



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

JULIANE FRANCISCHETI MARTINS MOTOYAMA

BEBETECA: ENGATINHANDO ENTRE LIVROS

PRESIDENTE PRUDENTE - SP
2020

JULIANE FRANCISCHETI MARTINS MOTOYAMA

BEBETECA: ENGATINHANDO ENTRE LIVROS

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

Área de concentração: Educação.

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

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

PRESIDENTE PRUDENTE -SP
2020

M919b	Motoyama, Juliane Francischeti Martins Bebeteca : Engatinhando entre livros / Juliane Francischeti Martins Motoyama. -- Presidente Prudente, 2020 245 p. : il., tabs., fotos, mapas Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientadora: Renata Junqueira de Souza 1. Bebeteca. 2. Educação Infantil. 3. Primeiro ano de vida. 4. Mediação. 5. Bebê leitor. I. Título.
-------	---

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

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Bebeteca: Engatinhando entre Livros

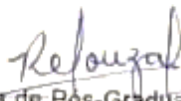
AUTORA: JULIANE FRANCISCHETI MARTINS MOTOYAMA

ORIENTADORA: RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

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

Profa. Dra. RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

Departamento de Educação Especial e Programa de Pós-Graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente



Prof. Dr. CLAUDIO MARCONDES DE CASTRO FILHO

Departamento de Educação, Informação e Comunicação e Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação / Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Ribeirão Preto

Profa. Dra. FÁTIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN

Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente

Profa. Dra. HELEN DE CASTRO SILVA CASARIN

Departamento de Ciência da Informação e Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Profa. Dra. VANIA KELEN BELÃO VAGULA

Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 27 de março de 2020

Ao meu companheiro de caminhada, Carlos Shigueru Motoyama, pois sem ele e sem seu apoio incondicional nada seria possível.

À minha prima Camila Tavares Martins (in memoriam), a quem eu dedico cada conquista acadêmica, pois a morte a levou antes de dar a oportunidade de ela ter as suas próprias realizações.

Ao meu pai, Antônio Martins Rodrigues (in memoriam), que me deixou quase ao fim desta caminhada, mas que acompanhou ativamente a escrita desta tese, pois partes dos capítulos foram redigidos nas madrugadas que passamos juntos no hospital.

AGRADECIMENTOS

Sei que eu sou muitos. Quem me ensinou isso foi um Demônio velho, o mesmo que ensinou psicologia a Jesus. Quando Jesus lhe perguntou “Qual é o teu nome?”, ele respondeu, numa mistura de verdade e gozação: “Meu nome é Legião porque somos.” Coisa maluca: o “eu”, singular na gramática, é plural na psicologia.

(Rubem Alves, 1998)

Rubem Alves explica a sua composição múltipla dizendo: “Eu sou muitos. Tem-se a impressão de que se trata da mesma pessoa porque o corpo é o mesmo. De fato o corpo é o mesmo. Mas os “eus” que moram nele são muitos” (ALVES, 1998, p.29), eu aqui digo que fui me constituindo de muitos, pois displicentemente roubei um pedacinho de cada um que passou pelo meu caminho ao longo da vida e fiquei marcada por suas vozes, seus atos e seu amor. Assim, não conseguirei nesta seção agradecer a cada um que contribuiu e marcou minha jornada para me direcionar ao dia de hoje, mas agradecerei àqueles que diretamente influenciaram a construção desta tese:

... à minha orientadora Prof.^a Dr.^a. Renata Junqueira de Souza e toda a sua família (Ricardo, Clara e Júlia), por me acolherem em sua casa em Portugal. A ela sou eternamente grata pela parceira e por me apresentar um mundo novo de possibilidades de lidar com a literatura infantil;

... às queridas auxiliares de biblioteca escolar de Presidente Prudente, por serem generosas e me permitirem entrar em suas vidas para aprender mais e assim tecer a minha pesquisa;

... à equipe da SEDUC, que diretamente me recebeu e me abraçou o meu projeto: à Secretária Municipal de Educação, Prof.^a M.^a Sonia Pelegrini; à Coordenadora de Gestão Educacional, à Prof.^a M.^a Márcia Janial; às Coordenadoras Pedagógicas, Prof.^a Dr.^a. Vânia Belão e Sandra Barbosa; à Supervisora de Ensino, Prof.^a Dr.^a. Claudia Piffer; ao Supervisor, Ronaldo Bernabé. Sem o apoio de vocês este trabalho não seria possível;

... à FCT/Unesp, pelo apoio e pela oportunidade de cursar a Pós-Graduação. Graças à universidade pública, gratuita e de qualidade, serei a primeira DOUTORA de minha família pelo lado materno e paterno;

... aos professores da FCT/Unesp que me apoiaram e dialogaram comigo ao longo da jornada, em especial à Prof.^a Dr.^a Cinthia Magda, com quem eu divido um amor e muitos sonhos por uma educação infantil diferente;

... aos funcionários da FCT: vigias, serviços gerais, técnicos administrativos, pela cordialidade e presença constante para nos auxiliar a cada momento que necessitamos de algo para a pesquisa;

... à Prof.^a Dr.^a Helen Casarin, por me receber com tanto carinho em Marília e ser generosa ao me apresentar seu trabalho com as bibliotecas escolares;

... ao Prof. Dr. Percival Leme Brito, pelas orientações e pela “terapia” no momento da qualificação. Graças aos seus conselhos consegui enxergar novas possibilidades de lidar com a pesquisa;

... à banca de defesa final, constituída pelo Prof. Dr. Claudio Marcondes de Castro Filho, pela Prof.^a Dr.^a Fátima Aparecida Dias Gomes Marin, pela Prof.^a Dr.^a Hellen de Castro Silva Casarin e pela Prof.^a Dr.^a Vania Kelen Belão Vagula, pela leitura atenta, criteriosa e responsável que fizeram deste trabalho;

... aos suplentes, Prof. Dr. Rovilson José da Silva, Prof.^a Dr.^a Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Prof.^a Dr.^a Flávia Brocchetto Ramos e Prof.^a Dr.^a Elianeth Dias Kanthack Hernades, pela disponibilidade de participar do processo e por contribuírem para minha formação;

... à minha família, que foi tão abandonada por mim durante o processo de conquista do meu sonho, mas que não deixou de me amar. Nesse caso, um especial muito obrigado aos meus queridos Lilian e Alex Mendes, que me apresentaram Londres e a sua dinâmica de lidar com livros, com bebês e com literatura infantil;

... aos meus pilares: Maria Celma (mãe); Antônio (pai); Henrique e Luciane (irmãos); Monique e Renê (cunhados); Yumi, Elizabeth e Pedro Henrique (meus sobrinhos e meus estudos de casos preferidos); Vó Lia e Vô Ângelo (*in memorian*); D. Alice (sogra-mãe); Elisa e André (cunhados). Gratidão eterna por serem generosos e acolhedores!

...ao meu maior incentivador; Carlos Shigueru Motoyama, que é o melhor parceiro de estudos e de viagens acadêmicas que eu poderia desejar. Você é único e especial;

... à minha psicóloga Fernanda Jóia, por me manter firme e lúcida;

... à Aline Priscila Daura, pela companhia e pelo tanto que tem me ensinado com tanta generosidade sobre as bibliotecas. Estar com você no fim dessa jornada mudou minha visão de mundo;

... aos amigos que o CELLIJ me ofereceu: Ana Paula Carneiro, Natália Menezes, Thaís, Ana Cecília, Gabriele Góes, Gislene Barbosa, Izabele Dias, Luana e Lucimara Miqueloti, Marisa Vicente, Renata Bianchi, Sílvia Pilegi, Cláudia Brandão, Marismene Gonzaga, Ana Laura Garro e Silvana Ferreira de Souza;

... as amigas Cellijetes que foram meu alicerce e minha força: Raquel Sousa, por trazer sua alegria para minha vida e me dizer “oh, mulher, força!”; “Tia” Kenia Aquino, por dividir o tema de pesquisa, as aflições e, mesmo de longe, se fazer presente ao longo da jornada;

... aos amigos mais que queridos e que se fizeram presentes e sempre me animaram com seu amor e sua presença incondicional: Elaine Nabor de Lima, Ana Maria Pontes Damasceno, Simone Aparecida Molina Gomes, Irando Alves Martins Neto e Márcio Lima Santos. Cada um de vocês é muito especial para a minha vida! Eu e o Shigueru agradecemos por existirem e por estarem sempre conosco nos auxiliando a ver novas perspectivas;

... à minha querida Flávia Ferreira de Paula, por me ajudar a me colocar no lugar dos bebês e “enxergar” os livros de outra maneira e, principalmente, por dar pitadas mágicas para esta tese. Também agradeço toda a sua linda família (Jefferson, Alex e Aurora) por serem inspiradores;

... à minha “eterna” Prof.^a Dr.^a Berta Lúcia Tagliari Feba, por sua participação em minha banca de qualificação, pelos conselhos, pela amizade, pela força e por existir de maneira tão singular em minha vida acadêmica e pessoal, nunca terei palavras suficientes para você;

... aos colegas de profissão da Escola Municipal Doutor Aziz Felipe, em especial Andreia Soares, Ester Rodrigues, Marcia Cristina, Gislaine Dearo e tantos outros desse grupo grande e querido que me acompanharam ao longo da jornada;

... aos companheiros da Escola Municipal Professora Maria do Socorro Brito de Almeida, que também não serei capaz de citar todos, mas vou mencionar alguns: Rosângela Perussi, Graciane Leli, Ana Paula Floriano, Zilda Santos, Vanice Gasparin, Neide Pereira, dentre tantos outros que enfeitaram meus dias com seus abraços e sorrisos;

... aos colegas do CEFORPPE, Rose, Flávia, Elígia, Cristina, Angélica, Ricardo, Osório, Paulo, Ivo, Maia e Eni por serem gentis e acolhedores com os meus sonhos;

... aos incríveis Naraiana e Douglas Kato, Paulinho, Karina, Murilo e toda equipe do Centro Cultural Matarazzo que acreditaram e abraçaram meu sonho antes mesmo de esta tese ser defendida construindo a primeira bebeteca já nos moldes que propomos;

... à equipe e amigos da Cultura Inglesa de Presidente Prudente, por ser tão carinhosa e receptiva comigo, em especial Tati Sonvezzo, Ricardo Sonvezzo e Victor Hugo Galiano, por cada abraço, cada flor, cada palavra de apoio e pelas oportunidades e portas que abriram em minha vida. *I am so grateful to have learned a new language from you and it was fundamental in my research;*

... ao meu *teacher* Fernando e meus amigos Renato e Cláudio obrigada por serem meus companheiros e por iluminarem minha vida com descontração e alegria ao longo desses anos. Vocês sempre estarão em meu coração.

Deixo aqui registrada minha gratidão a todos vocês! Mais uma vez lembrando Rubem Alves: “caminhar perto de coisas e pessoas de verdade, desfrutar desse amor absolutamente sem fraudes, nunca será perda de tempo. O essencial faz a vida valer a pena”. Com certeza, na companhia de vocês, minha vida vale a pena.



"Literature is a textually transmitted disease, normally contracted in childhood."(Jane Yolen, 1981)

RESUMO:

Esta tese, intitulada “Bebeteca: engatinhando entre livros”, está vinculada à Linha 2, “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), de Presidente Prudente - SP. A bebeteca é um ambiente de leitura que abriga crianças pequenas, de zero a três anos de idade, com a função de aproximá-las das práticas de leitura e da função social da biblioteca, considerando as dimensões dos gestos embrionários de leitura: Espaço-temporal; Modal; Objetal e Relacional (GIROTTI; SOUZA, 2015). A partir de um estudo prévio, percebemos que no Brasil, no ano de 2018, existiam pouco mais de setenta escolas das redes de ensino públicas e particulares que contavam com tal espaço e, em nosso ambiente de estudo, eram apenas duas. Diante dessa realidade, consideramos a necessidade de estudar e de conhecer melhor as singularidades da bebeteca na formação dos bebês leitores, de modo a contribuir para expansão desses espaços. O objetivo principal desta pesquisa é caracterizar a configuração de bebetecas e de mediação de leitura a partir das etapas de desenvolvimento infantil e suas necessidades e verificar como as auxiliares de biblioteca escolar do sistema municipal de ensino participantes do curso de “Dinamização dos Espaços de Leitura” concebem/organizam espaço e acervo para coletivamente propor mudanças que construam uma bebeteca real. Os objetivos específicos são: investigar como o sistema de ensino de Presidente Prudente se posiciona no que diz respeito à formação do leitor, as bibliotecas escolares, Salas de Leitura e bebetecas, através do exame dos documentos produzidos pela SEDUC; analisar o uso e desenvolvimento de coleções para o primeiro ano de vida do bebê no município; pesquisar como as auxiliares de biblioteca escolar do sistema municipal de ensino participantes do curso de “Dinamização dos Espaços de Leitura” concebem/organizam espaço e acervo para coletivamente propor mudanças que construam uma bebeteca real. Metodologicamente, realizamos um estudo de caso no contexto do município de Presidente Prudente – SP, cujos sujeitos são auxiliares de bibliotecas escolares que atendem a etapa da educação infantil e participaram do curso “Dinamização dos Espaços de Leitura”. Fizemos uso do método dialético de análise para identificar as contradições dos materiais encontrados nas bebetecas, considerando que os bebês precisam aproximar-se da cultura letrada. Os resultados apontam para a necessidade de organizar os espaços de leitura que existem no município e para a melhora das práticas de formação realizadas com os pequenos. Direcionamos o olhar para a ergonomia dos móveis e para os apelos sensoriais dos materiais de leitura oferecidos às crianças. Por isso, indicamos que é preciso investir em materialidades específicas e em materiais de leitura com contraste de cores para atendimento dos bebês. Esta pesquisa é importante para repensarmos as práticas, as escolas que temos e as que queremos para o primeiro ano de vida da criança na cidade de Presidente Prudente – SP.

Palavras-chave: Bebeteca. Educação Infantil. Primeiro ano de vida. Mediação. Bebê Leitor. Acervo. Espaço.

ABSTRACT:

This thesis, titled “Baby’s first library: crawling among books” (‘Bebeteca’, from Portuguese *bebe* = baby + Greek *θήκη*/teca = depot), belongs to Line 2 of the Postgraduate Program in Education, School of Science and Technology (FCT), of Universidade Estadual Paulista (São Paulo State University) (UNESP) - Presidente Prudente campus, called “Formation Assessments, Teaching and Learning”. The baby’s first library is a reading environment in which houses infants and toddlers, from age zero up to three years, in the sole function of bringing them closer to the reading practices, and the social function of a library, considering the dimensions of the reading practice embryonic gestures: Time-space; Modal; Object and Relational (GIROTTI; SOUZA, 2015). From a previous study, we noticed that in the year of 2018, in Brazil, there were slightly more than seventy public and private schools that had the aforementioned room of a baby’s first library, and in our study place, there were only two. Facing this reality, we considered the necessity of studying and knowing better the singularities of a baby’s first library related to the building of baby readers, in order to contribute to the expansion of these rooms. The main objective of this research is to describe the setting of a baby’s first library, the reading mediation stemming from the early childhood development stages and its needs, and to verify how the school library assistants in the local teaching system and participant schools in the “Dynamizing reading spaces” course offer space and collections to collectively pose changes that build a real baby’s first library. The specific objectives are: to investigate how the teaching system in Presidente Prudente position itself with the reader formation, school libraries, Reading Rooms and baby’s first libraries through a document examination organized by SEDUC (São Paulo State Education Department); to analyze usage and development of all library collections for the infant’s first year in the city; to research how the library assistants in the local teaching system and participant schools in the “Dynamizing reading spaces” course offer space and collections to collectively pose changes that build a real baby’s first library. Methodologically, we performed a case study in the context of the city of Presidente Prudente, São Paulo state, in which the subjects are library assistants who comprise the local early childhood education system and attended the “Dynamizing reading spaces” course. For the analysis, we used the dialectical method to identify the contradictions of the materials found in the baby’s first libraries, considering that the babies need to be brought closer to the literate culture. The results point to the necessity of organizing reading spaces that exist in the city, and better formation practices with the young ones. We directed our view to the furniture ergonomics, and to the sensory appeal in the reading materials offered to the young kids. Consequently, we suggest that it is paramount to invest in specific materiality and reading materials with color contrast to be in use for the babies. This research is important for us to rethink the practices, the schools we have, and the ones we want for the infant’s first year of life in the city of Presidente Prudente, São Paulo state.

Keywords: Baby library. . Early childhood education. Early childhood. Mediation. Baby reader. Collection (Acervo). Space.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Caminhos metodológicos da pesquisa.....	36
Figura 2: Síntese do curso “Dinamização dos Espaços de Leitura na Escola”.....	49
Figura 3: Dinâmica dos encontros.....	54
Figura 4: Exemplo de slide de PowerPoint	56
Figura 5: Mapa da distribuição do fomento por município do Estado de São Paulo.....	81
Figura 6: Dimensão objetual dos gestos embrionários de leitura.....	103
Figura 7: Periodização do desenvolvimento psíquico.....	113
Figura 8: Dimensões dos gestos embrionários do ato de ler.....	117
Figura 9: Livros produzidos pelas auxiliares de biblioteca escolar.....	121
Figura 10: Mediação dos instrumentos.....	124
Figura 11: Atitude do bebê frente ao mundo ao longo do primeiro ano de vida.....	128
Figura 12: Estrutura da etapa pré-linguística do desenvolvimento do bebê.....	131
Figura 13: Dimensão modal dos gestos embrionários de leitura.....	139
Figura 14: Lendo com o bebê no colo.....	143
Figura 15: Bebê lendo sozinho.....	143
Figura 16: Bebê sentado lendo.....	143
Figura 17: Etapas do desenvolvimento visual.....	156
Figura 18: Simulação da página do livro “Douglas quer um abraço” visto por um bebê.....	157
Figura 19: Simulação da página do livro “ <i>My dreams</i> ” visto por um bebê.....	158
Figura 20: Vias simples e complexas do encéfalo.....	166
Figura 21: As dimensões do ambiente.....	178
Figura 22: Elementos associados ao conceito de espaço e ambiente.....	179
Figura 23: <i>Books boxes browser</i> com três repartimentos.....	207
Figura 24: <i>Books boxes browser</i> com quatro repartimentos.....	207
Figura 25: Expositor de livros para bebês.....	208
Figura 26: A rede de bibliotecas escolares de Presidente Prudente – SP	223

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Armários com livros guardados.....	30
Fotografia 2: Embalagens com livros guardados.....	30
Fotografia 3: Processo de organização do espaço.....	32
Fotografia 4: Bebeteca lado direito	33
Fotografia 5: Bebeteca lado esquerdo.....	33
Fotografia 6: A sala de formações.....	46
Fotografia 7: Caixas sensoriais.....	104
Fotografia 8: Auxiliares de biblioteca escolar explorando as caixas sensoriais.....	104
Fotografia 9: Livros – brinquedo expostos.....	105
Fotografia 10: Auxiliares de biblioteca escolar manuseando os livros.....	105
Fotografia 11: Auxiliares de biblioteca escolar analisando os livros.....	106
Fotografia 12: Capa do livro “O Pintinho Feio”	135
Fotografia 13: Detalhe lateral do livro “O Pintinho Feio”.....	135
Fotografia 14: Livro “O Pintinho Feio”.....	136
Fotografia 15: Close em partes do livro “O Pintinho Feio”.....	137
Fotografia 16: Close em uma página do livro “O Pintinho Feio”.....	133
Fotografia 17: Simulação de atendimento na bebeteca grupo I.....	141
Fotografia 18: Simulação de atendimento na bebeteca grupo II.....	141
Fotografia 19: Livro “A Semente da Verdade”: frente.....	146
Fotografia 20: Livro “A Semente da Verdade”: verso.....	146
Fotografia 21: Livro “A Semente da Verdade”: interior.....	147
Fotografia 22: Detalhes dos personagens.....	148
Fotografia 23: Detalhes dos personagens.....	148
Fotografia 24: Peças pequenas.....	149
Fotografia 25: Detalhes das sementes.....	149
Fotografia 26: Auxiliar manuseando livro de pano.....	151
Fotografia 27: Auxiliar manuseando livro cartonado.....	151
Fotografia 28: Livro “A Joanelha que Perdeu as Pintinhas”: capa.....	151
Fotografia 29: Livro “A Joanelha que Perdeu as Pintinhas”: interior.....	152
Fotografia 30: Página original do livro “A Joanelha que Perdeu as Pintinhas”.....	153
Fotografia 31: Página construída pela auxiliar de biblioteca escolar.....	153
Fotografia 32: Detalhe das bordas das páginas do livro artesanal.....	153

Fotografia 33: Página original do livro “Douglas quer um Abraço”	157
Fotografia 34: Página original do livro “ <i>My Dreams</i> ”	158
Fotografia 35: Livro “A Casa Sonolenta”	159
Fotografia 36: Livro “A Casa Sonolenta”	159
Fotografia 37: Detalhe do personagem no fundo preto.....	160
Fotografia 38: Parte de trás do livro “A Casa Sonolenta”	160
Fotografia 39: Livro “Quem Pintou o Mundo”: capa.....	162
Fotografia 40: Livro “Quem Pintou o Mundo”: interior.....	162
Fotografia 41: Livro “Chá de Sumiço e outros Poemas Assombrados”...	163
Fotografia 42: Livro “Chá de Sumiço e outros Poemas Assombrados”...	163
Fotografia 43: Livro “Varal de Poesias”	164
Fotografia 44: Escola Orquídea	180
Fotografia 45: Espaço da escola Orquídea.....	186
Fotografia 46: Escola Azaléia I.....	187
Fotografia 47: Escola Azaléia II.....	187
Fotografia 48: Escola Violeta antes.....	188
Fotografia 49: Escola Violeta depois.....	188
Fotografia 50: Modelo de sofá-almofada.....	189
Fotografia 51: Modelo de sofá-almofada com bebê lendo.....	189
Fotografia 52: Ambiente de leitura da escola Camélia.....	190
Fotografia 53: Rampa da escola Girassol I.....	194
Fotografia 54: Rampa da escola Girassol II.....	194
Fotografia 55: Painel da Sala de Leitura da escola Tulipa.....	197
Fotografia 56: Exposição de obras de arte da escola Jasmim.....	202
Fotografia 57: Escola Camélia.....	204
Fotografia 58: Escola Girassol.....	204
Fotografia 59: Estante doada para a escola Tulipa.....	205
Fotografia 60: Escola Azaléia.....	211
Fotografia 61: Escola Cravo.....	211
Fotografia 62: Criança na caixa de livros.....	213
Fotografia 63: Criança alcança o livro no expositor.....	214
Fotografia 64: Bebeteca Municipal Maurinho Martos.....	224

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: As escolas do sistema municipal de suas Salas de Leitura	48
Tabela 2: As escolas participantes da pesquisa e seus funcionários.....	49
Tabela 3: O desenvolvimento ótico da criança no primeiro ano de vida.	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categorias do questionário enviado para as escolas pela SEDUC em 2019.....	45
Quadro 2: Organização prévia e alterações dos encontros.....	53
Quadro 3: Organização dos encontros.....	58
Quadro 4: Síntese das ações e procedimentos metodológicos da pesquisa.....	63
Quadro 5: Resultado do levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES apresentados por ordem cronológica crescente.....	79
Quadro 6: Resultado do levantamento de dados no banco de teses e dissertações da CAPES – mestrado e doutorado apresentadas por ordem cronológica crescente.....	83
Quadro 7: Dimensões dos gestos embrionários do ato de ler.....	118
Quadro 8: Indicadores numéricos sobre o espaço da biblioteca escolar	185
Quadro 9: Indicadores numéricos sobre o espaço da bebeteca.....	192
Quadro 10: Síntese da integração sensorial do ponto de vista da estética e do mobiliário na bebeteca	215

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Distribuição dos trabalhos sobre biblioteca escolar no Banco de Teses e Dissertações da USP em junho do ano 2018.....	85
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDD - Classificação decimal de Dewey
CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFOPPE - Centro de Formação Permanente dos Profissionais da Educação
CELLIJ - Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
CIOP - Consórcio Intermunicipal do Oeste Paulista
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COARE - Coordenação de Organização e Atendimento da Rede Escolar
DPME - Departamento de Perícias Médicas do Estado
DR. – Doutor
DR.^a - Doutora
FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz
FCT - Faculdade de Ciências e Tecnologia
FFC – Faculdade de Filosofia e Ciências
FNDE -Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FPS – Funções Psíquicas Superiores
GEBE - Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFF - Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira
LC - Library of Congress Classification (Classificação da Biblioteca do Congresso Americano)
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LIBES - Literatura Brasileira em Biblioteca Escolar.
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONG – Organização não Governamental
OP – Orientador Pedagógico
PB – Professor bibliotecário

PHC – Psicologia Histórico Cultural
PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPP – Projeto Político Pedagógico
PR – Paraná
PROF. Professor
QAE – Quadro de Apoio Escolar
QM – Quadro do Magistério
QSE - Quadro da Secretaria da Educação
SEDUC – Secretaria Municipal de Educação
S/D – Sem data
SESC – Serviço Social do Comércio
SIM - Sistema Instruir e Modificar
S/P – Sem número de página
SP – São Paulo
SPG - Secretaria de Planejamento e Gestão
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UNESP - Universidade Estadual Paulista
USP – Universidade de São Paulo

Sumário

OLHANDO O LIVRO: A PESQUISA E A PESQUISADORA	23
O momento da concepção da pesquisa.....	26
 1 GESTANDO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ESCOLHAS INTERVENTIVAS.....	39
1.1 Metodologia da Pesquisa	40
1.2 Coleta de dados	42
1.3 Intervenção	47
1.4 Pesquisadora e participantes	50
1.5 Pesquisadora e processos formativos	52
1.6 Análise de dados.....	60
 2. COMEÇANDO A HISTÓRIA: REALIDADES EXTERNAS E INTERNAS	66
2.1 Biblioteca, Sala de Leitura e Bebeteca: definições	66
2.2 Realidade Externa: Estado da arte - leitura e biblioteca escolar	77
2.3 Realidade interna: bebetecas e formação leitora em Presidente Prudente	89
2.4 Biblioteca Escolar em Presidente Prudente - SP: situação inicial	96
 3. PROVANDO: ACERVOS NO PRIMEIRO ANO DE VIDA	101
3.1 Livros para bebês	101
3.2 Primeira Infância e o Primeiro Ano.....	108
3.3 Gestos Embrionários de Leitura.....	116
3.4 Leitura Sensorial e os sistemas sensoriais	120
 3.5 Primeiro ano de vida do bebê	128
3.5.1 Tátil e Proprioceptivo	134
3.5.2 Sistema Vestibular	137
3.5.3 Sistema Olfatório	144
3.5.4 Sistema Gustativo.....	150
3.5.5 Sistema Visual	154
3.5.6 Sistema Auditivo	160
3.5.7 Integração Sensorial	165

4. O ESPAÇO E OS AMBIENTES PARA OS BEBÊS NO PRIMEIRO ANO DE VIDA	173
4.1 Espaço x Ambiente	175
4.2. Espaço	181
4.3 Ambiente	196
4.3.1 Estética	196
4.3.2 Mobiliário	203
Considerações finais	218
Referências	226
ANEXO A – Questionário: Estatísticas das Bibliotecas Escolares de Presidente Prudente 2019	239
ANEXO B – Portaria Nº33/2019	243
ANEXO C – Lista de livros- brinquedos utilizados no curso	245



Havia inúmeros caminhos nas proximidades, mas ela não demorou muito para encontrar a estrada calçada com tijolos amarelos. Pouco depois, já caminhava a passos firmes na direção da Cidade das Esmeraldas, com os Sapatos de Prata produzindo um tinido alegre no leito duro e amarelo da estrada. O sol brilhava, os passarinhos cantavam lindamente e Dorothy nem se sentia tão mal quanto seria de se esperar de uma garota de repente arrancada do lugar onde vivia e transportada para uma terra desconhecida.

(Lyman Frank Baum, 2013)

OLHANDO O LIVRO: A PESQUISA E A PESQUISADORA

Esta introdução traz a você, meu leitor, a história de como, enquanto eu, assim como Dorothy na obra “O Mágico de Oz” (BAUM, 2013), caminhava por minha “estrada de tijolos amarelos”, me perdi e acabei encontrando meu caminho entre os bebês e os livros. Para narrar esta parte tão pessoal, vou solicitar sua licença e usar a primeira pessoa do singular e, a cada abertura de capítulo, trarei uma imagem significativa para mim ao longo desta jornada.

A criança das fotografias que abre cada parte do texto é minha sobrinha: Elizabeth. Ela nasceu um pouco antes de eu entrar no doutorado e, junto a ela, comecei a gestar meu desejo de lidar com a formação de pequenos leitores. A cada capítulo dividirei um momento singular de encontro dela com os livros, para que possam ver, por meio do meu olhar apaixonado de tia, caminhos e razões para se ler com os bebês. A última imagem também representa a conclusão e o que eu considero o sucesso do meu trabalho, pois traz Elizabeth e meu sobrinho Pedro, de um ano de idade, em um momento de brincadeiras em que ela o pegou nos braços e fez a mediação com a primeira posição de leitura ensinada por Bajard (2014) e que eu tanto utilizei em momentos de leitura com ela. Foi assim que “meu pequeno estudo de caso” se torna, a cada dia, uma mediadora de diversos modos de ler, reproduzindo e estimulando outros pequeninos com livros. Elizabeth é a minha maior inspiração.

Quanto a mim, desde as primeiras lembranças que tenho da minha infância em Teodoro Sampaio – SP, a biblioteca está presente. Frequentei assiduamente a escolar e a municipal para utilizar o que ali encontrava, para fugir das minhas dores e para aprender mais sobre a vida. Por essa razão, peço perdão ao leitor por minha visão tão romântica e esperançosa de biblioteca e, mais especificamente no caso desta tese, minha visão de bebeteca¹ como um local de (trans)formação, registrada em determinados momentos de minha escrita. Inevitavelmente, devido à minha jornada pessoal e profissional, em alguns instantes meu olhar de pesquisadora foi influenciado por minha paixão.

¹Bebeteca é o termo utilizado para se referir a bibliotecas organizadas para atender os bebês (0 a 3 anos de idade). Nos próximos capítulos este conceito será aprofundado.

Defendo minha posição de poetizar o espaço e a mantenho em partes do texto, pois, como dizia Rubem Alves (2004, p. 21),

Eu me atrevi a falar sobre as árvores e fiz silêncio sobre os ossos secos. Isso me condenou a anos de solidão. Mas, se falei sobre árvores é porque acredito que são os poemas sobre árvores que ressuscitam os ossos secos espalhados no deserto. Visões de ossos secos não têm poder para dar vida aos ossos secos... imaginei uma política que nascesse da beleza. Lutam melhor os que têm sonhos belos. Somente aqueles que contemplam a beleza são capazes de endurecer "sem nunca perder a ternura". Guerreiros ternos. Guerreiros que leem poesia. Guerreiros que brincam como crianças...

Assim, falo de bebetecas vivas e cheias de poesia para acolher bebês que engatinham entre os livros no desejo de que a cada mãozinha e joelhinho que tocar o ambiente "ressuscite os ossos secos de livros" que temos hoje espalhados em alguns espaços escolares sem vida. Assim, sonhando e contemplando a beleza potencial desses ambientes, que escrevi cada página que você lerá. Em alguns momentos, mantive a serenidade e o comprometimento que o texto teórico me cobra, mas me permiti, em outros, ser suave e deixar transparecerem os sentimentos que me tocaram no momento da escrita e da vivência para me guiar e fazer minhas considerações inicialmente empíricas, mas sempre conectadas com minha formação acadêmica.

Minha hipótese inicial de pesquisa, com base na experiência profissional e pessoal, é de que não existem bebetecas no município de Presidente Prudente – SP, mas sim bibliotecas que foram adaptadas, a partir das possibilidades de cada escola, para o atendimento aos pequeninos. E, a partir do desenvolvimento da pesquisa, defendemos a tese de que as crianças não apenas necessitam, mas têm o direito ao acesso aos espaços de leitura não adaptados, mas pensados para elas, às bebetecas desde que nascem, pois, esse ambiente cultural auxiliará no seu desenvolvimento social e cognitivo. A bebeteca não é a biblioteca infantil que foi pensada para o ensino fundamental e adaptada para atender aos pequeninos da educação infantil. Ela é um espaço em que, a partir dos sentidos, o bebê adentra

pela primeira vez à cultura do letramento informacional² e do letramento³, por isso, é tão importante para o primeiro ano de vida infantil.

Minha paixão pela educação e pela leitura também pode ser observada em uma breve análise de minha formação e de minha vida profissional. Escolhi desde cedo ser professora, por isso, aos quinze anos de idade entrei no Magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)⁴ e, ao finalizá-lo, fui trabalhar como docente e cursar Pedagogia na Faculdade de Ciências e Tecnologia Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (FCT/Unesp). Quando concluí este curso, ingressei no curso de Letras e dei início, simultaneamente, ao meu mestrado, em Educação. Finalizando esta etapa, ingressei no doutorado. Durante esse tempo, sempre atuei como professora em uma escola municipal de ensino fundamental I. Atualmente, trabalho como diretora de escola na coordenação do Centro de Formação Permanente dos Profissionais da Educação (CEFORPPE), no qual, em parceria com uma bibliotecária, sou responsável pelo início da construção da primeira rede de bibliotecas⁵ escolares de Presidente Prudente.

No próximo tópico, após a apresentação da pesquisadora, mostramos como a pesquisa foi delineando-se e constituindo-se ao longo dos anos do doutorado. Nele, aparece mais um pouco como os meus caminhos profissionais e pessoais foram se entrelaçando para chegarmos ao material aqui apresentado.

² O letramento informacional, de acordo com Gasque (2010) é o processo de desenvolvimento de competências para encontrar e usar as informações. A autora defende que, “no contexto contemporâneo, o indivíduo precisa ser ‘informacionalmente’ letrado para atuar como cidadão crítico e reflexivo, dotado de autonomia e responsabilidade e, desse modo, colaborar na superação dos graves problemas de toda ordem que atingem hoje a humanidade” (p.90).

³ Letramento é um termo de origem anglo-saxônica (literacy) que se refere ao “conjunto das habilidades da leitura e da escrita (identificação das palavras escritas, conhecimento da ortografia das palavras, aplicação aos textos dos processos linguísticos e cognitivos de compreensão)” (MORAIS, 2013, p. 4).

⁴ O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) foi um curso aberto no estado de São Paulo de período integral, com duração de quatro anos, e que formava profissionais para atuar no magistério. Surgiu para substituir o antigo Magistério Normal. O projeto encerrou-se no ano de 2005.

⁵ Cunha e Cavalcanti (2008, p. 309) definem rede de biblioteca como: “um grupo de bibliotecas, criado formal ou informalmente, que tem por objetivo realizar atividades cooperativas com o objetivo de mostrar o conteúdo de um grande número de bibliotecas ou de um grande número de publicações, principalmente por meio do acesso a bases de dados catalográficos, com emprego de interfaces de catálogos em linha de acesso público”.

O momento da concepção da pesquisa

Durante o mestrado, enquanto finalizava minha dissertação, uma colega de pesquisa no CELLIJ, Marismene Gonzaga, estava realizando a coleta de dados para sua pesquisa: *Biblioteca Escolar e o Projeto Político-Pedagógico: um estudo de caso* (GONZAGA, 2017). O que relato a seguir é interessante, pois ao mesmo tempo que sou integrante do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ), naquele momento acabara de assumir um cargo efetivo de diretora de escola no sistema de ensino municipal⁶ de Presidente Prudente.

Quando Marismene protocolou seu pedido de autorização para realizar a pesquisa na Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), entregou uma cópia de sua intenção de estudo para ser analisada por uma comissão especial, requisito da SEDUC, para pesquisas em escolas municipais. Coincidentemente, naquele ano, era o momento de reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas do sistema municipal para o próximo triênio. Neste momento, eu, enquanto pesquisadora e diretora de escola, percebi um movimento que pode ter passado despercebido para outros: quando Marismene disse que estudaria o PPP, que estava sendo feito nas escolas, com a intenção de analisar a questão da biblioteca, uma convocação foi feita por uma equipe de Coordenadoras Pedagógicas da SEDUC. No encontro, os diretores de escola foram orientados a inserir a biblioteca neste documento e receberam instruções de como essa inclusão deveria ser feita⁷. Embora a determinação não tenha interferido na pesquisa da colega do CELLIJ, eu na posição de diretora de escola, fui testemunha ocular da convocação e de quanto uma investigação acadêmica pode modificar uma realidade.

⁶ Presidente Prudente – SP faz parte de um sistema de ensino de acordo com o artigo nº 18 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 que diz: “Os sistemas municipais de ensino compreendem: I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; III – os órgãos municipais de educação. O sistema de ensino municipal é responsável por traçar objetivos para sua região, sempre pautado na LDB e outras legislações da educação. Assim o SME é responsável por articular as políticas, planos, programas e projetos que há no sistema considerando as questões da qualidade da educação em instituições públicas e privadas; zelar pela distribuição dos recursos como, por exemplo, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e da execução das despesas da educação pública.

⁷ A orientação foi relativa aos aspectos materiais da inserção da biblioteca escolar no documento e foi realizada, segundo as coordenadoras, por três motivos: respostas dadas no censo escolar pelas escolas no ano anterior; questionário encaminhado às escolas em fevereiro de 2015 sobre a situação das bibliotecas escolares; o lançamento da versão prévia do manual para as bibliotecas elaborado pela bibliotecária; e proposta de formação para gestores e funcionários da biblioteca.

Além disso, entre os anos de 2008 e 2010, o próprio CELLIJ esteve envolvido de modo significativo nos processos de investigação e reorganização das bibliotecas escolares com a pesquisa *A Literatura na Escola: Espaços e Contextos - a Realidade Brasileira e Portuguesa* financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e com o lançamento do livro *Biblioteca Escolar e Práticas Educativas: o mediador em formação* (2009), organizado pela Professora Renata Junqueira que, posteriormente, estruturou um curso de formação para professores e auxiliares de biblioteca escolar do sistema municipal de Presidente Prudente - SP e para os professores do município de Regente Feijó - SP.

O livro acima mencionado compõe atualmente os acervos das bibliotecas públicas do país, pois foi adotado no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE do Professor - 2010). Os artigos e as sugestões contidos nele serviram como base para pensarmos em meios de dinamizar os espaços de leitura do sistema municipal de ensino.

Quando defendi o mestrado, em meados de 2015, diante das coincidências apontadas acima, eu estava determinada a trabalhar com bibliotecas escolares e redigi a proposta de desenvolver um projeto de dinamização da biblioteca escolar de uma escola de ensino fundamental I do sistema de ensino municipal de Presidente Prudente, com base em outros que já existiam em municípios como Londrina (PR) e Marília (SP).

O uso do termo “dinamização” nesta tese guarda as devidas proporções defendidas por Campello (2010, p. 188), pautada em Lajolo (1997), em que diz que muitos se dedicam a um idealismo ingênuo de tornar o local mais atraente aos alunos sem pensar nas questões centrais do que é ser uma biblioteca em espaço escolar. Assim,

Dinamização é palavra recorrente no discurso da leitura e da biblioteca escolar, como solução para o desinteresse dos estudantes pela leitura. Na verdade, segundo Magalhães (1980, p. 52-55), a leitura não é atividade preferida por crianças e jovens, competindo com outras práticas culturais contemporâneas vistas como muito mais dinâmicas e atraentes. “Não é raro escutar em reuniões escolares ou em conversas informais entre colegas docentes, a necessidade de tornar o livro mais atraente e mais dinâmico por meio de recursos como jogos, dramatizações, atividades plásticas [...]” (PACHECO, 2004, p. 210). Lajolo (1997, p. 70, 71) criticou essa necessidade de inventar atividades de leitura lúdica e criativa, que,

segundo ela, podem estar camuflando uma uniformização da leitura escolar e apenas simulando criação e fantasia. A preocupação do professor com a dinamização do livro foi criticada pela autora como atitude de “idealismo ingênuo” que se soma ao “imediatismo das soluções enlatadas”. Embora a considerando bem-intencionada – pois busca “reduzir o atrito” e aumentar a “digestibilidade da aula” – a autora alertou para o fato de que “técnicas milagrosas de convívio harmonioso com o texto não existem” (p. 14). Segundo Lajolo (1997, p. 14), tais técnicas de dinamização podem levar o professor a lidar “superficialmente com a questão, resolvendo o problema pelo seu contorno, passando ao largo das zonas mais profundas de conflito”. (CAMPELLO, 2010, p. 188)

Diante do exposto, o texto volta-se para duas ações específicas da dinamização: sendo a primeira delas “transformar a biblioteca em um espaço dinâmico por meio de atividades variadas” (CAMPELLO, 2010, p. 188) e a segunda organizar um “espaço atraente, por meio de uma organização física alegre e convidativa” (CAMPELLO, 2010, p. 188). Desse modo, acontecerão diversas ações que culminarão em um espaço vivo: dinamização do acervo com atividades que envolvam leituras e um espaço organizado de modo convidativo e especialmente preparado para que se desenvolvam atividades de leitura. Além disso, a voz do aluno deve ser considerada, afinal, ele será o usuário do espaço.

O modelo dinamizador apresentado acima é o que eu tinha em mente quando fui aprovada no doutorado, devido a vivências como integrante do CELLIJ e como professora/diretora. Já tendo uma noção do que desejava fazer, iniciei a pesquisa lendo mais sobre esses projetos de dinamização, indo assistir a algumas palestras da professora Bernadete Campello e, inclusive, ficando alguns dias em Marília em companhia da professora Helen Casarin, coordenadora da pesquisa “Biblioteca escolar no ensino fundamental: em busca de um modelo alternativo”. A referida pesquisa contava com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)., e propunha um modelo de construção de biblioteca escolar que superasse as deficiências das escolas públicas brasileiras e oferecesse um modelo que atendesse as propostas da competência da informação, a fim de pensar em como poderia desenvolver algo parecido na realidade do município de Presidente Prudente – SP.

Na sequência do desenvolvimento da tese, minha qualificação precisou ser adiantada, pois minha orientadora iria passar uma temporada em Portugal para realizar estágio pós-doutoral. Quanto a mim, planejava ir ao Chile, país referência

pelo trabalho que desenvolve com as bibliotecas escolares, a fim de conhecer os projetos que eles desenvolviam.

No dia da qualificação, eu saí “da estrada de tijolos amarelos”, pois eu me senti perdida, já que o projeto de dinamizar a biblioteca de uma escola de ensino fundamental recebeu algumas sugestões de alterações até que, em determinado momento surgiu — não me recordo exatamente como — a revelação para a banca de que eu era diretora de escola de educação infantil e que havia um projeto de bebeteca em andamento na minha unidade.

Diante dessa nova informação, houve a recomendação para que eu passasse a analisar minha prática e não tentasse desenvolver o projeto em outra escola, já que, desenvolvendo-a em minha própria unidade de trabalho, eu já teria o apoio da equipe e as ações poderiam ser realizadas continuamente, mesmo após o fim do prazo da pesquisa.

Neste momento, volto com você meu leitor para a foto que abriu esta parte do texto. Ela mostra uma garotinha na altivez de seus seis meses de vida, tomando banho com seu livro favorito. A pequena, que pode parecer insignificante ou em um ato despretenso ao olhar mais desatento, está com seu primeiro livro lido e relido por ela incansavelmente nos últimos seis anos. A cada folheada e a cada nova olhada ao livro, ela descobria algo novo⁸ e uma história diferente, até que, recentemente, ela desvendou as letras que ele possui e as relacionou com as ilustrações, gerando um novo entendimento. Ver o efeito que este e outros materiais de leitura tiveram e ainda têm na vida desta menina fez-me verificar que ações mediadoras, quando desenvolvidas desde os primeiros momentos de vida das crianças, podem estimular e construir um leitor. Esta é mais uma parte da minha história que me levou a amar a educação infantil e os livros e, por isso, queria muito a bebeteca na escola em que eu trabalhava.

Já apaixonada pelo tema como era, optei por aceitar a sugestão da banca e mudar a direção da pesquisa. Recomecei, devagar, meus estudos bibliográficos centralizando a educação infantil e os gestos embrionários de leitura (GIROTTI; SOUZA, 2015), além de organizar os trâmites de pedidos de autorização que envolviam o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).

⁸ Quem me dera poder compartilhar com você leitor os diferentes vídeos que possuímos dela contando as histórias deste mesmo livro ao longo dos anos.

Os gestos embrionários de leitura são ações que se desenvolvem na primeiríssima infância (GIROTTTO, 2016) ou no primeiro ano de vida (VYGOTSKI⁹, 1996)¹⁰, quando a criança está frequentando a creche. Os docentes, enquanto mediadores de leitura, organizam intervenções para aproximar os pequenos dos livros por meio da seleção da história, de modos de ler ou de contar o texto, da organização do tempo e do espaço de leitura, de maneira que os bebês tenham acesso ao texto pela audição, mas também, autonomia para manusear o livro.

A bebeteca é uma biblioteca infantil pensada ergonomicamente para possibilitar às crianças pequenas o acesso aos livros, literários ou não, e também a outras linguagens artístico-culturais como, por exemplo, teatro, música, ateliês. A escola na qual eu era diretora já havia abraçado o projeto de ter uma bebeteca quando eu propus. Isso porque, em 2016, quando eu assumi a sua direção, a equipe não tinha esse espaço e os livros estavam organizados em caixas e em armários, conforme pode ser observado nas fotografias 1 e 2.

Fotografia 1 - Armários com livros guardados



Fotografia 2 - Embalagens com livros guardados



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2016.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2016.

⁹ O nome do russo em seu alfabeto original é *Лев Семёнович Выготский* e, quando traduzido vem passando por diferentes formas de acordo com a raiz linguística do tradutor: **Vygotski** é o mais comum em obras de língua portuguesa, ou seja, a forma abreviada; **Vygotsky** é típico das traduções de língua inglesa; **Vygotskij** é utilizado para traduções alemãs e as edições francesas ou espanholas mesclam suas opções de acordo com o tradutor, podendo ser encontradas as formas: **Vygotski** e **Vygotsky**. Nesta tese vamos manter a escrita do nome de Vigotski como ele está na obra que foi citada, ou seja, respeitando a escrita do tradutor ou do autor do texto consultado e, quando for usado pela pesquisadora manteremos a forma abreviada de escrita.

¹⁰ Nesta tese, optamos pelo uso do termo “primeiro ano de vida” que é utilizado por Vigotski e seus discípulos por estarmos trabalhando com um momento muito específico da vida dos sujeitos: o período do primeiro ano de vida que está inserido na época da primeira infância. No terceiro capítulo aprofundamos essa discussão.

Na fotografia 1, as caixas que estão no armário guardam os acervos do PNBE que foram entregues ao longo dos anos nas escolas e permaneciam guardados. Para fazer uso do acervo, as professoras e as educadoras¹¹ tinham de solicitar, durante as reuniões semanais, para que a Orientadora Pedagógica pudesse abrir o armário e emprestar o material.

Ao longo dos anos de 2016 e 2017, com a colaboração da equipe docente, da equipe de apoio (funcionários de serviços gerais, educadores infantis e demais funcionários que dão suporte ao trabalho pedagógico) e dos familiares dos alunos, foi separada uma sala de aula, pequena, para que pudéssemos organizar uma bebeteca e, finalmente, ela foi ganhando forma. A maioria dos problemas foi resolvido com criatividade e colaboração. A sala que abrigaria a bebeteca foi reformada e pintada pelo esposo de uma professora que realizou o serviço voluntariamente no período de recesso escolar; as cortinas foram compradas com o dinheiro de promoções realizadas pelo Conselho de Escola; os livros catalogados e organizados por uma estagiária que trabalhou como voluntária; e as estantes para o espaço foram coletadas entre as salas de aula, já que algumas professoras tinham sobrando. Pais de alunos se uniram para reformar as estantes e pintá-las, meu esposo utilizou um banco quebrado e retirou pedaços de ferro para fazer suportes e prender os móveis na parede já que não eram os mais adequados e seguros para os pequeninos, de modo que as crianças pudessem subir ou se pendurar sem riscos.

¹¹ Embora no dicionário podemos encontrar o termo "educador" como um sinônimo possível para "professor", no sistema municipal de Presidente Prudente – SP, esse profissional não é o professor, e sim uma outra categoria que trabalha com as crianças da educação infantil, mas não faz parte do quadro do magistério. A Lei Complementar Nº 177/2010 (PRESIDENTE PRUDENTE, 2010), que dispõe sobre a carreira do educador infantil, institui seu plano de carreira e de remuneração, e dá providências correlatas. Em seu artigo quarto define: "Para efeito desta Lei Complementar considera-se Educador Infantil os servidores ocupantes dos referidos cargos que atuam na educação infantil executando tarefas de cuidado das crianças e atividades pedagógicas".

Fotografia 3 - Processo de organização do espaço



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2016.

Gradativamente, ao longo do ano, os livros foram sendo organizados na bebeteca e as professoras foram visitando o local e se acostumando com a ideia de um espaço de leitura para partilhar com seus alunos. Ao todo, foi um ano de trabalho entre a ideia inicial e a finalização do espaço (Fotografias 4 e 5), que foi inaugurado em fevereiro de 2017 para a visita dos alunos. Durante todo o processo, os professores receberam formação¹² por mim, que estava responsável pela direção da escola, e pela professora Renata Junqueira de Souza, que é minha orientadora.

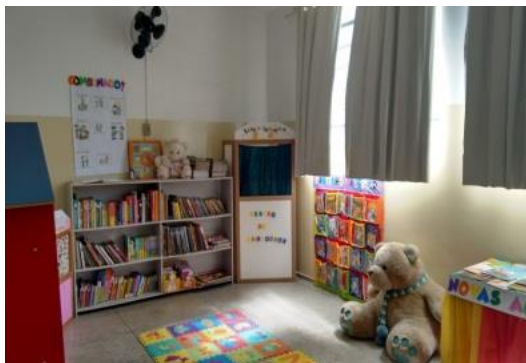
¹² Durante os Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) os profissionais receberam formações sobre diversos temas como: contação de histórias, os tipo de textos (literário, didático e paradidático) e os modos de apresentação do texto (ler, dizer e contar).

Fotografia 4 - Bebeteca lado direito



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Fotografia 5 - Bebeteca lado esquerdo



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Na sequência, embalada pela ideia de trabalhar espaço, livros e formação docente na escola em que era diretora senti necessidade de visitar outros espaços e conhecer alguns projetos de leitura para educação infantil. No segundo semestre de 2018, embarquei com recursos próprios para Portugal e Inglaterra, onde passei um mês, juntamente com minha orientadora, visitando bibliotecas públicas e bebetecas, projetos de leitura e participando de eventos que envolvessem a temática, a fim de me formar para os desafios que viriam pela frente ao aplicar minha pesquisa na escola em que eu era diretora e onde o projeto de construção de uma bebeteca estava sendo desenvolvido.

No retorno da viagem, soube que o CEP havia recusado que minha pesquisa fosse desenvolvida na escola em que eu atuava como diretora por considerar que uma posição de hierarquia seria prejudicial, já que meu cargo poderia coagir os funcionários a participarem e prejudicaria o quesito do “livre esclarecido”. Essa foi uma das maiores contradições que enfrentei, pois, ao contrário dos avaliadores do CEP, a banca da qualificação havia dito que o fato de eu ser a diretora da escola facilitaria a manutenção do projeto e a sua continuidade. Neste caso, devo admitir que sempre concordei com os membros da minha banca de qualificação, até porque enquanto diretora pude vivenciar e colocar na prática tantas crenças, principalmente uma escola que vai além de seus famosos “muros” e traz a comunidade para pensar os espaços escolares coletivamente.

Antes de pensar em como recorrer sobre o caso junto ao CEP, fui surpreendida com um novo fato que desestabilizou minha vida profissional e paralisou minha pesquisa, assim como outros projetos por um tempo considerável:

uma ameaça de morte devido a um problema no meu trabalho¹³. Foi aqui que me perdi mais uma vez do caminho que eu tinha escolhido seguir.

Após a qualificação, e tudo relatado até aqui, precisei trocar de escola e, escrever um novo projeto, pedindo nova autorização para a SEDUC e reencaminhar tudo ao CEP.

Assim, a pesquisa foi organizada para não mais ocorrer em uma escola municipal, mas por necessidade da pesquisadora e por sugestão da SEDUC, a formação que previamente havia sido organizada para a escola em que eu era gestora foi reformulada e oferecida para todas as auxiliares de biblioteca escolar do município de Presidente Prudente – SP. E o CEP prontamente aceitou as alterações. Dessa forma, durante a formação, realizamos o levantamento dos dados para atender aos nossos objetivos da pesquisa.

O objetivo geral dessa tese é caracterizar a configuração de bebetecas e de mediação de leitura a partir das etapas de desenvolvimento infantil e suas necessidades..Caracterizar a configuração de bebetecas e de mediação de leitura a partir das etapas de desenvolvimento infantil e suas necessidades.Caracterizar a configuração de bebetecas e de mediação de leitura a partir das etapas de desenvolvimento infantil e suas necessidades.. Na perspectiva de buscar atingir o objetivo principal, organizamos os seguintes objetivos específicos:

- Investigar como o sistema de ensino de Presidente Prudente se posiciona no que diz respeito à formação do leitor, as bibliotecas escolares, Salas de Leitura e bebetecas, através do exame dos documentos produzidos pela SEDUC;
- Analisar o uso e desenvolvimento de coleções para o primeiro ano de vida do bebê no município;
- Pesquisar como as auxiliares de biblioteca escolar do sistema municipal de ensino participantes do curso de “Dinamização dos Espaços de Leitura” concebem/organizam espaço e acervo para coletivamente propor mudanças que construam uma bebeteca real.

Metodologicamente, esta pesquisa se constitui como um estudo de caso desenvolvido em oito escolas de educação infantil do sistema municipal de Presidente Prudente – SP com seis auxiliares de biblioteca escolar e duas gestoras

¹³ Por ser um problema que envolve mais pessoas além de mim mesma e visando preservar a intimidade delas, não serão fornecidos maiores dados sobre o fato.

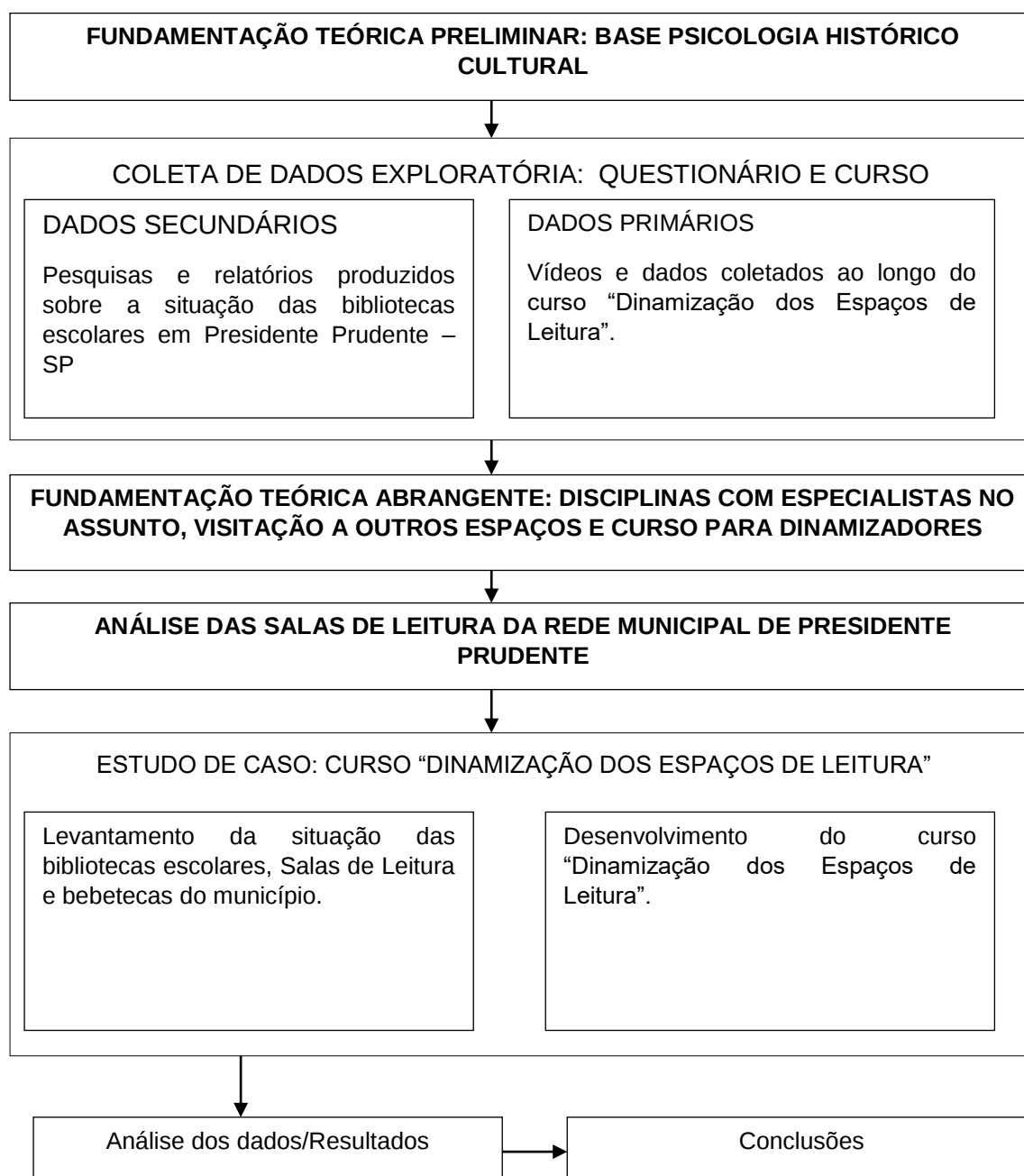
escolares da mesma etapa do ensino¹⁴. A fonte de coleta de dados foram os nove encontros do curso de “Dinamização dos Espaços de Leitura”, filmados e gravados em formato de áudio, fotografado, e um questionário da SEDUC direcionado aos gestores de cada uma das 65 (sessenta e cinco) escolas sobre as características das Salas de Leitura de Presidente Prudente – SP enviado no início do ano de 2019 via *GoogleForms*.

O curso anteriormente mencionado foi organizado para formamos todas as auxiliares do sistema municipal a partir da teoria dos gestos embrionários de leitura (GIROTTI; SOUZA, 2015); (MODESTO-SILVA, 2019), mas, no momento de análise de dados, selecionamos como exemplos para as discussões apontadas as falas e os materiais das oito escolas de educação infantil e de suas auxiliares, sujeitos e colaboradoras da pesquisa.

Na figura 1 é possível visualizar uma síntese dos caminhos metodológicos a pesquisa que serão melhor descritos no capítulo 1.

¹⁴ Vamos nesta tese chamar de Professor Bibliotecário (PB) quem está lotada na biblioteca escolar, mas não faz parte do corpus da pesquisa. Os sete sujeitos que fazem parte do grupo que será analisado receberão nomes de princesas da Disney.

Figura 1 - Caminhos metodológicos da pesquisa



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Para apresentar e discutir os resultados, o trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, “Gestando: procedimentos metodológicos e escolhas interventivas”, apresentamos ao leitor a metodologia da pesquisa e como se deu a coleta e a análise dos dados que serão considerados ao longo de toda a tese. A intervenção realizada junto aos auxiliares de bibliotecas escolares também está

descrita, a fim de elucidar ao leitor em quais condições os dados foram produzidos e coletados.

O segundo capítulo, “Começando a história: realidades externas e internas”, faz uma reflexão a partir do estado da arte a respeito das pesquisas que foram desenvolvidas sobre bebetecas e sobre biblioteca na educação infantil e que estão disponíveis em diferentes bases de dados nacionais. Em seguida, será apresentada uma síntese das informações do questionário sobre as Salas de Leitura do município de Presidente Prudente – SP, que foi respondido pelas escolas, no qual é possível constatar a ausência de bebetecas e a predominância de Salas de Leitura.

O terceiro capítulo, “Provando: acervos no primeiro ano de vida”, apresenta as questões da periodização do desenvolvimento infantil para, a partir das ideias de Vigotski e seus discípulos, discutir sobre o primeiro ano de vida dos bebês e os gestos embrionários de leitura. Para tanto, problematizamos a questão do acervo e da leitura no primeiro ano de vida, considerando que os pequeninos ainda não leem convencionalmente, mas exploram o mundo através dos sentidos.

No quarto capítulo, “Descobrimos espaços e ambientes”, o espaço da bebeteca é apresentado e problematizado a partir da problemática: as necessidades da criança no primeiro ano de vida no quesito acessibilidade e sensorialidade e o que a escola tem a oferecer. Nesta parte, analisamos alguns dos espaços de bibliotecas infantis de Presidente Prudente – SP, considerando como estão organizados e como podem ou não atuar como mediadores na formação do pequeno leitor e, a partir dessa realidade, trazemos uma proposta de organização da bebeteca.



Era uma vez um sábio. Vivia num reino perdido entre os precipícios, grutas e montanhas da paisagem distante. Beirando os noventa e nove anos, cabeça toda branca, magro e meio torto, o sábio usava óculos e vivia risonho, com um monte de livros grudados embaixo do braço.

(Ricardo Azevedo, 2001)

1 GESTANDO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ESCOLHAS INTERVENTIVAS

Ricardo Azevedo apresenta em seu livro *O sábio ao contrário*: a história do homem que estudava puns (2001) um homem velho que fez de seu objetivo de vida estudar e classificar os puns que existem no mundo. No contexto real, após um curso de formação com a professora Renata Junqueira, percebemos que a obra da literatura juvenil é praticamente um livro de metodologia científica, devido às etapas e aos critérios que são seguidos pelo protagonista que, muitas vezes, coloca sua vida em risco pelo bem da “ciência”.

O sábio faz uso de um complexo método de pesquisa que o direciona para os seus resultados acerca das qualidades e das especificidades de diferentes tipos de puns. Para tanto, ele cria uma hipótese que fundamenta a teoria. O protagonista realiza a coleta dos diferentes peidos como objeto de estudo e os analisa a partir de uma série de métodos e de instrumentos científicos, como o peidômetro e o pumdímetro. Ao final da pesquisa, são feitas descobertas significativas para a área de peidologia, como o fato de que, durante um mesmo dia, dependendo de uma série de fatores, a mesma pessoa pode soltar diferentes tipos de gases.

A partir da experiência da pesquisadora na posição de professora, de orientadora pedagógica e de diretora de escola no sistema municipal de Presidente Prudente – SP, para esta pesquisa, assim como o sábio do livro mencionado, partimos de uma hipótese inicial. Devido às vivências em ambientes escolares do ensino fundamental e da educação infantil do município em questão, acreditamos que não há bebetecas, e sim Salas de Leitura com perfil de ensino fundamental, que, por vezes, são adaptadas para receber crianças menores.

Assim como ocorre na saga do protagonista de Ricardo Azevedo, em nossa pesquisa o método científico é o caminho que trilhamos para apresentar os resultados. O objetivo dele é que, no decorrer da caminhada, dados sejam coletados e sirvam para a construção de novos saberes (TRUJILLO FERRARI, 1974). Nesse caso, todo o desenvolvimento do estudo está embasado e cresce a partir do método e da metodologia adotados pelos estudiosos. A seguir, apresentamos a metodologia da pesquisa, a metodologia do curso de “Dinamização dos Espaços de Leitura” e o método de análise de dados do qual fizemos uso ao longo desta investigação, a fim de constatar ou de refutar nossa hipótese inicial.

1.1 Metodologia da Pesquisa

Como apresentado no início deste capítulo, por meio da breve explanação da trajetória de *O sábio ao contrário*, o método de pesquisa é fundamental para garantir a cientificidade e a qualidade do trabalho acadêmico. Ele pode ser classificado de diferentes maneiras, dependendo de sua abordagem. A escolha do método que será empregado na pesquisa é fundamental, pois determinará a lógica do caminho a se seguir metodologicamente, bem como os modos como se fará a investigação. Vergara (2013) explica que, em praticamente todos os tipos de pesquisa, os procedimentos mais utilizados são: a observação, o questionário e as entrevistas, pois auxiliam o pesquisador a refletir sobre os processos e sobre as interações que ocorrem no meio estudado.

Nesta investigação, fazemos uso do método dialético, pois pretendemos observar, na cidade de Presidente Prudente, no interior do Estado de São Paulo, a existência ou não de espaços de leitura escolares chamados de bebetecas na educação infantil, para, a partir dos dados e possíveis contradições que formos localizando, buscarmos alternativas para auxiliar na mudança, no aprimoramento e/ou na instauração de ambientes de leitura adequados ao primeiro ano de vida do bebê.

O método da dialética foi usado por Marx na construção de sua teoria, mas vem de uma vertente histórica mais antiga. Dialética, segundo a etimologia do termo, origina-se no grego *diálektos*, que significa discussão por perguntas e respostas, ou seja, é a arte de argumentar e contra argumentar sobre fatos (HOUAUSS, 2001). Este método consiste em examinar os objetos e buscar as contradições possíveis por meio de sua existência.

Hegel, no século XIX, apresentou os momentos básicos da dialética: tese, que é a dita verdade; antítese que é a negação do que se mostrou a priori como verdadeiro; e a síntese, momento em que se contrapõe tese e antítese para que seja gerada uma nova tese que resolve a primeira antítese, mas deixa espaço para que o movimento da contradição continue ocorrendo de modo circular.

O método é complexo, demanda tempo e amadurecimento por parte do pesquisador e da pesquisa. Neste trabalho, não temos a pretensão de esgotar o movimento dialético do pensamento sobre a bebeteca, mas apresentar as primeiras impressões dessa tese que estamos formulando sobre a formação do bebê leitor

pelo uso de espaços da bebeteca intencionalmente organizados com materiais de leitura, mobiliários adequados para a sensorialidade e para o desenvolvimento físico próprios do primeiro ano de vida. Então, será possível propormos uma mudança de postura por parte da escola e dos educadores que atuam nesses espaços.

O que a dialética faz de diferente é captar as estruturas da dinâmica social, não da estática. Não é, pois, um instrumental de resfriamento da história, tomando-a como mera repetição estanque de esquemas rígidos e já não reconhecendo conteúdos variados e novos, mesmo que se reconheça não haver o novo total (DEMO, 1985, p. 91).

O método selecionado não é dedutivo nem empírico, logo, “não explica mediante leis nem deduz a partir de princípios, mas considera imediatamente o que está presente à consciência: O objeto” (GIL, 2008, p. 14). Portanto, nosso interesse será sempre observar os aspectos presentes no fenômeno estudado e compreendê-lo da melhor maneira possível, de modo intuitivo com base nos conhecimentos prévios que temos sobre ele.

Ao produzir este percurso metodológico do método dialético, nos inspiramos no sábio, de Ricardo Azevedo (2001) e nos propusemos a encontrar maneiras de responder inquietações que perpassam o cotidiano da escola de educação infantil, como a possibilidade de formar leitores em uma idade na qual o código escrito ainda não é dominado, observando a história que perpassa as relações do que é ser criança na sociedade em que todo bem de consumo é idealizado para a infância a partir do olhar do adulto sobre esse período, como é possível democratizar o acesso ao livro e de como o conceito de bebeteca surge neste cenário.

Diante da necessidade de organizar metodologicamente esta investigação, traçamos caminhos múltiplos e alternativos para coletar e analisar dados para não nos configurarmos pela lógica do “dever ser” (MAFFESOLI, 1998) com respostas que reduziriam a pluralidade significativa de nosso objeto de estudo.

Baseamo-nos em Flick (2009), que explica que a pesquisa no século XXI não pode ser reducionista por ser algo experimental, devido ao fato de a sociedade estar em constante movimento e as metodologias dedutivas tradicionais e fechadas não serem mais capazes de oferecer uma análise clara e compreensiva sobre o objeto. Neste sentido, no próximo subitem expomos uma mescla de procedimentos metodológicos para coletar dados e alcançar resultados, que serão apresentados no decorrer desta tese.

1.2 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada de duas maneiras: direta e indireta. Inicialmente, nos debruçamos sobre documentos e sobre publicações para entender o que já se produziu e como se produziram estudos sobre os modos de ler na educação infantil e nas bebetecas nas esferas nacional e municipal e, nesta parte, localizamos algumas contradições sobre o tema. A forma direta foi o levantamento de dados junto ao objeto empírico de estudo: os auxiliares de biblioteca escolar, gestores e seus saberes, por meio do contato que estabelecemos durante o curso de “Dinamização dos Espaços de Leitura”.

O estado da arte, que será apresentado mais profundamente no capítulo 2 desta tese, foi realizado entre janeiro de 2017 e julho de 2018. As bases foram selecionadas por categoria e amostragem, sendo que foram consultados dois bancos de dados de agências de fomento à pesquisa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP); dois bancos de teses e dissertações de grandes universidades do estado de São Paulo: Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e a base de dados bibliográfica Literatura em Biblioteca Escolar — LIBES, que trata sobre o objeto de estudo desta pesquisa.

Durante o levantamento pesquisamos as palavras-chave “Biblioteca infantil”, “Leitura na Educação Infantil”, “Educação Infantil”, “Bebeteca” e “Biblioteca Escolar”, posteriormente, analisamos os resultados sobre “Literatura Infantil”, na busca de algum trabalho que versasse sobre o estudo deste elemento na bebeteca.

As pesquisas nessas bases de dados foram organizadas baseadas no paradigma indiciário de Carlos Ginzburg (1989), que se faz por uma busca de sinais e de indícios que revelem padrões para que se chegue a um diagnóstico. Por fim, neste percurso, chegamos à análise do tipo “estado da arte”, proposta por Norma Sandra Ferreira (2002).

Para construir tal método, Ginzburg (1989) traça um paralelo entre os utilizados por Doyle ao escrever a obra Sherlock Homes, os de Morelli para analisar obras de arte e as dinâmicas de Freud que, ao fazer incursões pela obra de Morelli, foi construindo sua interpretação.

Vimos, portanto, delinear-se uma analogia entre os métodos de Morelli, Holmes e Freud [...] Nos três casos, pistas infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli). Como se explica essa tripla analogia? A resposta, a primeira vista, é muito simples. Freud era um médico; Morelli formou-se em medicina; Conan Doyle havia sido médico antes de dedicar-se à literatura. Nos três casos, entrevê-se o modelo da semiótica médica: a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, as vezes irrelevantes aos olhos do leigo [...] Mas não se trata simplesmente de coincidências biográficas. O final do século XIX – mais precisamente, na década de 1870-80 – começou a se firmar nas ciências humanas um paradigma indiciário baseado justamente na semiótica. Mas as suas raízes eram muito antigas (GINZBURG, 1989, p. 150-151).

Com base na citação acima e buscando indícios que passam despercebidos a pessoas menos atentas, mas que podem desvelar os mistérios de um caso, o autor propõe que seja feita uma analogia entre a construção do saber médico e as pesquisas que envolvam o saber histórico, ao afirmar que:

Mesmo que o historiador não possa deixar de se referir, explícita ou implicitamente, a séries de fenômenos comparáveis, a sua estratégia cognoscitiva assim como os seus códigos expressivos permanecem intrinsecamente individualizantes (mesmo que o indivíduo seja um grupo social ou uma sociedade inteira). Nesse sentido, o historiador é comparável ao médico, que utiliza os quadros nosográficos para analisar o mal específico de cada doente. E, como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural (GINZBURG, 1989, p. 156-157).

A partir dessas considerações, o autor declara que o paradigma indiciário é primordial para a medicina e, da mesma forma, para o historiador também o é, pois a ciência busca o passado para compreender o presente e não há meios de se acessar o passado de modo direto. Logo, sendo a história um conhecimento indireto, todos os eventos que analisarmos o faremos de modo tangencial, ou seja, a partir do que os demais autores escreveram ou, em outros casos, através de resquícios do passado como pinturas e relatos orais.

Neste processo, utilizamos as referidas bases de dados para rastrear os sinais de estudos que foram realizados na e sobre a bebeteca em busca encontrar um padrão, mas procurando não os tomar como uma verdade absoluta, pois é preciso compreender um fenômeno social antes de se dispor a estudá-lo. Aproximar-

se dos estudos previamente realizados nos prepara para entender melhor a bebeteca e, a partir do que já se conhece sobre ela, produzir novos saberes, possibilitando também novos questionamentos para os futuros pesquisadores do tema.

Após o estado da arte, continuamos com a coleta de dados junto ao objeto empírico de estudo: a escola com os sujeitos (gestores e auxiliares de biblioteca), por intermédio de análise do questionário aplicado pela SEDUC entre janeiro e fevereiro de 2019¹⁵ para fazer um levantamento da situação das bibliotecas escolares/Salas de Leitura do sistema municipal de Presidente Prudente e em busca de sinais de bebetecas.

O questionário ao qual nos referimos foi enviado via *GoogleForms* (Anexo A, p.239), contendo 21 (vinte e uma) questões de natureza exploratória. Ele foi elaborado pela SEDUC e utilizado por esta pesquisa, com a devida autorização, com o intuito de realizar um diagnóstico nas bibliotecas/salas de leitura que existiam na rede municipal de Presidente Prudente para, enfim, chegar ao número exato de bibliotecas escolares, de Sala de Leitura e de bebetecas que eles possuem. A síntese dos dados é apresentada no capítulo 2, juntamente com o percurso histórico do estado da arte.

Com os dados do questionário em mãos, pudemos observar algumas singularidades no sistema de ensino, como as etapas do ensino que são atendidas pelas bebetecas, pelas salas de leitura e pelas bibliotecas escolares. Percebemos, também, como se dá esse atendimento para confrontá-los com a história da educação infantil e da bebeteca.

As questões enviadas para as escolas eram mistas: de múltipla escolha e outras para serem digitadas no espaço do formulário do *GoogleForms*, sendo que, ao final, os respondentes anexaram duas fotos de suas bibliotecas ou dos espaços onde organizam os livros. Analisando a construção desse questionário, identificamos algumas categorias, que descrevemos no Quadro 1:

¹⁵ A SEDUC aplica este questionário para realizar um diagnóstico interno das bibliotecas e salas de leitura do município desde 2015.

Quadro 1: Categorias do questionário enviado para as escolas pela SEDUC em 2019

Partes do instrumento	Abordagem	Nº de questões
Parte 1	Identificação da escola e das etapas de ensino que atende.	2 questões
Parte 2	Identificação da existência ou não de biblioteca e identificação dos responsáveis pelo espaço.	6 questões
Parte 3	Apresentação da biblioteca ou do espaço que se usa para colocar livros na escola.	8 questões
Parte 4	Os usos do espaço da biblioteca ou onde ficam os livros	5 questões

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

A partir do questionário mencionado, constatamos que existem Salas de Leitura no município, e todas elas eram organizadas, naquele momento, por mulheres que são auxiliares de biblioteca escolar readaptadas, ou seja, que prestaram concurso para outra função, mas, devido a problemas de saúde, foram readaptadas para o espaço da biblioteca. Desse modo, o que os municípios que têm essa mesma realidade poderiam fazer é investir na formação desse funcionário, pois, dessa maneira, antes de entrarem na biblioteca escolar, Sala de Leitura ou bebetecas, estariam minimamente capacitados com atividades sobre o funcionamento, sobre a organização de acervo e sobre a dinamização de leitura.

Foi, então, durante muitas conversas com as coordenadoras do município de Presidente Prudente – SP, diante de tantas idas e vindas de nosso projeto, que se propôs uma formação para tais profissionais. A oferta de uma formação capaz de situar os readaptados nas bibliotecas escolares como sujeitos que se reconheçam como um mediador de leitura. Preparamos nove encontros que foram realizados no CEFORPPE, sempre às quartas-feiras, no período da manhã. As auxiliares de biblioteca escolar eram liberadas de seu expediente pela SEDUC para participarem. Acompanhando o grupo estava a pesquisadora e duas profissionais convidadas: uma coordenadora, Vânia e uma bibliotecária, Aline, representantes da SEDUC.

Fizemos uso de um gravador, que ficava ligado no centro da sala, de microfones sem fio e uma câmera de vídeo organizada para cobrir um ângulo de visão de todas as participantes, conforme pode ser observado na fotografia 6.

Fotografia 6: Sala de formações



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Os encontros foram divididos por temáticas, com a seguinte rotina: a) chegada e café; b) apresentação do objetivo do dia; c) resposta da questão individual; d) leitura literária ou vídeo motivador do encontro; e) debate com base em um texto teórico previamente impresso e lido em voz alta coletivamente; f) compilação e determinação da tarefa da semana.

Ao final do processo, realizamos a observação e a análise dos registros por meio de vídeos e das fotografias produzidos durante o desenvolvimento do curso “Dinamização dos Espaços de Leitura”, como um estudo de caso que será apresentado ao longo dos próximos capítulos.

A opção por essa metodologia de coleta de dados se deu porque ela oferece a oportunidade de que se discuta a realidade das escolas de modo a encontrar contradições acerca da organização dos espaços de leitura, do uso dos livros e se pensem em novas propostas pautadas pela prática e pela experiência das participantes. No caso da pesquisadora, ao revisitar vídeos, fotos e áudios coletados ao longo do curso, o principal objetivo foi buscar dados e reunir um número significativo de informações detalhadas sobre um tema específico, de maneira que pudéssemos “proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços.” (BOMFIM, 2009, p.780).

O curso foi oferecido para 33 (trinta e três) auxiliares de bibliotecas escolares da educação infantil e do ensino fundamental e para as 3 (três) gestoras que aceitaram o convite que foi realizado a todas as 32 (trinta e duas) escolas que não possuíam auxiliares.

No entanto, para a coleta de dados, não consideramos todos esses 36 (trinta e seis) sujeitos que participaram do curso. Foi realizada uma triagem a partir de alguns critérios como, o de estar atuando na educação infantil, possuir uma Sala de Leitura/biblioteca ou bebeteca na escola em que trabalha e ter participado do curso. A literatura delibera população como “o conjunto de elementos para os quais desejamos que as conclusões da pesquisa sejam válidas, com a restrição de que esses elementos possam ser observados ou mensurados sob as mesmas condições” (BARBETTA, 2002, p. 41) e a amostra é uma parcela dessa população que represente o todo.

Assim, a população estudada compreendeu indiretamente sujeitos como professores e estudantes e, diretamente, as auxiliares de biblioteca escolar das unidades escolares e/ou seus gestores, além dos espaços físicos da escola. A amostra de oito instituições foi selecionada por exclusão a partir dos seguintes critérios: escola que atendesse creche e/ou pré-escola, que respondeu o questionário sobre as bibliotecas escolares de Presidente Prudente – SP enviado pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (SEDUC) entre janeiro e fevereiro de 2019, que possuísse um auxiliar de biblioteca e que este auxiliar tivesse participado do curso “Dinamização dos Espaços de Leitura” oferecido pela SEDUC entre março e junho do ano de 2019.

No subitem seguinte, apresentamos a metodologia que foi utilizada na organização e no desenvolvimento do curso de “Dinamização dos Espaços de Leitura”.

1.3 Intervenção

Há um número significativo de escolas de educação infantil em Presidente Prudente – SP, que são mistas com ensino fundamental ou outros segmentos de ensino como educação de jovens e adultos. Dessas unidades, 16 (dezesesseis) atendem educação infantil e ensino fundamental, e foram excluídas da análise que faremos por demandarem uma apreciação mais aprofundada, considerando suas realidades mistas que não são o nosso objetivo neste momento. Neste caso, mantemos centralizamos as escolas que atendem exclusivamente a educação infantil (creche e pré-escola) e que possuem auxiliares de biblioteca escolar.

O desenho da organização das Salas de Leitura e bibliotecas do sistema municipal de ensino no momento do questionário pode ser analisado na tabela 1:

Tabela 1: As escolas do sistema municipal de suas Salas de Leitura

Etapa do ensino	Com Sala de Leitura, mas sem funcionário	Sem Sala de Leitura e sem funcionário	Com Sala de Leitura e com funcionário	Com funcionário e sem Sala de Leitura	Com biblioteca, mas sem funcionário	Sem biblioteca e sem funcionário	Com biblioteca e com funcionário
Creche	10	3	-	-	1	-	-
Pré - escola	1	1	-	-	-	-	-
Creche + Pré - escola	4	6	4	1	-	-	-
Creche + Pré – escola + 1º ano	-	-	1	-	-	-	-
Pré – escola + 1º ano	-	-	1	-	-	-	-
Educação infantil + Ensino fundamental	4	-	1	1	-	-	-
Ensino fundamental + EJA	1	-	-	-	-	-	-
Ensino fundamental	1	1	8	-	-	-	4
TOTAL	21	11	15	2	1	0	4

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

De posse desses dados, foi então aplicado as variáveis para que se chegasse ao número exato de unidades escolares que atendiam aos critérios da pesquisa. Foram selecionadas oito escolas, duas gestoras e seis auxiliares de biblioteca escolar para participar deste estudo como pode ser observado na tabela 2.

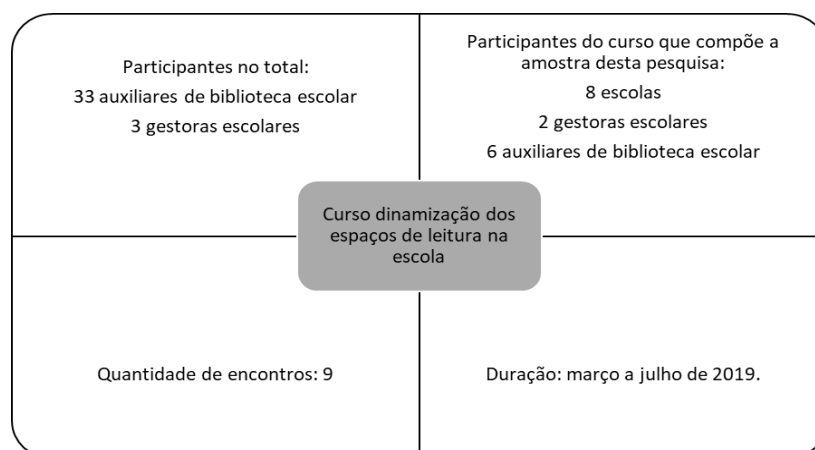
Tabela 2: As escolas participantes da pesquisa e seus funcionários

Nome fantasia da Escola	Existe biblioteca ou Sala de Leitura ¹⁶	Funcionários	Nome fantasia do funcionário
Etapa de creche 0 a 3 anos			
Girassol	Sala de Leitura	Gestor participou do curso	Elsa
Orquídea	Sala de Leitura	1 Auxiliar de biblioteca escolar.	Mulan
Etapa Educação Infantil – Creche e Pré Escola (0 a 5 anos)			
Lírio	Sala de Leitura	1 Auxiliar de biblioteca escolar.	Tiana
Tulipa	Sala de Leitura	1 Auxiliar de biblioteca escolar.	Ariel
Camélia	Sala de Leitura	2 Auxiliares de biblioteca escolar	Merida Aurora
Azaléia	Sala de Leitura	1 – dividida com a brinquedoteca	-
Violeta	Nenhum	1 Auxiliar de biblioteca escolar.	Anna
Hortênsia	Nenhum	-	-
Margarida	Sala de Leitura	Gestor participou do curso	Bela

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Dessa forma, o desenho do curso ficou da seguinte maneira:

Figura 2: Síntese do curso “Dinamização dos Espaços de Leitura na Escola”



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

¹⁶ Denominação dada à escola pelo respondente da pesquisa. Fomos fiéis ao título que eles dão ao espaço.

Dessas seis profissionais auxiliares de biblioteca escolar mencionadas na figura 2, que atuam nos espaços de leitura, apenas uma participou assiduamente do curso de formação que foi oferecido. Em duas das escolas da educação infantil que não possuíam profissionais, mas que contavam com os espaços de leitura, as diretoras participaram do curso.

1.4 Pesquisadora e participantes

Em março de 2019, quando a convocação da SEDUC foi enviada para as escolas, a pesquisadora não conhecia as auxiliares de biblioteca¹⁷ que atuavam no município, com exceção de duas, que eram suas colegas de trabalho na escola em que ela trabalhou como diretora, mas que não estão diretamente envolvidas nos resultados desta pesquisa, pois pertencem ao ensino fundamental.

O contato inicial entre a pesquisadora e as demais participantes foi no primeiro dia do curso, em 27 de março de 2019, quando foi sinalizado que alguns dados poderiam ser utilizados para a pesquisa, sugerimos que se elas concordassem com as condições de registros e de uso dos dados, preservando suas devidas identidades, poderiam se resguardar a partir de um termo que as assegurasse disso, bem como seria a oficialização da permissão dada à pesquisadora para fazer o uso mencionado.

No primeiro momento, foi possível observar certa desconfiança das participantes, pois não é uma prática no município convocar o profissional que atua nos espaços de leitura para participar de formação, fato que já constava nas respostas presentes na pesquisa *A Literatura na Escola: Espaços e Contextos - a Realidade Brasileira e Portuguesa* (SOUZA, et. al., 2008).

O hábito era que os diretores de escola e os orientadores pedagógicos fossem convocados, formados e multiplicassem os aprendizados na escola, mas, desde 2018, essa postura tem sido revista pela SEDUC, por isso outros profissionais começaram a serem preparados por cursos específicos, como os escriturários e as auxiliares de biblioteca escolar.

¹⁷ Usamos o termo no feminino, pois o grupo que fez parte da formação era totalmente composto por mulheres.

Ao longo dos encontros, o desconforto foi se dissipando e o grupo foi tomando uma forma homogênea. Algumas participantes deixaram de comparecer a formação por motivo saúde, apresentando atestado médico.

A questão do atestado médico ocorreu com alguma frequência, mas de um modo distinto. Quatro auxiliares deixaram de frequentar o curso após o segundo encontro e justificaram as ausências nos demais com atestado, elas jamais retornaram. Outras duas precisaram passar por cirurgias e, de acordo com a Portaria de abertura do curso, aqueles que se ausentassem por qualquer motivo, perderiam o direito de ter o certificado, todavia, mesmo sem ter a certificação, por já terem faltas, após a recuperação da cirurgia, elas retomaram a frequência e participaram ativamente até o final do curso. O mesmo se deu com uma participante cujo filho adoeceu durante dois encontros.

Outras duas situações podem ser mencionadas: a primeira é de uma participante que não deixou de ir ao curso, apesar de o pai estar em uma Unidade de Terapia Intensiva em estado grave. No decorrer do encontro, ligaram para ela devido a um agravamento no quadro e ela precisou ausentar-se no resto do período daquele único dia, mas depois voltou a ser frequente e participativa. Outra, com o marido internado devido problemas cardíacos, o deixou sob os cuidados dos filhos e, mesmo com atestado médico do dia trabalhado, optou por comparecer ao curso.

Essas histórias de vida mencionadas demonstram que se formou um vínculo entre essas participantes e o espaço do curso, como uma espécie de pertencimento a um grupo que foi mais forte do que fatores como a perda de um certificado ou como compromissos particulares. Para melhorar a comunicação entre as participantes e compartilhar ideias e fotos, foi criado pela pesquisadora um grupo de WhatsApp. Ele foi utilizado do início ao fim do curso de modo bastante produtivo, aliás, esse grupo não foi desativado e continua servindo como canal de troca de ideias no decorrer do ano de 2020.

No início de julho de 2019, a pesquisadora contatou as nove¹⁸ pessoas de interesse da pesquisa, ou seja, que haviam participado do curso e atuavam em escolas de educação

¹⁸ Assim como mencionado anteriormente, a amostra de oito instituições e suas sete auxiliares e duas gestoras foi feita por exclusão a partir dos seguintes critérios: escola que atendesse ao nível de creche e/ou pré-escola, que respondeu o questionário sobre as bibliotecas escolares de Presidente Prudente enviado pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (SEDUC) entre janeiro e fevereiro de 2019, que possuía um auxiliar de biblioteca e que este auxiliar tenha participado do curso “Dinamização dos espaços de leitura na escola” oferecido pela SEDUC entre março e junho do ano de 2019.

infantil, para que pudessem assinar a anuência e fornecer a autorização para uso dos dados que haviam sido produzidos durante o curso. Os depoimentos dessas profissionais serão apresentados ao longo de nossas discussões.

1.5 Pesquisadora e processos formativos

Conforme já explicitado na introdução desta tese, o curso “Dinamização dos Espaços de Leitura” foi elaborado a partir de uma união de forças entre a SEDUC, com suas coordenadoras pedagógicas, principalmente Vania, a bibliotecária Aline, a pesquisadora e o CELLIJ, representado pela pesquisadora, estudante do doutorado, e por sua orientadora. O curso foi regulamentado pela SEDUC, via Portaria nº 33/2019 (Anexo B, p. 243).

Nesta parte em que descreveremos os encontros que tivemos com as participantes, é muito importante retomar alguns aspectos da trajetória que fizemos até o dia em que iniciamos a formação, para que nossas escolhas técnicas e teóricas se justifiquem. O curso foi elaborado sob duas perspectivas: para desenvolver os gestos embrionários de leitura e para atender às expectativas formativas das auxiliares de biblioteca escolar que nunca haviam tido a chance de participar de formações como esta.

Os gestos embrionários do ler (GIROTTTO, 2016; MODESTO-SILVA, 2019) ou, como chamamos nesta tese, os gestos embrionários de leitura, são ações que envolvem quatro dimensões: espaço-temporal, modal, objetual e relacional (GIROTTTO; SOUZA, 2015), que são organizadas para acalantar e formar o bebê leitor em sua completude, pensando em singularidades da primeiríssima infância (nesta tese analisamos esses gestos no período do primeiro ano de vida, na época da primeira infância), em livros que devem ser lidos e em ambientes que devem ser preparados para esse leitor.

Com base nessas duas perspectivas direcionadoras do curso, elaboramos um cronograma inicial que foi sendo reorganizado ao longo do percurso, como pode ser analisado no quadro 2, com base nas expectativas que criamos ao analisar os dados fornecidos pelas escolas em resposta ao questionário enviado pela SEDUC e para apresentação dos gestos embrionários de leitura.

Quadro 2: Organização prévia e alterações dos encontros

Data	Ações Previstas Projeto inicial	Ações Abordadas Projeto alterado ao longo do curso
13/03	Apresentação do diagnóstico da rede, apresentação do curso e início do planejamento para viabilizar os espaços que possuíamos.	Apresentamos do diagnóstico do sistema municipal de ensino, do curso e começamos a pensar nos espaços que possuíamos.
27/03	Debate sobre os espaços da escola.	Debatemos: o espaço das bibliotecas escolares de Presidente Prudente e as ideias de outros lugares – qual o valor da biblioteca escolar?
03/04	Discussão sobre os modos de ler na escola. Conceito e ideias sobre leitura: o que ler, com o que se lê e sobre o que se lê na escola.	Discutimos os modos de ler na escola. Conceito e ideias sobre leitura: o que ler, com o que se lê e sobre o que se lê na escola.
10/04	Discussão: o que se lê e com quem se lê na escola.	Estudamos os modos de ler na escola. Conceito e ideias sobre leitura: o que ler, com o que se lê e sobre o que se lê na escola.
24/04	Os direitos do leitor: a criança no processo de leitura.	Analisamos alguns livros e suas materialidades: acervo
08/05	A família, a escola e a formação do leitor.	Refletimos sobre as relações da biblioteca escolar e do ato de ler.
22/05	A televisão na formação do leitor.	Analisamos os direitos do leitor.
19/06	Avaliação da parte 1 do curso e traçar novas metas.	Estudamos os direitos da biblioteca escolar.
03/07	Preparo para as apresentações para o Seminário para Elaboração do Currículo Municipal.	Visitamos o CELLIJ para vivenciar a prática de uma atividade de biblioteca dinamizada.
22 e 23/07	Seminário para Elaboração do Currículo Municipal.	Participamos do Seminário para Elaboração do Currículo Municipal.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

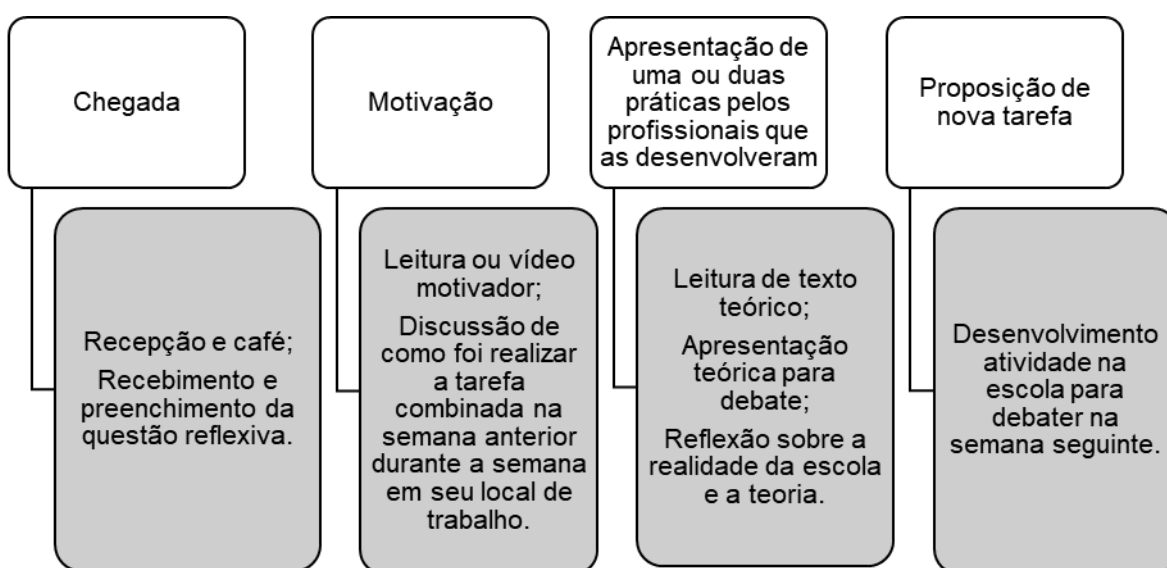
Os encontros ocorriam com a apresentação de um conteúdo planejado com estudo teórico direcionador. Ao chegarem de manhã, as participantes encontravam uma mesa com um café servido para que comessem algo durante a formação e ficassem à vontade sem precisar sair da sala, mas que também tinham a liberdade de se locomover e beber algo durante os encontros. No meio do período diário, após duas horas da formação, era realizada uma pausa para que elas tivessem o momento específico para o café e retornassem para as duas horas seguintes.

Os encontros foram divididos por assuntos que sempre remetiam aos gestos embrionários de leitura. A sequência de execução foi a seguinte: a) chegada; b) apresentação do objetivo do dia; c) resposta da questão reflexiva em uma folha de papel sulfite que deveria ser entregue para a pesquisadora; d) leitura de um texto

literário ou vídeo motivador do encontro que tinha relação com a temática que seria abordada no dia; e) debate pautado na leitura de um texto teórico, que era impresso e uma cópia entregue para cada participante, para que pudessem ler e discutir com base nele e na realidade da escola; f) café e g) finalização das discussões e organização oral das ideias que eram levantadas ao longo do dia para determinar, em grupo, a tarefa da semana, conforme compilado na figura 3.

A organização da rotina de cada encontro aconteceu da seguinte maneira:

Figura 3: Dinâmica dos encontros



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Sobre os tópicos que foram selecionados para a discussão de cada dia, ao longo da formação, o caminho foi se fazendo e algumas de nossas escolhas iniciais foram abandonadas para ceder espaço ao desejo e às necessidades da maioria, formada pelas auxiliares. Exemplo disso é que, conforme descrito no quadro 2 (p.53), prevíamos discutir o papel da televisão no espaço da biblioteca escolar, já que, no questionário de diagnóstico havíamos constatado — pelas fotografias — que algumas escolas mantinham Sala de Leitura e de televisão juntas. Também não prevíamos uma visita ao CELLIJ ou à biblioteca do CEFORPPE — como centro de formação dos profissionais do magistério —, dois espaços interessantes para se conhecer, uma vez que mantêm uma biblioteca pedagógica. Assim, ao invés da discussão sobre a televisão ocorreram as visitas técnicas que foram adotadas para

atenderem à demanda do grupo e aos propósitos da pesquisa, ampliado conforme dados foram sendo recebidos.

Durante todo o curso, tivemos a participação das trinta e três auxiliares de bibliotecas escolares e de três gestoras, embora em alguns dias ocorressem ausências pontuais, por isso, a sala que utilizávamos estava sempre cheia de pessoas e a média de presentes por dia era de trinta.

O primeiro encontro, em março, foi preparado a partir da observação das escolas e de seus espaços de leitura, que se deu pela análise do questionário que foi enviado um mês antes. Esse foi o único encontro que a pesquisadora planejou o curso sem a interferência direta das auxiliares de biblioteca escolar. Ao final desse dia, ficou determinado que ao longo daquela semana as colaboradoras fariam uma alteração na escola com base no que vivenciaram no primeiro encontro e encaminhariam uma imagem do antes e do depois para o e-mail da pesquisadora, a fim de que fosse possível projetar ao grupo para análise no segundo encontro.

A partir do segundo encontro, todos foram sendo organizados e repensados a partir das falas das auxiliares, com base nas imagens que a pesquisadora recebia previamente, analisava e já pensava em algumas discussões importantes que poderiam ser levantadas a partir de determinadas situações que haviam sido retratadas.

Havia uma questão reflexiva que abria cada encontro. Era parte de uma técnica muito utilizada por grupos focais na qual nos inspiramos e oferecíamos um elemento para acionar os conhecimentos prévios das participantes para o tema que seria abordado, além de servir como um instrumento de análise das opiniões individuais, já que essas posições eram respondidas antes do debate. Cada uma das perguntas, que estão descritas no quadro 3, foi elaborada pelas pesquisadoras com base nos temas que seriam abordados no dia e, após respondidas, eram entregues pelas cursistas para arquivo.

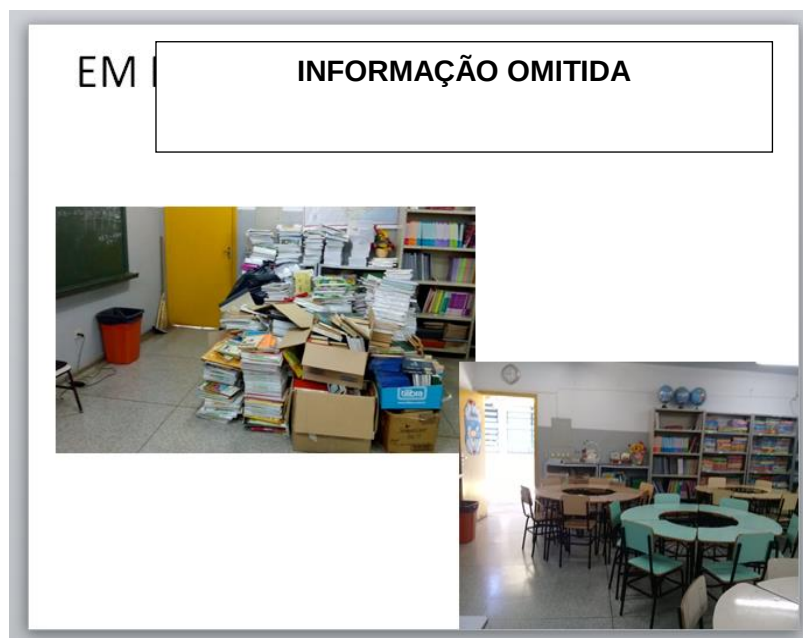
Ao final do nono encontro do curso, unimos todas as questões e fizemos um portfólio para cada cursista ter acesso às suas reflexões feitas ao longo da jornada formativa. Os dados foram previamente escaneados para consulta durante a escrita da tese e pesquisas posteriores.

A motivação para o encontro era feita a partir de um texto literário ou de um filme que pudesse gerar discussões para levar as participantes a pensarem no tema que seria debatido naquele dia. No primeiro encontro, por exemplo, a provocação

surgiu com a pergunta: “Para que serve um livro? ” e, em seguida, realizamos a leitura do livro (fizemos uso da técnica do dizer, ou seja, proferimos o texto tal qual estava no livro em voz alta para as participantes) *Para que serve um livro?* de Chloé Legeay (2012). A partir das respostas das auxiliares, do livro literário e dos dados do questionário¹⁹ que apresentamos sobre bibliotecas escolares, salas de leitura e bebetecas de Presidente Prudente – SP, realizamos a formação do dia.

O momento seguinte era a apresentação de uma ou duas práticas pelos profissionais que as desenvolveram. Para tanto, iniciávamos com as fotografias ou com relatos que haviam sido enviados por e-mail e WhatsApp ao longo da semana. Esse material era apresentado por projeção de slides de PowerPoint contendo o antes e o depois do espaço, além do nome da escola. A auxiliar de biblioteca da unidade ou a gestora eram convidadas para apresentar um breve relato oral de como e por que tinham feito tal alteração. Em seguida, entregávamos a cada uma delas um breve texto teórico sobre o tema do dia e, com base nas imagens, no relato da colega e no texto lido, a formação ocorria em modo de diálogo reflexivo.

Figura 4: Exemplo de Slide de PowerPoint



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Como pode ser observado na figura 4, após a discussão sobre as possíveis melhorias que poderiam ser realizadas no espaço da escola, as auxiliares que

¹⁹ Mais adiante trazemos a exposição e análise de tais dados.

trouxeram esse slide específico, retiraram os livros didáticos antigos e que não eram mais utilizados por fazerem parte de Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de anos anteriores, para que fossem colocados no descarte, conforme orienta o Informe nº 07/2019 da Coordenação de Organização e Atendimento da Rede Escolar (COARE), juntamente com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que foi apresentado no primeiro encontro. A partir da reflexão com o grupo, elas melhoraram a mobilidade do espaço de trabalho, com alterações no layout. Cada vez que uma projeção era apresentada, a profissional que havia fornecido as imagens e que atuava na escola falava para as colegas de curso sobre as alterações que havia feito e comentava a experiência que ali estava retratada.

Ao final de cada encontro, após vermos as tarefas das colegas, de discutirmos teoricamente algumas situações que deveriam ser analisadas na bebeteca, na Sala de Leitura ou na biblioteca escolar, o grupo decidia ou a mediadora sugeria, dependendo da circunstância, uma nova tarefa que deveria ser desenvolvida na escola na próxima quinzena. Também, já se anunciava o próximo tema, para que fosse debatido no início do encontro seguinte.

Conforme pode ser observado no quadro 3, que logo em seguida o detalharemos, é apresentada uma síntese da parte teórica do curso foi montada, de acordo com o tema do dia, tendo como o centro das discussões os gestos embrionários de leitura (GIROTTTO; SOUZA, 2015; GIROTTTO, 2016; MODESTO-SILVA, 2019).

Quadro 3: Organização dos encontros

Data	Questões Reflexivas	Motivação	Eixo Teórico²⁰	Proposição
13/03	-	Leitura: "Para que serve um livro?" (LEGEAY, 2012)	Apresentação da realidade do Sistema de Ensino de Presidente Prudente – SP; Discussões do espaço – temporal (MODESTO-SILVA, 2019).	Começar a melhorar os espaços da escola e enviar uma foto do antes e do depois da mudança.
27/03	1. Quais os espaços da escola que podem ser utilizados para ler com ou para as crianças? 2. Você os utiliza? 3. Quando normalmente costuma usar esses espaços? 4. Descreva como você os utiliza	Leitura: "Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo" (JOYCE, 2012)	Discussão das mudanças da semana anterior. Continuidade na teorização do espaço-temporal. (MODESTO-SILVA, 2019)	Faça uma alteração espacial externa em sua escola, considerando os elementos do espaço temporal, fotografe o antes e o depois e encaminhe para o e-mail da pesquisadora.
03/04	1. Quais tipos de livros você costuma encontrar na bebeteca/biblioteca/Sala de Leitura/espço de leitura da escola? 2. Qual o assunto favorito para ler com as crianças? 3. Que tipo de livro as crianças gostam mais?	Diferentes imagens de pinturas e fotografias que retratam leitores.	Orientações técnicas sobre o acervo. (PRESIDENTE PRUDENTE, 2016) Apresentação de espaços de bibliotecas e projetos de outras partes do Brasil e países.	-
10/04	1. O que você entende por: a) Ler: b) Dizer: c) Contar:	Imagens de pinturas de crianças brincando de roda. Cantiguinha de Verão, poema de Mário Quintana. (QUINTANA, 2006) Leitura: "O caso do bolinho". (BELINKY, 2004)	Modal – Diferenças entre o ler, o dizer e o contar. (MODESTO-SILVA, 2019; BAJARD, 2014)	Faça uma lista de livros de Monteiro Lobato e da Ruth Rocha ²¹ que há em sua escola. Se houver práticas com eles, fotografe o antes e o depois e encaminhe para o e-mail.

"continua"

²⁰ As participantes recebiam uma cópia impressa do texto teórico a ser debatido no dia para lerem e realizarem anotações diversas.

²¹ Após uma discussão de que deveria ser trabalhado um projeto sobre o autor do mês, as auxiliares definiram que os mais populares eram Monteiro Lobato e Ruth Rocha, por isso, os selecionaram como os favoritos das crianças.

Quadro 3: Organização dos encontros (continuação)

Data	Questões Reflexivas	Motivação	Eixo Teórico²²	Proposição
24/04	1. O que é um livro? 2. O que se leva em conta para escolher uma leitura para trabalhar com as crianças? 3. Como a leitura é inserida no seu cotidiano? Por projeto ou ocasionalmente?	Caixa sensorial com livros em diferentes materialidades e suportes. (Lista de livros no Anexo C, p.245)	Objetal (MODESTO-SILVA, 2019)	Construir um livro-brinquedo.
08/05	Com base no que você vivencia na escola e no que já vivenciou ao longo destes encontros, responda: 1. Qual a importância dos vínculos afetivos para a formação do leitor? 2. Como se dá a construção de vínculos entre: a) O mediador e a criança: b) A criança e as demais crianças: c) A criança e ela mesma: d) A criança e o espaço: e) A criança e o livro: f) A criança e a narrativa: 3. Qual a diferença entre espaço e ambiente?	Audiobook: “Felicidade Clandestina” (LISPECTOR, 1998)	Relacional (MODESTO-SILVA, 2019)	Construir um livro-brinquedo.
22/05	1. As crianças em sua escola podem escolher e manusear todos os livros? 2. Há livros que ficam longe do alcance das crianças? Quais? 3. Dentro do espaço de leitura, quais os direitos você acredita que a criança possua?	“Os dez direitos do leitor” (PENNAC, 1998) “Direitos do pequeno leitor” (AUERBACH, 2017)	Diretrizes da biblioteca escolar (IFLA, 2002)	-
19/06	-	Manifesto IFLA para as bibliotecas escolares (IFLA, 1999)	Diretrizes da biblioteca escolar (IFLA, 2002)	-
03/07	Visita ao CELLIJ – não houve questionamentos prévios		Contação de histórias e técnicas para contar histórias.	
22 e 23/07	I ENFOCO – Encontro de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente – SP.		Apresentação dos livros objetos para os professores do sistema municipal de ensino de Presidente Prudente – SP.	

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020

²² As participantes recebiam uma cópia impressa do texto teórico a ser debatido no dia para lerem e realizarem anotações diversas.

A partir da dinâmica do curso descrita no quadro acima, consideramos: a) o que as auxiliares de biblioteca escolar traziam de suas realidades, b) como elas ressignificavam seus discursos após a formação que recebiam no curso e a apresentação de imagens que a pesquisadora fazia. Essas imagens mostravam-lhes novas possibilidades de espaços e de acervos para o atendimento de bebês e as levavam à reflexão sobre o modelo real do sistema municipal e sobre o que seria ideal e possível de se alcançar para organizar bebetecas nas escolas.

O tema do espaço físico da biblioteca, embora na tese esteja no capítulo quarto sempre foi o mais cotado nas discussões do curso, pois as auxiliares, ao conhecerem outros espaços que a pesquisadora apresentava por imagens e ao conhecerem documentos oficiais sobre biblioteca escolar, começaram a perceber que necessitavam alterar os espaços que atuavam para acomodar melhor os acervos e os bebês.

A tese foi organizada para atender ao percurso lógico que fizemos com elas a partir do estudo e da compreensão dos gestos embrionários de leitura, de modo que nosso leitor também conseguisse ver pelos nossos olhos: as singularidades do bebê; os diferentes modos de eles lerem; e como devem ser os livros e os locais para se ler com e para os pequeninos.

No próximo subitem, apresentamos como se deu a análise dos dados que foram coletados via estado da arte, questionário da SEDUC e curso de “Dinamização dos Espaços de Leitura”.

1.6 Análise de dados

A coleta dos dados, conforme orienta Barbetta (2002), foi previamente planejada para que tivéssemos informações necessárias para responder os objetivos da pesquisa, quais sejam: *Caracterizar a configuração de bebetecas e de mediação de leitura a partir das etapas de desenvolvimento infantil e suas necessidades.* Quanto aos objetivos específicos: *investigar como o sistema de ensino de Presidente Prudente se posiciona no que diz respeito à formação do leitor, as bibliotecas escolares, Salas de Leitura e bebetecas, através do exame dos documentos produzidos pela SEDUC; analisar o uso e desenvolvimento de coleções para o primeiro ano de vida do bebê no município; pesquisar como as auxiliares de*

biblioteca escolar do sistema municipal de ensino participantes do curso de “Dinamização dos Espaços de Leitura” concebem/organizam espaço e acervo para coletivamente propor mudanças que construam uma bebeteca real.

Para garantir que não se perdessem informações que poderiam ser importantes, após ministrar cada formação e, já em fase de análise de dados ao assistir cada sessão da formação, houve o registro das principais impressões da pesquisadora. Dessa maneira, as informações consideradas mais relevantes do dia eram anotadas em um diário de campo para consultas posteriores.

As imagens foram assistidas e os sons transcritos de modo que pudessem ser retomados para análise o mais rápido possível, no caso de algum participante que não aceitou ceder os dados, a fala de cada um foi grifada de cor distinta para que não fosse utilizada, mas não foi apagada no primeiro momento para que a pesquisadora não perdesse o contexto de produção dos discursos.

As respostas individuais das questões reflexivas que abriam cada um dos encontros eram redigidas e também foram analisadas e tabuladas de acordo com as respostas. Nós aproveitamos para realizar uma pré-análise entre as respostas e as anotações que realizou durante os encontros, para não perder detalhes importantes da discussão e das contradições do fenômeno em questão. Nessa pré-análise dos dados foi levantado um banco de palavras significativas usadas durante o debate para posterior observação de seus contextos e de seus usos. Almejamos observar entre a escrita e a conversa do grupo se alguma participante mudou de opinião, assim como pretendemos notar indícios do que levou o grupo a essa mudança.

Vergara (2013) propõe que os dados sejam analisados de modo singular em três passos: 1) pré-análise, para seleção do que é relevante e como cada parte pode ser analisada; 2) exploração dos materiais, na qual se aplicam os procedimentos de análise e 3) tratamento e interpretação, para que seja realizada a análise final que gerará os resultados que devem ser significativos e devem servir para responder ao objetivo geral.

Na fase de pré-análise, recorreremos às transcrições dos diálogos dos encontros de formação, às respostas escritas, às anotações dos momentos distintos dos grupos que foram realizadas antes e após os encontros no diário de campo da pesquisadora. Procuramos, em um primeiro momento, detectar e analisar as opiniões que foram frequentemente expressas pelos participantes (GOMES; BARBOSA, 1999). A análise do conteúdo tem de “compreender criticamente o

sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 98). Dessa maneira, ao se debruçar sobre os dados, os pesquisadores devem inferir conhecimentos sobre as questões de produção e de recepção daqueles dados, as figuras de linguagens empregadas, as entrelinhas, ou seja, ultrapassar as incertezas e enriquecer a compreensão dos dados coletados.

Por fim, os dados foram triangulados para que pudessem ser validados ou refutados. Conforme orienta Bomfim (2009, p.789), haverá dois momentos complementares, sendo eles: “análise específica de cada grupo e análise cumulativa e comparativa do conjunto de grupos realizados. Em síntese, o objetivo deste processo é identificar tendências e padrões de respostas associadas ao tema de estudo”.

Há no quadro 4 uma síntese do estudo aqui apresentado, que relaciona os objetivos à metodologia, de modo que se possa compreender as ações da pesquisadora e como elas se harmonizam com os objetivos da pesquisa:

Quadro 4: Síntese das ações e dos procedimentos metodológicos da pesquisa

Bebeteca: Engatinhando entre livros	
Questões problemas:	Como e em que condições a organização de uma escola de educação infantil pode favorecer a mediação e a promoção da leitura, considerando as dimensões dos atos embrionários de leitura, quais sejam: espaço-temporal (onde e quando se lê); modal (como se lê); objetual (com o que se lê e sobre o que se lê); relacional (o que se lê e com quem se lê)?
Objetivo Geral:	Caracterizar a configuração de bebetecas e de mediação de leitura a partir das etapas de desenvolvimento infantil e suas necessidades.
Questões Problemas:	Como se organizam os espaços de leitura para os bebês no município de Presidente Prudente? Há algum direcionamento por parte dos governantes para a formação de bebês leitores?
Objetivo Específico:	Investigar como o sistema de ensino de Presidente Prudente se posiciona no que diz respeito à formação do leitor, as bibliotecas escolares, Salas de Leitura e bebetecas, através do exame dos documentos produzidos pela SEDUC;
Categoria/Indicadores:	Histórico da construção de espaços para formação do leitor com enfoque na educação infantil: examinar documentos municipais sobre biblioteca escolar. Realizar um diagnóstico das bibliotecas escolares, salas de leitura e bebetecas que as escolas municipais possuíam.
Fonte:	Decreto Nº. 13.489/1999, o Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente (PRESIDENTE PRUDENTE, 1999); Diretrizes para a Organização do Trabalho de Formação Continuada na Rede Municipal de Educação de 2002 (PRESIDENTE PRUDENTE, 2002) e Manual de Normas e Procedimentos: Sala de Leitura (PRESIDENTE PRUDENTE, 2016). Estado da arte em base de dados. Questionário da SEDUC.
Instrumento/Procedimento de análise:	Análise documental. Paradigma indiciário.
Questões Problemas:	Como formar um bebê leitor? O que é possível fazer para que, no primeiro ano de vida, o bebê seja estimulado para o universo da leitura?
Objetivo Específico:	Analisar o uso e desenvolvimento de coleções para o primeiro ano de vida do bebê no município;
Categoria/Indicadores:	O desenvolvimento infantil na perspectiva histórico cultural acervo e leitura no berçário I: como os bebês leem. Discutir teoricamente a realidade dos bebês e das bebetecas nas escolas com as auxiliares de biblioteca escolar.
Fonte:	Registros em áudio e em vídeo das formações. Questionário da SEDUC.
Instrumento/Procedimento de análise:	Análise documental.
Questões Problemas:	Como o espaço da sala de aula e da biblioteca escolar devem ser organizados para ofertar a leitura para crianças menores de um ano de idade?
Objetivo Específico:	Pesquisar como as auxiliares de biblioteca escolar do sistema municipal de ensino participantes do curso de “Dinamização dos Espaços de Leitura” concebem/organizam espaço e acervo para coletivamente propor mudanças que construam uma bebeteca real.
Categoria/Indicadores:	O desenvolvimento infantil na perspectiva histórico cultural espaço e leitura no berçário I: como os bebês aprendem a autonomia. Analisar a realidade dos espaços de leitura da rede municipal de Presidente Prudente – SP e buscar contradições para alterá-los.
Fonte:	Registros em áudio e em vídeo das formações. Questionário da SEDUC.
Instrumento/Procedimento de análise:	Análise documental.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2018.

Apresentados os procedimentos metodológicos, no capítulo seguinte, “Começando a história: realidades externas e internas” traremos as realidades externas através de uma breve pesquisa do tipo estado da arte em diferentes bases de dados em busca de pesquisas sobre bebeteca e formação do leitor na educação infantil, especificamente no primeiro ano de vida dos bebês e as internas com a análise dos documentos produzidos pela SEDUC sobre a formação dos leitores e as bibliotecas da rede municipal.



“O passado não reconhece o seu lugar: está sempre presente...”

(Mario Quintana, 1979)

2. COMEÇANDO A HISTÓRIA: REALIDADES EXTERNAS E INTERNAS

O presente capítulo destina-se a cumprir o objetivo específico de *investigar como o sistema de ensino de Presidente Prudente se posiciona no que diz respeito à formação do leitor, as bibliotecas escolares, Salas de Leitura e bebetecas, através do exame dos documentos produzidos pela SEDUC*; Nele, é realizada uma análise global que envolve uma pesquisa do tipo estado da arte para apresentar o que historicamente vem sendo estudado no campo da formação de bebês leitores com as bebetecas no Brasil e, posteriormente, um diagnóstico, em âmbito de comparação e de conhecimento, das bibliotecas escolares/salas de leitura/bebetecas que as escolas municipais de ensino fundamental e educação infantil de Presidente Prudente – SP possuem.

2.1 Biblioteca, Sala de Leitura e Bebeteca: definições

Quando nos debruçamos sobre estudos a respeito dos espaços de leitura percebemos que de acordo com os estudiosos, cada um deles é compreendido e definido de modo distinto. Em Presidente Prudente, há o Manual de Normas e Procedimentos da Sala de Leitura (PRESIDENTE PRUDENTE, 2016) que orienta todas as unidades de ensino do sistema municipal a adotarem a nomenclatura de Salas de Leitura.

A chamada Sala de Leitura é conceituada pelo Manual (PRESIDENTE PRUDENTE, 2016, p. 03) como locais que:

a) funcionem em sala de uso exclusivo ou de caráter diversificado (por exemplo, junto com a sala de brinquedos); b) possuam coleção de livros e outros materiais destinados à consulta, pesquisa, estudo ou leitura; c) preferencialmente, tenham serviço de empréstimo domiciliar que seja exclusivo para os alunos da escola; d) tenham materiais informacionais variados, que atendam aos interesses e necessidades dos usuários; e) sejam realizadas atividades de incentivo à leitura e que funcionem como espaço de aprendizagem. A Sala de Leitura desempenha importante função educativa como dinamizadora de atividades curriculares e extracurriculares. Nesse sentido, deve ser entendida como um espaço de aprendizagem no que tange principalmente à leitura e à pesquisa escolar, envolvendo a ampliação da cultura. Para que uma Sala de Leitura possa desempenhar a sua função de forma eficiente e eficaz é necessário

que esteja organizada, viabilizando um acesso fácil e rápido à informação buscada pelos usuários.

Essa caracterização de Sala de Leitura adotada pelo sistema municipal de Presidente Prudente - SP se desenvolveu a partir da Resolução SE 15, de 18-2-2009 criada pelo Governo do Estado de São Paulo para não ter a obrigatoriedade de um profissional bibliotecário em suas escolas. Esta resolução a define como um espaço de formação do leitor:

[...] fica criada, em cada unidade escolar da rede pública estadual, uma Sala de Leitura que objetiva oferecer aos alunos de todos os cursos e modalidades de ensino: I - oportunidade de acesso a livros, revistas, jornais, folhetos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e outros recursos complementares, quando houver;
II – espaço privilegiado de incentivo à leitura como fonte de informação, prazer, entretenimento e formação crítico, criativo e autônomo. (SÃO PAULO, 2009, s/p.)

Neste programa de governo, cabe ao diretor da escola indicar quem será o responsável por gerir o espaço, mas há algumas normas estabelecidas pela Resolução para direcionamento da seleção:

I - possuir vínculo docente junto à Secretaria de Estado da Educação, no campo de atuação referente a aulas dos ensinos fundamental e médio, devendo encontrar-se na condição de readaptado, com rol de atividades compatível com as atribuições a serem desenvolvidas. II - ser portador de diploma de licenciatura plena, preferencialmente em Letras; III - possuir, no mínimo, 3 (três) anos de experiência docente no Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação (SÃO PAULO, 2009, grifo nosso).

Vemos nos requisitos apresentados o primeiro fator que diferencia a Sala de Leitura da biblioteca escolar: a necessidade de o professor que atuará nela prioritariamente ser readaptado. Não há a exclusão de outros profissionais para tal atividade, mas existe a preferência pelo readaptado²³.

Desse modo, os sujeitos que não podem mais exercer seu trabalho em sala de aula assumem as Salas de Leitura com a função de oferecer, segundo a SE 15,

²³ “O servidor integrante do Quadro do Magistério - QM, ou do Quadro de Apoio Escolar - QAE ou, ainda, do Quadro da Secretaria da Educação - QSE, poderá ser readaptado, desde que se verifique alteração em sua capacidade de trabalho, por modificação do estado de saúde física e/ou mental, comprovada mediante inspeção médica, a ser realizada pelo Departamento de Perícias Médicas do Estado - DPME da Secretaria de Planejamento e Gestão – SPG” (SÃO PAULO, 2017, s/p).

de 18-2-2009, “informação e cultura atualizadas” para os alunos do sistema estadual de ensino. O trabalho deste profissional é dividido em cinco dias da semana em, no mínimo, dois turnos e a preferência é que tenham formação em Letras, mas há a possibilidade de licenciados em outras áreas do conhecimento assumirem o cargo, pois o que prevalece é a indicação do diretor²⁴.

Salas de leitura são, portanto, espaços que abrigam livros e leitores, mas que se destinam à formação do leitor e não do usuário de biblioteca²⁵. Com este objetivo definido, o espaço prioriza a ambientação para favorecer práticas de leitura e de acesso a acervos e não aborda, na maioria das vezes, questões da seleção e do uso das informações, de análise de fontes de informações, dentre outras ações que a biblioteca escolar prioriza.

A Sala de Leitura tem um caráter mais simples do que a biblioteca escolar, por isso, o sistema municipal de ensino de Presidente Prudente – SP, em seu Manual de Normas e Procedimentos da Sala de Leitura (PRESIDENTE PRUDENTE, 2016), deixa definido que cada escola organize seu espaço para atender a esse padrão e não especifica questões mais complexas, como a organização e a padronização exigidas pela biblioteca escolar.

A Sala de Leitura pode ser organizada e gerenciada por um profissional readaptado, enquanto a biblioteca escolar necessita do bibliotecário. Além disso, esta última deve estar com o espaço organizado e cumprir as normas de catalogação do acervo definidas pelas Ciências da Informação, de modo que fique padronizada. O objetivo dessa organização é que o usuário consiga utilizar uma biblioteca independente do lugar onde esteja, pois compreenderá que há uma lógica de organização do espaço.

A troca de profissionais ao se alterar os tipos de espaço preza pelo princípio da economicidade, e não da qualidade. Ao destinar o readaptado sem formação em Biblioteconomia para um espaço que deveria ser uma biblioteca e renomeado para Sala de Leitura, o governo barateia o processo de organização nas escolas, já que este servidor já está na folha de pagamento e é apenas remanejado para outra

²⁴ Enquanto professora, já presencie professor de Educação Física atuando como responsável pela Sala de Leitura. Apesar de também ser um docente formado em uma licenciatura, o professor da área de Letras teria mais formação devido à própria configuração da matriz curricular que estudou.

²⁵ O trabalho do bibliotecário enfim do mediador na escola é formar o aluno para lidar com o universo informacional que está disponível dentro e principalmente fora da escola, pois é com este universo que ele lida todos os dias desde cedo.

função. Esse movimento, então, retira a necessidade de contratação do bibliotecário, que seria um novo custo.

Já a biblioteca escolar, para além das questões de formação do leitor, preocupa-se com questões técnicas e administrativas que culminam em uma formação mais ampla de usuários, ou seja, a criança passa pelos processos de contato com o livro, mas também aprende a trabalhar com a informação a partir da classificação e da catalogação de acervo e das diferentes fontes. Justamente por isso, este espaço, para além dos livros, necessita de: diferentes meios de acesso ao saber, como equipamentos eletrônicos com acesso à internet. Além disso, a biblioteca na escola atua como um dos fatores para o fortalecimento da cultura do ler e escrever entre as crianças, podendo combater índices como os levantados pelo Instituto Pró-Livro sobre o hábito de leitura no Brasil em 2016 em que mais da metade dos brasileiros afirmavam não frequentar bibliotecas (66%) e quase a metade dos respondentes acima de 5 anos de idade (44%) não tinham o hábito de leitura.

No campo dos estudos sobre a biblioteca escolar do século XXI existe uma visão não mais de um espaço de guarda de livros. Fonseca (1992, p. 60), há quase 30 anos atrás, já sinalizava que era cada vez mais comum a biblioteca ser concebida como uma “assembleia de usuários da informação” que supera a ideia de coleção de livros e de qualquer outra fonte de documentação.

O que se pode constatar é que a biblioteca é uma entidade mutante e viva, que, de acordo com o seu público, organiza-se em diferentes tipologias, podendo ser uma biblioteca infantil, pública, nacional, comunitária, escolar, dentre tantas outras particularidades. Assim, a biblioteca escolar não é apenas a que está na escola, é aquela que, segundo Pimentel et.al (2007, p. 23):

Localiza-se em escolas e é organizada para integrar-se com a sala de aula e no desenvolvimento do currículo escolar. Funciona como um centro de recursos educativos, integrado ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo primordial desenvolver e fomentar a leitura e a informação. Poderá servir também como suporte para a comunidade em suas necessidades.

A biblioteca escolar, para além de um espaço de guarda de livros, deve ser uma instituição parceira do restante da escola no processo de desenvolvimento dos educandos. Na definição de biblioteca escolar que apresentamos, a criança poderá ter acesso aos conhecimentos historicamente construídos, bem como debater e

formar opiniões para viver em sociedade. Logo, a biblioteca inserida na escola é uma entidade parceira na formação do leitor, uma tarefa que, ao ser dita, parece tão simples, mas supera todas as demais funções utópicas a ela atribuídas devido à sua complexidade.

Pombo (1997) explica que, como um objeto sócio e historicamente construído para guardar os livros, a biblioteca é uma entidade social que caminha em consonância com a escola, isso porque a relação entre as duas instituições é antiga. À medida que a escola necessita do objeto cultural livro para desenvolver a formação social dos homens, a biblioteca precisa da escola para formar sujeitos letrados que terão condições de usufruir de seu espaço e de utilizar seus livros.

Nesta sociedade dinâmica, Pombo (1997) sinaliza que a biblioteca é indispensável, pois é preciso formar as pessoas para lidar com a quantidade de informação. Além disso, a autora sinaliza que o próprio conceito de biblioteca se altera com a mudança social e a internet passa a ser uma espécie biblioteca universal em que todos, de qualquer parte do mundo, podem buscar informações, mas precisam saber como fazê-lo.

[...] como não reconhecer que no século XX, mais do que nunca a escola está na dependência da biblioteca, horizonte unificador da multiplicidade dos saberes virtuais para que apontam - *abrem* - os conteúdos cognitivos nela ministrados? E referimo-nos quer à modesta biblioteca escolar, quer de novo à Internet, biblioteca tendencialmente universal que se perfila como limite da totalidade dos saberes transmitidos pela escola (POMBO, 1997, p. 6).

Logo, uma biblioteca é um espaço que abriga livros e documentos, mas esta não é sua principal função. Ela também é um espaço para disseminar a informação de modo dinâmico e que chegue a todos os cidadãos democraticamente. Assim, indagamos: tudo, há pouco descrito, não seria também uma das funções da internet? Sim, a internet guarda documentos e dissemina informação em uma velocidade incrivelmente moderna e mais eficiente do que qualquer espaço que guarde e empreste livros poderia fazer, todavia, a biblioteca é uma entidade física e com particularidades, como a mediação humana e espacial, que não se encontra, por exemplo, na internet. Justamente por isso, a internet deve ser posta a serviço da biblioteca.

Considerando a amplitude das relações estipuladas por Pombo (1997) para a formação do leitor no espaço da biblioteca, buscamos embasamento em Leontiev

(2001) para melhor delinear os impactos que ela possui no espaço da instituição escolar. Esses autores deixam claro que a escola tem como principal função a sistematização e a oferta do conhecimento científico para os educandos, desse modo, a prática de uso dos recursos da biblioteca escolar é importante e, em contrapartida, este espaço necessita se adequar para atender ao seu público, conforme demonstram Souza e Motoyama (2014, p. 156), ao afirmarem que:

[...] o espaço da biblioteca não pode ser passivo. É preciso que se pense em uma organização dinâmica capaz de mediar o contato dos sujeitos com o material de leitura. Contações de histórias, organização do mobiliário para favorecer a acessibilidade dos visitantes são apenas algumas das ações que podem ser realizadas para tornar a biblioteca um local agradável e convidativo à leitura.

A posição das autoras corrobora com a ideia de uma biblioteca dinâmica em que, para além de ler livros ou buscar informações, os usuários podem entrar em contato com a cultura. Ainda de acordo com Pombo (1997), a biblioteca nem sempre se instala na escola do modo como deveria ou como descrito anteriormente, porém, mesmo assim, essa instituição se faz importante no ambiente escolar, pois dá aos estudantes a oportunidade “de se reconhecer como ‘anão’ face aos ‘gigantes’ que o olham, a ele, das prateleiras em que se reúnem as suas obras” (p. 8).

Portanto, a função social da biblioteca escolar no século XXI extrapola o acúmulo dos saberes universais – algo que na realidade ela nunca deu conta, pois desde Alexandria o homem já sabe que é impossível acumular toda a produção universal em um único espaço – e adentra em um campo real da subversão da ordem escolar, uma vez que oferece condições para que os sujeitos possam “vencer velhos hábitos e rígidas constrictões da instituição escolar” (*idem*, p. 8).

Na sala de aula, os alunos têm acesso ao ensino formal e do ponto de vista do professor e dos autores que embasam os conteúdos por ele ministrado. Campello et. al. (2008) explica que, na biblioteca, as crianças podem expandir a compreensão sobre esses temas e confrontar ideias a fim de chegar as suas próprias conclusões, expandir o conhecimento sobre os assuntos que mais lhe interessam e atualizar o que foi aprendendo ao longo de sua jornada de estudante.

A biblioteca escolar é, sem dúvida, o espaço por excelência para promover experiências criativas de uso de informação. Ao reproduzir o ambiente informacional da sociedade contemporânea, a biblioteca

pode, através de seu programa, aproximar o aluno de uma realidade que ele vai vivenciar no dia-a-dia, como profissional e como cidadão. A escola não pode contentar-se em ser apenas transmissora de conhecimentos que, provavelmente estarão defasados antes mesmo, que o aluno termine sua educação formal. Tem de promover oportunidades de aprendizagem que dêem aos estudantes condições de aprender a aprender, permitindo-lhe educar-se durante a vida inteira. E a biblioteca está presente nesse processo. Trabalhando em conjunto, professores e bibliotecários planejarão situações de aprendizagem que desafiem e motivem os alunos, acompanhando seus progressos, orientando-os e guiando-os no desenvolvimento de competências informacionais cada vez mais sofisticados (CAMPELLO et. al., 2008, p.11).

Assim, uma biblioteca escolar bem organizada, além de oferecer elementos para a reflexão da realidade em que os estudantes vivem e atuam, tais como acesso a textos literários, a materiais de pesquisa sobre o conhecimento historicamente construído e fontes sobre dados da atualidade etc., democratiza as relações da escola à medida que retira do centro o saber do professor e suas práticas e transforma-se em fonte de pesquisa dos estudantes, mediando as atividades de estudo dos sujeitos.

Davydov et. al. (2014) mencionam que a função da biblioteca atualmente é ampla e formadora, pois quando está organizada de modo a mediar as relações dos estudantes com os materiais de pesquisa e literários, auxilia os alunos no desenvolvimento da capacidade de estudarem sozinhos e de trabalharem de maneira autônoma no próprio desenvolvimento cognitivo, ou seja, oportuniza aos sujeitos o desenvolvimento da capacidade de entrar na atividade de estudo²⁶ (LEONTIEV, 2001).

Assim sendo, a biblioteca escolar deve ser um organismo inserido no espaço da escola com a função educativa de formar leitores. Para cumprir este desígnio, ela deve estar organizada com um acervo seletivo e com profissionais que a utilizem de modo vivo, para além das simples pesquisas e mostrando aos visitantes as potencialidades de uso do local. Para isso, a biblioteca teria de estar no centro do

²⁶ Mais adiante nos aprofundaremos na definição de atividade de estudo. O conceito de atividade é central na teoria do materialismo histórico-dialético. Davidov (1988) explica que ela é a abstração do teórico para a prática humana, sendo assim, esse conceito é primordial para estudar o psiquismo, pois a partir das relações sociais que os sujeitos constroem sua consciência em um processo de fora para dentro. Na psicologia histórico-cultural a consciência e atividade são uma unidade dialética de modo que o universal se torna parte da atividade individual dos sujeitos tornando plausível a ideia de que como seres únicos, ainda assim nos apropriamos da cultura universal do que é ser humano e compartilhamos de valores sociais.

processo educativo, é dela que deveria partir e nela que culminaria a busca pelos conhecimentos.

Silva e Tenório (2014) denunciam que, muitas vezes, a biblioteca escolar fica relegada ao segundo plano, devido à grande proximidade que existe entre os professores e o livro didático. Segundo os autores, esta situação faz com que o texto literário chegue às salas de aula quase sempre por meio do manual didático como pretexto para atividades de leitura, de gramática e de escrita, resultando no afastamento dos discentes do texto literário, informativo, etc e do espaço da biblioteca escolar. O ideal é que a aproximação das crianças com o texto se dê a partir de práticas que ensinem a autonomia, ou seja, que preparem os sujeitos “para escolher suas leituras e rebelar-se contra uma leitura que ele não tem afinidade” (*idem*, p. 200).

Para Edmir Perrotti (1990) esta prática de abster os discentes da escolha para a formação do repertório cultural de “confinamento cultural da infância”, ou seja, usurpar da criança, leitor em formação, o direito de construir por si só seu repertório. Essa violação dos direitos dos pequenos leitores ocorre em diversas frentes, tais como o momento em que o adulto vai até a biblioteca e seleciona o que será lido na sala de aula; na oferta constante de textos literários apenas no suporte do livro didático, limitando a experiência estética de contato com o objeto livro; no instante em que pais e/ou professores só ofertam aquilo que consideram adequados para a idade dos infantes; ou como quando os espaços da biblioteca não estão organizados de modo a favorecer a escolha e a autonomia dos discentes (estantes altas, desorganizadas, organizadas por idade/série etc.).

Portanto, é preciso repensar nos meios de oferta e de acessibilidade às crianças na biblioteca escolar, tornando-a um espaço repleto de recursos informacionais e literários, como livros e, se possível, novas tecnologias, atendendo às necessidades não apenas dos professores em terem materiais didáticos, mas também dos discentes e de outros sujeitos que estão inseridos no universo escolar, a fim de terem acesso à leitura informativa e literária, principalmente, letrando-os para uso de ferramentas diversas. Acreditamos que se a maioria das pessoas que estão no espaço escolar são crianças, a biblioteca deve ser adequada a este público, desde os materiais até a organização de móveis e do acervo, deixando de ser um espaço apenas de guarda e de empréstimo de livros para ser um espaço vivo e dinâmico na formação do leitor.

A intenção neste tópico não foi esgotar o tema da biblioteca escolar, mas sim apresentar o que é o espaço a partir da pesquisa a alguns autores que estudam o tema. Neste percurso, constatamos que biblioteca escolar, de ensino fundamental e de segmentos seguintes, é um assunto amplamente abordado pelas pesquisas da atualidade. Sem o desejo de ser simplista, buscaremos definições objetivas para defini-la. Silva (2009) explica que a biblioteca escolar é:

[...] um espaço democrático, conquistado e construído a partir do “fazer” coletivo (alunos, professores e demais grupos sociais) – sua função básica é a transmissão da herança cultural às novas gerações, de modo que elas tenham condições de reapropriar-se do passado, enfrentar os desafios presentes e projetar-se no futuro (SILVA, 2009, p. 197).

Portanto, o espaço deve ser compreendido como um polo de pesquisa em que as crianças acessem mais do que livros, como tecnologias digitais e outras ferramentas da informação como internet, participem de colóquios, etc., que aprendam a realizar pesquisas a partir da seleção de fontes confiáveis e que possam complementar o que estudaram em sala de aula.

Sintetizando, enquanto na Sala de Leitura não há a obrigatoriedade do bibliotecário escolar nem a exigência de uma organização pautada em normas bibliográficas que sejam orientadas pelo bibliotecário, a biblioteca escolar preza por esses aspectos técnicos em seus espaços.

Já a bebeteca é o espaço de leitura que abriga crianças pequenas, de 0 a 3 anos de idade, inserida no contexto da educação infantil, com a função de aproximar os pequeninos das práticas sociais de leitura e escrita, bem como da função social e das normas cabíveis à biblioteca.

Buscando a origem da palavra bebeteca²⁷, deparamo-nos com um texto de Mercê Escardó²⁸ sem data intitulado de “B: bebetecas”²⁹. No texto em formato de

²⁷ Senhorini e Bortolin (2008, p. 130) dizem sobre esse conteúdo: “O texto de Escardó “B: Bebeteca”, foi o único texto que localizamos, que apresenta um histórico sobre este espaço de leitura chamado Bebeteca. Talvez, por isso, ela deva ser considerada precursora desta nova área de atuação da Biblioteconomia. Os demais textos encontrados, que apresentam este tipo de biblioteca, possuem datas posteriores ao de Escardó”. Como também não encontramos materiais anteriores, vamos tomar esse texto como o inicial do conceito de bebeteca.

²⁸ A autora é conhecida por trabalhar à frente da biblioteca catalã *Can Butjosa*, no município espanhol de *Parets del Vallès*, na comarca do *Vallès Oriental*, província de Barcelona, comunidade autónoma da Catalunha.

²⁹ O texto está em formato de entrevista e foi publicado no site da biblioteca catalã Can Butjosa: <http://bibut.parets.org/castella/article2.htm>

entrevista a autora menciona que ouviu esse termo, em francês *Bebètheque*, pela primeira vez em uma palestra de Georges Curie na V *Conferencia Europea de Lectura* realizada na Fundação Germán Sánchez Ruiperez na cidade de Salamanca em julho de 1987. A partir daí Escardó denominou o termo como “mágico” e deu início ao trabalho de pesquisa para construção de uma bebeteca na biblioteca de *Can Butjosa* na Espanha, mas os princípios deste espaço idealizado por ela eram diferentes da *Bebètheque* que a espanhola havia conhecido anos antes na conferência:

Mais uma vez em casa, na biblioteca, continuei trabalhando nessa linha, procurando uma maneira de fortalecê-la e de criança para criança, experiência após experiência nos levou a consolidar oficialmente os caminhos percorridos e, em 3 de maio de 1991, com a aprovação das administrações das quais a Biblioteca Can Butjosa depende: a Generalitat de Catalunya e a Câmara Municipal, declaram inaugurado esse novo campo de ação e, é claro, reação, e batizam-no com a palavra Bebeteca; por que é preciso ser honesto e reconhecer as fontes das quais ele bebeu e, embora na França o escopo de ação dessas organizações que promoviam a leitura de bebês não fosse o das bibliotecas, mas o do berçário, parecia-me que também foi possível usá-lo na biblioteca³⁰. (ESCARDÓ, S/D, S/P – tradução nossa)³¹.

No caso da diferenciação entre bebeteca e *Bebètheque* não é apenas a escrita do termo em outra língua, Escardó (s/d, s/p) explica que a *Bebètheque* funcionava em escolas de educação infantil e ela adaptou tais quais os princípios para a biblioteca pública *Can Butjosa*. Atualmente, e nesta tese, as bebetecas brasileiras voltam-se para o âmbito das escolas da educação infantil, mas a experiência de Escardó nos é cara, pois ela traz a reflexão sobre como sistematizar o trabalho nesses espaços e qual deve ser o papel do bibliotecário nessa dinâmica.

Escardó (s/d, s/p) explica que, após abrir a bebeteca, o desafio foi aprender a trabalhar com os bebês, pois enquanto lia os trabalhos achava que tudo já havia sido pesquisado e, na prática, as situações surgiam e necessitavam de intervenções

³⁰ Texto original: [...] a de nuevo en casa, en la biblioteca, continué trabajando en esta línea, buscando la manera de afianzarla y niño a niño, experiencia tras experiencia nos llevó a consolidar oficialmente los caminos hechos y el 3 de mayo de 1991, con el beneplácito de las administraciones de las que depende la Biblioteca de Can Butjosa: la Generalitat de Catalunya y el Ayuntamiento, declaramos inaugurado este nuevo campo de acción, y de reacción por supuesto, y lo bautizamos con la palabra Bebeteca; porque uno ha de ser honesto y reconocer las fuentes de las que ha bebido y aunque en Francia el ámbito de actuación de estas organizaciones que promovían la lectura para bebés no era el de las bibliotecas sino el de las casas cuna o guarderías, me reció que era posible usarlo también en el la biblioteca .

³¹ Texto retirado da página: <http://bibut.parets.org/castella/article2.htm>.

que ela, muitas vezes, não se sentia segura para realizar. Foi neste movimento que a bebeteca começou a abarcar famílias e psicólogos para pensar nas relações que se estabeleciam entre livros, brinquedos e bebês. O objetivo é o fortalecimento dos laços entre crianças e adultos a partir do livro e das histórias.

Sobre a origem do termo bebeteca, Facchini (2004, p. 12) explica que:

Mais do que uma tradução entre línguas, da francesa *Bebétheque* para a espanhola *Bebeteca*, a expressão marca a presença de significado desde a raiz as palavras primitivas até sua aglutinação. A saber, *Beba* - *niña*, *chiquilla*, *criatura*...; *Beteca* – *Bibliotecário*, *Biblioteca escolar*; *Bebeteca* – espaço de leitura para bebês na *Biblioteca*.

Assim, a bebeteca, de acordo com Facchini (2009, p. 12), é um local para fortalecer vínculos “através do observar, do escutar e do compartilhar emoções que só um livro pode proporcionar”. Este lugar “também procura estimular nas crianças o gosto de estar no ambiente da biblioteca, contribuindo para que quando forem adultos modifiquem os conceitos existentes sobre este espaço em nossa sociedade” (SENHORINI; BORTOLIN, 2008, p. 129).

Logo, a definição de bebeteca que adotamos é a de um espaço em que se estreitam vínculos entre crianças, livros e adultos, por meio de uma leitura afetiva e sensorial que perpassa ações. No ambiente da bebeteca, o bebê deve ter a possibilidade de sentir “o prazer de brincar e conviver com a linguagem escrita através dos jogos de linguagem e da criação de uma zona de desenvolvimento proximal em atividades plenas de significação” (FACCHINI, 2002, p. 158).

Portanto, a bebeteca não pode ser considerada apenas um espaço com obras destinadas ao atendimento de bebês. O espaço necessita ser cuidado por um profissional da Biblioteconomia e da Pedagogia ou por um profissional que possua conhecimento em ambas as áreas, a fim de organizar o acervo e cataloga-lo com o objetivo de obedecer a padronização bibliográfica que deveria existir na biblioteca escolar para que os profissionais o encontrem quando for necessário, mas categorizado de modo a facilitar o acesso das crianças. Além disso, é importante organizar um ambiente de construção de relações sociais entre sujeitos, livros e um local de formação de futuros leitores e usuários de bibliotecas³², com ações de leitura, clubes da leitura, contações de histórias, entre outras.

³² Aprofundaremos as questões de acervo e de espaço da bebeteca nos próximos capítulos.

Facchini (2004) afirmou que pouco ou nada havia sido produzido até aquele momento sobre bebeteca no Brasil. Ao que se tinha notícia, era uma que havia sido inaugurada uma em 2005 em Castro, no estado do Paraná e, em 2007, em Marília, no estado de São Paulo. Em 2018, voltamos a olhar para os movimentos que envolvem a montagem e o estudo de bebetecas no Brasil para verificarmos se houve mudanças. Exibimos no próximo tópico o estado da arte a respeito de bebetecas e educação infantil.

2.2 Realidade Externa: Estado da arte - leitura e biblioteca escolar

Nesta parte, apresentamos uma reflexão acerca do andamento das pesquisas que envolvem a bebeteca ou a biblioteca escolar na etapa da educação infantil³³ no Brasil, a partir de uma investigação feita pelo paradigma indiciário de Carlos Ginzburg (1989) com as palavras-chave “Biblioteca Infantil”, “Leitura na Educação Infantil”, “Educação Infantil”, “Bebeteca”, “Biblioteca Escolar”, e “Literatura Infantil”.

Tal investigação foi organizada no tipo “estado da arte”, proposta por Norma Sandra Ferreira (2002) e realizada em dois bancos de dados de agências de fomento à pesquisa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP); dois bancos de teses e dissertações de grandes universidades do estado de São Paulo: Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e na base de dados bibliográfica Literatura em Biblioteca Escolar — LIBES —, que é especializada em bibliotecas escolares e coordenada pelos integrantes do Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Todos os resultados encontrados foram inseridos em uma tabela criada por nós. No caso de bolsas de financiamento de pesquisa, coletamos os seguintes dados: título, nome do pesquisador responsável, origem da pesquisa (nome da universidade e da cidade), vigência do financiamento e resumo. No banco de teses e dissertações preenchemos uma tabela com: título do trabalho, nome do autor,

³³ Para a pesquisa usamos os dois termos: *bebetecas* e *biblioteca escolar na etapa da educação infantil*, pois entendemos que alguns autores possam optar por um ou pelo outro de acordo com a sua vertente teórica ou mesmo escolhas pessoais.

modalidade do trabalho (tese ou dissertação), local de publicação (nome da universidade e da cidade), resumo e palavras-chave.

Não isolamos cada resultado, todavia, após uma análise lendo os resumos e as palavras-chave dos trabalhos em busca do tema da bebetecas ou da formação do leitor em um espaço de leitura, selecionamos os que abordavam esses assuntos, fizemos o download para realizar a leitura. Nesta parte da tese, apresentamos uma síntese dos principais trabalhos encontrados em cada local pesquisado, bem como as palavras-chave usadas nos descritores de busca que nos direcionaram para tal documento.

Quando buscamos “Leitura na Educação Infantil”, percebemos que esse tipo de leitura tem sido abordado de distintas formas e sob o prisma de diferentes teorias. Nos bancos de teses e de dissertações, há trabalhos que versam sobre a leitura como meio de letrar os pequenos preparando-os para as etapas seguintes com o ensino de estratégias de leitura (ALVES, 2010) ou a partir de atividades relacionadas à sua vida prática (SILVA, 2016; AZEVEDO, 2016).

Em relação aos meios para estimular a leitura em creches e em pré-escolas, também há variações de estudos que sugerem ações com a leitura em sala de aula (SILVA, 2016); outros, defendem bibliotecas ou bebetecas para crianças pequenas e, na maioria dos trabalhos, a ação é desenvolvida no espaço de leitura da escola e vinculada à literatura infantil (PEREIRA, F., 2014; AZEVEDO, 2016).

Quando olhamos para todos os resultados, os trabalhos sobre bibliotecas públicas em geral são variados, mas não vamos nos debruçar sobre eles devido à nossa abordagem ser direcionada para a escola de educação infantil e para as bebetecas. No quadro 5 trazemos uma síntese do levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES a partir de uma ordem cronológica crescente, o local de publicação e as palavras-chave de cada estudo.

QUADRO 5: Resultado do levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES apresentados por ordem cronológica crescente

Autor	Título	Ano	Instituição	Palavras-chave
Maysa Barreto Ornelas Pereira	A biblioteca na Educação Infantil: que espaço é esse?	2002	Universidade de Brasília	Não foi possível encontrar essa dissertação e não conseguimos contato com a autora.
Gilvania Francisca Alves	As práticas docentes de estratégias de leitura na educação infantil	2010	Universidade Federal de Pernambuco	Leitura; Estratégias de compreensão leitora; Educação Infantil.
Fernanda Rohlf's Pereira	Práticas de leitura literária na educação infantil: como elas ocorrem em turmas de uma UMEI em Belo Horizonte	2014	Universidade Federal de Minas Gerais	Educação Infantil, Literatura Infantil, UMEI, Mediação
Joelma da Conceição da Silva Henrique Souza	O trabalho pedagógico com a leitura na educação infantil	2016	Universidade Federal Fluminense	leitura; narrativas de professores; linguagem; trabalho pedagógico; educação infantil.
Ana Laura Ribeiro da Silva	Leitura na educação infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural	2016	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho	Leitura. Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural.
Barbara Raquel Coutinho Toscano Azevedo	Ler é poder saber o que a gente não sabe: sentidos da leitura por de crianças de educação infantil	2016	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Criança; Infância; Educação Infantil; Leitura; Sentidos Infantis.
Silvia Helena Mihok Fuertes	Experiências literárias na primeira infância: caminhos possíveis para a	2017	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Formação Continuada; Leitura Literária; Educação Infantil.

	formação de professores			
--	----------------------------	--	--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Em meados de maio/junho do ano de 2018, ao consultarmos o banco de teses da CAPES, nos deparamos com poucas referências com relação à leitura e à biblioteca quando se trata da educação infantil. Além disso, nos materiais encontrados, somente dois se remetem à biblioteca infantil: um discutindo o espaço (PEREIRA, M., 2002) e outro a prática de leitura literária (PEREIRA, F., 2014).

Quando buscamos trabalhos que discutam a leitura na educação infantil sem necessariamente fazer referência à biblioteca escolar, o resultado é dividido em duas perspectivas: dois trabalhos que se debruçam sobre a metodologia de ensino de leitura, sendo um deles sobre as estratégias de leitura (ALVES, 2010), outros três sobre as experiências de formação leitora e seus sentidos, enfoques teóricos (SOUZA, J., 2016; SILVA, 2016) e formação de professores (FUERTES, 2017).

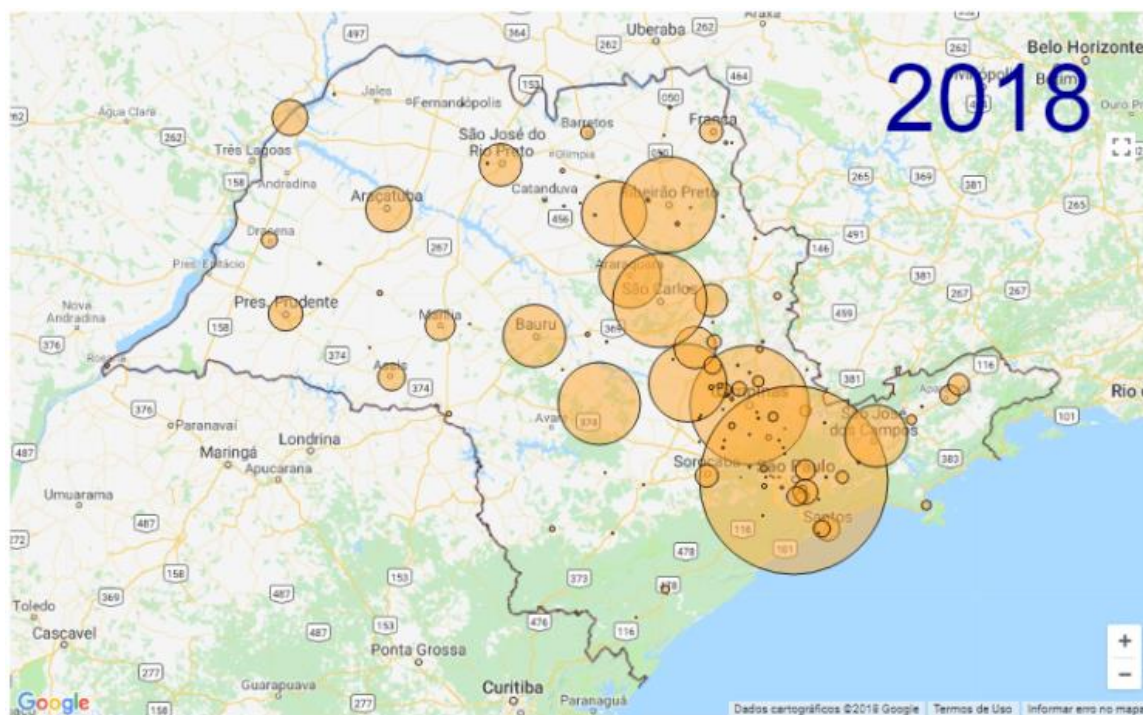
Na mesma base de dados (CAPES), se compararmos esses resultados com a situação das buscas por biblioteca e por leitura no ensino fundamental, de sete resultados que encontramos e apontamos na educação infantil, há um total de oitenta e seis. Isso indica que, possivelmente, a biblioteca seja mais presente, valorizada ou estudada nesta etapa do ensino. Nesse caso, pode ter relação com as questões da alfabetização, visto que, no ensino fundamental, esse processo tem início.

O mesmo fenômeno ocorre quando consultamos a Biblioteca Virtual da FAPESP com o descritor “Biblioteca Infantil”. Se observarmos o ensino fundamental, são aproximadamente trinta e sete resultados de financiamento sobre biblioteca escolar e tantos outros quando se busca com o descritor “Leitura”, mas quando se volta para a educação infantil essa realidade muda e praticamente não há resultados.

Observando o mapa da distribuição do fomento da FAPESP por município do Estado de São Paulo, aparentemente, há um número considerável de financiamento para a educação infantil, conforme se pode observar abaixo na figura 5, mas isso pode ser uma realidade camuflada, pois a maioria dos subsídios enviados são para aquisição de livros para bibliotecas públicas e hospitais, o que não direciona o conteúdo para um público específico da educação infantil, embora ele possa ser

alcançado indiretamente. Assim, não há uma intencionalidade em relação ao público que estamos buscando, logo, são resultados que descartamos nesta pesquisa.

Figura 5: Mapa da distribuição do fomento de pesquisas para as bibliotecas por município do Estado de São Paulo



Fonte: FAPESP, 2018

Na Biblioteca Virtual da FAPESP, com o descritor “Biblioteca Infantil”, apareceram doze auxílios já concluídos, dos quais somente dois são destinados à educação infantil, sendo um deles o V Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil que ocorreu de 2 a 4 de agosto de 2017 em Presidente Prudente - SP e que engloba em seus Anais diversos trabalhos que versam sobre leitura na educação infantil. Além disso, há uma pesquisa sobre o acervo do PNBE e a formação de leitores, em que se organiza um portfólio com atividades que podem ser desenvolvidas com livros do PNBE e formação do leitor intitulada “A literatura na escola: espaços e contextos - a realidade brasileira e portuguesa”, de acordo com os dados do site da FAPESP, esta pesquisa,

desenvolvida pelo 'Centro de estudos de leitura e literatura infantil e juvenil' da UNESP - Brasil, em conjunto com o grupo 'Literatura infantil e educação para a literacia' da Universidade do Minho - Portugal, visando comparar, analisar e modificar os resultados de

leitura apresentados pelos alunos nas avaliações internacionais - Portugal ficou em 25º lugar e o Brasil em 37º no PISA de 2003. O objetivo é estudar a contribuição que pode oferecer a literatura infantil e juvenil para a efetiva formação do leitor, nas suas relações com o aprendizado da língua portuguesa, abrangendo aspectos ligados à produção de textos e a reflexão sobre os conhecimentos linguísticos em escolas brasileiras e portuguesas.

Dentre as bolsas concluídas no país, uma versa sobre o ensino das estratégias de leitura para pré-escolares e a influência positiva que isso tem na compreensão leitora dessas crianças “Estratégias de leitura e literatura infantil: contribuições para a formação da compreensão leitora em crianças de idade pré-escolar” Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Marília - SP e outras três bolsas foram para o projeto “Literatura e primeira infância: dois municípios em cena e o PNBE (Programa Nacional de Biblioteca na Escola) na formação de crianças leitoras” da mesma Universidade na qual, da mesma forma, a pesquisa anteriormente citada desenvolveu um portfólio por meio de um trabalho de grupo de estudos com atividades que poderiam ser desenvolvidas nas escolas de educação infantil com uso do acervo do PNBE da educação infantil do ano de 2010. Ainda, vinculado ao projeto citado, há a bolsa que financiou o trabalho “A leitura infantil como meio humanizador no trabalho com crianças de 0 a 3 anos”, em que se discutiram as atividades literárias para as crianças de zero a três anos de idade como um agente humanizador, assim como os níveis de humanização que são possíveis de se alcançar.

Nesse sentido, vemos que, na FAPESP, grande parte dos financiamentos para ações da biblioteca voltada para a primeira infância estão centralizadas na região de Presidente Prudente – SP e de Marília – SP, na Unesp, onde há pesquisadores como Renata Junqueira de Souza e Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, que trabalham com ações de formação de leitores no ensino fundamental e na educação infantil. Também há pesquisadores como Helen de Castro Silva Casarin, que desenvolve ações voltadas especificamente para bibliotecas escolares, a partir de ações do curso de Biblioteconomia que, de acordo com o site da FAPESP volta-se para,

desenvolvimento e aplicação de um modelo de biblioteca escolar em duas escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Marília-SP. Tem como objetivo propor um modelo de biblioteca escolar para o contexto escolar brasileiro que supere as tradicionais deficiências

da biblioteca escolar e esteja alinhado à proposta da competência em informação. Para realização da pesquisa será utilizada a abordagem da pesquisa-ação. Será realizada uma análise e comparação entre os modelos brasileiros de biblioteca escolar e o modelo espanhol (CREA), caracterização das bibliotecas escolares das escolas participantes, discussão com professores e dirigentes das escolas para adaptação do modelo de biblioteca escolar, abrangendo layout do espaço físico, recursos e serviços oferecidos. O modelo será implantado e os resultados sobre desempenho dos alunos e visão dos mesmos sobre a biblioteca e seu uso serão verificados. Pretende-se que os resultados da pesquisa possam servir como subsídios para a proposição de uma rede de bibliotecas escolares para o município de Marília e para o Estado, o que coaduna com o atendimento à lei de universalização das bibliotecas escolares no país. (AU)

No Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo (USP), com o descritor “Leitura na Educação Infantil” ou “Bebeteca”, não encontramos trabalhos. Quando isolamos “Educação Infantil”, há um total de 272 resultados que, quando filtrados e analisados um a um em busca de atividades que versem sobre a leitura ou sobre a biblioteca neste segmento de ensino, deparamo-nos com duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

QUADRO 6: Resultado do levantamento de dados no banco de teses e dissertações da CAPES – mestrado e doutorado apresentadas por ordem cronológica crescente

Autor	Título	Ano	Instituição	Palavras-chave
Maria Angelica Olivo Francisco Lucas	Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores	2008	Faculdade de Educação/USP	Alfabetização; Educação infantil; Letramento.
Jaqueline Pereira Dias	Literatura e desenvolvimento sociocognitivo: avaliação e implementação de um programa na educação infantil	2012	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto Universidade de São Paulo (USP)	Desenvolvimento sociocognitivo; Intervenção; Literatura.

“Continua”

QUADRO 6: Resultado do levantamento de dados no banco de teses e dissertações da CAPES – mestrado e doutorado apresentadas por ordem cronológica crescente (continuação)

Autor	Título	Ano	Instituição	Palavras-chave
Gilmara Aparecida Guedes dos Santos Dadie	Personagens negros, protagonistas nos livros da educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil do município de São Paulo	2013	Faculdade de Educação/USP	Educação infantil; Literatura infantil; Personagens negros; PNBE.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

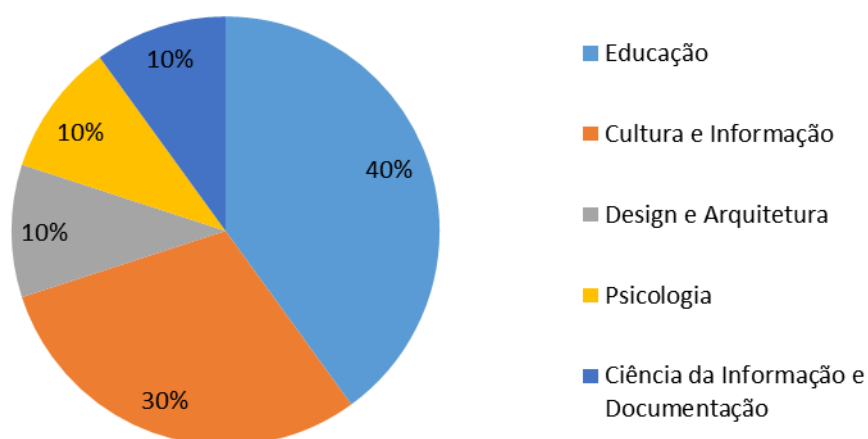
Esses dois trabalhos de mestrado, apresentados no quadro 6, vão em perspectivas diferentes e contrárias, pois o de Dias (2012) utiliza a literatura infantil para implantar um programa que influencie o desenvolvimento sociocognitivo e comportamental das crianças. Nesse caso, foram usados textos do cânone da literatura infantil, todavia, com pretexto para trabalhar com valores, uma das questões que é criticada no trabalho de Pereira (2014), pois, para esse pesquisador, o que marca uma das contradições presentes no uso do texto literário na formação do leitor na educação infantil é: o texto é ou não é pretexto para ensinar algo? O que o texto ensina deve ser apreendido pelo leitor durante a leitura ou deve ser trabalhado pelo professor em torno de buscar uma “moral” na história?

Sob outro aspecto, o trabalho de Dadie (2013) analisa o acervo de uma biblioteca escolar em uma instituição de educação infantil da cidade de São Paulo – SP. A pesquisadora relata que investigou se existiam e como eram as personagens negras nos 1500 livros do espaço, composto por obras recebidas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), por ações do Governo do Município de São Paulo – SP e por outros adquiridos com recursos da própria unidade escolar. Neste montante de livros, ela encontrou 33 que atendiam às características de seu objeto de estudo e, na maioria deles, deparou-se com personagens estereotipados envoltos em narrativas e ações, por vezes, preconceituosas e uma minoria de boas narrativas.

O estudo de Lucas (2008) discute como são vistas as questões da leitura como agente de letramento e de alfabetização na educação infantil. A autora parte do pressuposto de que ambos os processos (alfabetização e letramento) são indissociáveis e necessitam ser trabalhados durante a educação infantil. Para isso, a autora sugere que ocorra um melhor investimento na formação inicial e na continuada dos docentes que atuarão na educação infantil, assim como vimos no trabalho de Fuertes (2017).

Quando o descritor passa a ser “Biblioteca Escolar”, são listados dez trabalhos de distintas áreas do conhecimento que buscam discutir a temática, sendo nove de mestrado e um de doutorado como pode ser conferido no gráfico 1.

Gráfico 01: Distribuição dos trabalhos sobre biblioteca escolar no Banco de Teses e Dissertações da USP em junho do ano 2018



Fonte: Elaborado pelas autoras 2019.

Dentre os trabalhos que são apresentados no Gráfico 1 nenhum versa sobre a educação infantil. Eles estão distribuídos entre o ensino fundamental I e II, discutindo a análise do discurso e a legislação que rege a biblioteca escolar. Quando buscamos por “Bebeteca”, considerando que poderia haver algo direcionado ao público da educação infantil, o resultado, como já mencionado acima, foi zero.

Quando procuramos “Biblioteca Escolar” no Repositório Institucional da Unesp, os resultados mostram dezesseis mil, trezentos e sessenta e três

dissertações de mestrado e nove mil e quarenta e três teses de doutorado. Com o descritor “Bebeteca” o resultado é consideravelmente menor: apenas dois trabalhos, um de Arruda (2016) e outro de Bortolin (2001).

Arruda (2016) aparece nos resultados do Repositório Institucional da Unesp com o trabalho *Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês*. Todavia, ao nos debruçarmos sobre o texto, encontramos o termo “bebeteca” apenas três vezes, sendo duas delas como descrição do espaço físico da escola em que a pesquisa foi desenvolvida e uma terceira por ter sido mencionado por uma docente que diz ter em sua rotina um horário para visitar a bebeteca, mas o trabalho não nos dá maiores detalhes. Assim, mesmo discutindo as especificidades da docência, a autora não aprofunda — nesta parte do fazer docente — a formação de leitores na bebeteca.

A outra pesquisa citada é de Bortolin (2001), que analisa as práticas de leitura em duas bibliotecas públicas em sua dissertação de mestrado intitulada: *A leitura literária nas Bibliotecas Monteiro Lobato de São Paulo e Salvador*. Novamente, o termo “bebeteca” pouco aparece, pois a autora o utiliza apenas uma vez quando debate o histórico da biblioteca infantojuvenil³⁴ e menciona uma prática espanhola. Sendo assim, os dois trabalhos que o descritor trouxe à tona não são especificamente voltados para a reflexão sobre a bebeteca, e sim registram “bebeteca” de maneira superficial.

Na base de Literatura Brasileira em Biblioteca Escolar (LIBES) com o descritor “Biblioteca Escolar” se obtém um total de duzentos e quarenta e seis resultados, enquanto que, com “Bebeteca”, encontramos apenas um trabalho: *Bebês e livros: leitura nas bebetecas* (MODESTO-SILVA; MOTOYAMA; SOUZA, 2015), que apresenta algumas impressões iniciais da pesquisa *Bebês e literatura: uma Bebeteca na formação de leitores* (MODESTO-SILVA, 2019). O artigo traz a análise do primeiro ano da bebeteca “Colunas do Saber”, a primeira a ser implantada na cidade de Presidente Prudente, no interior do estado de São Paulo.

A partir dos resultados encontrados nas pesquisas que visitamos, entendemos que a bebeteca é vista como um espaço político contraditório, em que simultaneamente respeita o direito das crianças de terem acesso à leitura e a outras

³⁴ Mantivemos o termo tal qual a autora do trabalho usa, sem juízo de valor. No nosso trabalho separamos o infantil do juvenil por entender que são períodos distintos, principalmente por que trabalhamos como primeiro ano de vida das crianças.

atividades culturais, bem como garante a familiarização da criança com o livro, mas não é só isso. Elas são ambientes plurissignificativos, em que os pequeninos e suas famílias são atendidos com diversas ações, como lançamento de livros, apresentações musicais ou explorações sensoriais. Em meio a este universo formativo, as crianças entram em contato com a organização técnica do espaço de biblioteca e, assim, enquanto se forma leitor, forma-se também o usuário de bibliotecas que consegue utilizar melhor as fontes de informação.

Diante do exposto, concluímos este estado da arte com algumas considerações sobre a elaboração de uma “bebeteca” e a formação de leitores na educação infantil, de modo a ampliar nossa perspectiva sobre o tema estudado. Uma delas é o debate que permeia o texto de literatura infantil, como vimos nos trabalhos de Dias (2012), o qual usa o material para discutir comportamentos e emoções das crianças, assim como o de Pereira, F. (2014), que, para além de defender a literatura infantil como arte, questiona os trabalhos que a utilizam como pretexto para ensinar valores como ela presenciou na escola, campo de sua investigação.

Mesmo não sendo objetivo de nossa pesquisa, não podemos deixar de evidenciar uma velha discussão que aqui aparece também em se tratando do trabalho com a leitura literária na educação infantil: o texto é ou não é pretexto? Retomamos a ideia de Marisa Lajolo, que em 1982 defendia que o texto não poderia ser pretexto para o ensino da gramática ou de valores, mas vinte e sete anos após esta primeira reflexão, a mesma autora retoma suas discussões e questiona: “O texto não é pretexto: será que não é mesmo?” e ao discutir novamente a questão, em 2009, defende que é preciso observar para além do texto e focar nos aspectos sociais da leitura:

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

Nesse sentido, as discussões são bem mais profundas do que se pode imaginar e, como já mencionado, não sendo elas o enfoque de nossa pesquisa, nos

limitamos a explicar que a leitura é arte e fruição, mas não é apenas isso, é um ato social permeado pela história e pelos sujeitos que estão diante do texto, logo, “as experiências de leitura que a escola deve patrocinar precisam ter como objetivo capacitar os alunos para que, fora da escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura [...] exigidas pela vida social”. (LAJOLO, 2009, p. 105). Assim, o texto se torna pretexto para que a criança vivencie a complexidade do universo social, sem perder suas propriedades artísticas, e isso deve ser respeitado na escola. A biblioteca escolar e a bebeteca são, assim, espaços que podem ser utilizados como pretexto para que as crianças aprendam a lidar com fontes de informações distintas e se apropriem das práticas de seleção de dados e de uso das bibliotecas.

Sobre a bebeteca, quando buscamos os resultados, vemos que o estudo do assunto ainda é recente e, até 2007, não havia este espaço em escolas brasileiras. No entanto, mesmo com a pouca idade do conceito, já encontramos o comércio *online* se apropriando e vendendo ideias duvidosas de bebeteca, como uma caixa cheia de livros de pano e de plástico que seduzem professores e gestores em sua aquisição e na crença que ao possuí-la já se tem uma bebeteca.

Essa prática ignora as questões da formação do professor, que é defendida por autores que apresentamos no estado da arte, como Fuertes (2017) e Lucas (2008). Além disso, não podemos nos esquecer das proposituras de Giroto e Souza (2015) com as quatro dimensões dos gestos³⁵ embrionários de leitura (Espaço-temporal; Modal; Objetal; Relacional), que são completamente ignoradas ao se colocar uma caixa com livros sem uma organização ou um objetivo definido, no fundo da sala de aula.

Diante dessas constatações, voltamos o nosso olhar para o município de Presidente Prudente – SP com o intuito de verificarmos como as bebetecas estão organizadas e como a cidade lida com as questões que envolvem a biblioteca na escola. Lembrando que, nesse município só há duas bebetecas, sendo a primeira elaborada a partir de recursos de uma ONG, que está apresentada no trabalho de Modesto-Silva; Motoyama e Souza (2015) em uma escola de educação infantil, e depois outra montada com esforços da diretora de uma escola e algumas famílias. Portanto, visto que o número é bastante inexpressivo discutiremos na realidade de

³⁵ Tais gestos serão definidos e exemplificados a posteriori.

Presidente Prudente – SP os espaços da educação infantil com livros, chamados de biblioteca infantil/bebeteca.

2.3 Realidade interna: bebetecas e formação leitora em Presidente Prudente

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2018, a população estimada do município de Presidente Prudente – SP era de 227.072 habitantes, em um território de, aproximadamente, 368,89 habitantes por quilômetro quadrado. A taxa de escolarização do município entre os habitantes de 6 a 14 anos era de 97,8% em 2010 e, em 2015, nos anos iniciais do ensino fundamental o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) era de 6,4, o que é considerado algo positivo, visto que o Brasil anseia atingir a média 6 no ano de 2022, pois essa média corresponde a um sistema educacional com a qualidade de países desenvolvidos. Esses dados indicam que o município de Presidente Prudente – SP possui uma educação de boa qualidade quando analisamos os parâmetros oficiais da realidade nacional.

O município está no estado de São Paulo, a cerca de 556 km oeste da capital. Atualmente, Presidente Prudente tem 220 bairros e conta com os distritos de Ameliópolis, Eneida, Floresta do Sul e Montalvão; ainda, é um dos principais pólos industriais, culturais e de serviços da região. A cultura local baseia-se em teatro, em música e em esporte, ofertada, principalmente, pelo Serviço Social do Comércio (SESC) e pelo Centro Cultural Matarazzo que é o responsável pelos órgãos da cultura municipal como a biblioteca pública, o museu e outras instituições.

De acordo com os dados do site oficial da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, a SEDUC, foi criada pela Lei nº 2296/83 de 21 de dezembro de 1983 e, atualmente, é considerada o maior sistema municipal de ensino da rede pública do Pontal do Paranapanema³⁶. Ela atende educação infantil — berçário, maternal e pré-escola (0 a 5 anos) —; ensino fundamental — 1º ao 5º ano —; e educação de jovens e adultos. Desde 17 de agosto do ano 2010, com o Decreto Nº 21.142/2010, a Prefeitura Municipal deu início ao projeto piloto de educação integral no sistema municipal de ensino, denominado Cidadescola, que atende crianças do ensino

³⁶ A região do Pontal do Paranapanema possui uma extensão territorial de 18844,60 km², que engloba 32 municípios do estado de São Paulo. Ela fica localizada no extremo oeste do estado de São Paulo e possui uma localização estratégica do ponto de vista comercial por estar em fronteira os estados de Mato Grosso do Sul e Paraná.

fundamental regular com atividades de enriquecimento curricular como atividades de música, artesanato, ensino de língua estrangeira, esporte, dentre outras que compreendem 9 horas diárias de atendimento.

No que diz respeito a questões da organização da educação municipal como um todo, de acordo com Gonzaga (2017, p. 58):

O município de Presidente Prudente conta com 63 escolas particulares – 23 pré-escolas, 23 EF e 17 EM –; 49 escolas da rede pública de ensino estadual, responsável pelas escolas dos anos finais do EF e EM; e possui ainda uma unidade que oferta o Pré-escolar, 25 EF e 23 EM. A rede municipal é responsável pelo funcionamento de 63 escolas públicas: 32 Pré-escolar, 31 EF e o EM. Não existe escola pública federal no município.

No âmbito municipal, no ano de 2019, foi contabilizado junto a SEDUC um total de 52 escolas municipais que atendem de creche até o 5º ano do ensino fundamental I, 4 creches filantrópicas conveniadas e 9 escolas de gestão compartilhada³⁷ com outras instituições, como o Instituto Socializar, o Sistema Instruir e Modificar (SIM) e Consórcio Intermunicipal do Oeste Paulista (CIOP), totalizando 65 escolas municipais.

Neste tópico, nos aprofundaremos nos documentos oficiais produzidos pela SEDUC para buscar compreender como o sistema de ensino está organizado e, principalmente, como aborda as questões relacionadas à formação do leitor, biblioteca escolar, Sala de Leitura e bebetecas. Para tanto, analisaremos o Regimento Comum das Escolas Municipais (PRESIDENTE PRUDENTE, 1999), as “Diretrizes para a Organização do Trabalho de Formação Continuada na Rede Municipal de Educação” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2002) e o Manual de Normas e Procedimento da Sala de Leitura (PRESIDENTE PRUDENTE, 2016), os únicos que encontramos com referência à biblioteca.

Aprovado pelo Decreto Nº. 13.489/1999 (PRESIDENTE PRUDENTE, 1999), o Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente regulamenta a organização e o funcionamento das escolas municipais. No capítulo 3, Seção II,

³⁷ A gestão compartilhada se dá a partir de uma parceria entre a Secretaria de Educação e outras instituições. No caso do município, cada pasta oferece uma parte do orçamento como, por exemplo, a SEDUC oferece alimentação e a instituição contrata os profissionais para ministrar aulas buscando proporcionar uma educação de qualidade para os estudantes da rede municipal de ensino. Esse modelo tem sido implantado apenas nas escolas de educação infantil.

Artigo 71 deste documento, que trata dos recursos auxiliares, a biblioteca aparece juntamente a outros espaços escolares e decreta-se que ela deve ser abordada e estruturada a partir do Plano Diretor de cada Escola. Depois desta menção, o espaço não aparece mais no documento. Trata-se, portanto, de apenas um parágrafo, o que já evidencia a falta de uma política municipal para tal espaço e, consequentemente, para leitura, além de colocar a responsabilidade sob a escola no sentido de elaborar projetos para trabalhar com o espaço.

No ano de 2002 foram redigidas pela Coordenação Pedagógica da SEDUC as Diretrizes para a Organização do Trabalho de Formação Continuada na Rede Municipal de Educação. O documento foi organizado ao longo do ano 2000 com a intenção de direcionar a formação continuada do sistema municipal. Ele é formado por diferentes artigos que abordam diversos temas, nos quais a biblioteca aparece poucas vezes.

Neste material de formação da SEDUC, que não foi reeditado desde a primeira versão, foram encontradas nove referências à biblioteca na escola e nenhuma a bebetecas, mesmo que em diversos momentos ele mencione a formação do leitor. Na primeira delas, ainda na parte introdutória, a biblioteca aparece junto com outros espaços como sugestão de locais para que seja visitado com os professores durante o HTPC para “[...] que favoreça o conhecimento / aprofundamento de questões específicas e amplie a ação pedagógica dos educadores” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2002, p. 03).

Neste caso, embora não definam a biblioteca claramente ou se refiram especificamente ao espaço, ela é abordada no contexto de formar o docente para os desafios de sua prática pedagógica ao oferecer conhecimento em questões específicas que inferimos serem os conteúdos que se trabalha durante as aulas, mas que não podemos afirmar devido à falta de detalhe que o documento apresenta.

A segunda, a terceira e a quarta menção ao espaço da biblioteca na escola vêm em um contexto de trabalho burocrático no capítulo “Orientações para a Elaboração do Plano de Trabalho do Diretor e do Orientador Pedagógico”. A primeira parte diz que, ao organizar o HTPC, o orientador pedagógico (OP) deve descrever como será a ação desenvolvida por ele com os professores nesses espaços; posteriormente, o documento menciona que a rotina de uso da biblioteca escolar deve ser construída pelo OP com auxílio do diretor da escola; por fim, a palavra biblioteca aparece como um exemplo de como deve ser o planejamento

anual do trabalho dos gestores, dando como exemplo que em abril poderia ser iniciado um projeto da biblioteca, mas não há detalhamento de como esse projeto seria realizado.

A quinta menção, finalmente, vincula o espaço a crianças pequenas e está no capítulo sobre a rotina na educação infantil como uma sugestão de atividade coletiva de visita aos espaços comunitários como: bairro, praça e biblioteca. Neste caso, nos cabem alguns questionamentos, como: por que não estimular a escola a ter sua própria biblioteca? Considerando que se aceite a proposta de sair da escola, é preciso pensar que: não há transporte para as crianças da educação infantil no município. Vale lembrar que em Presidente Prudente – SP não há bibliotecas públicas em bairros específicos da cidade, e sim uma que se localiza no Centro Cultural Matarazzo, local afastado de muitas escolas municipais.

Assim, percebemos uma recomendação mal elaborada, que não condiz com a realidade do município. Já na parte que menciona a rotina no ensino fundamental, a sexta menção, fala vagamente sobre o espaço da biblioteca como um lugar que deve ser ornamentado com almofadas, sem discutir as questões de normatizações bibliográficas, de organização espacial, de mobiliário e de mediações que poderiam ser realizadas no local.

A sétima aparição do termo se dá no trecho que aborda as questões de orientações para o trabalho com leitura e escrita quando se sugere que a escola trabalhe com projetos de leitura e que se construa uma biblioteca com as produções das crianças. A sugestão é que se possam envolver os alunos em momentos de leitura e produzir uma “fita K7” com curiosidades ou com os assuntos estudados para o espaço. Aqui, embora chegue perto da ideia de a biblioteca ser parte de um espaço de elaboração de conhecimento a partir da análise de fontes de informação, falta a defesa de um acervo de qualidade composto por diferentes materiais de pesquisa e leitura, e se sugere que as crianças produzam o acervo. A questão que nos fica é: como a criança, um aprendiz, produzirá acervo de qualidade para pesquisa quando nem ela teve acesso a isso?

Por fim, a oitava e a nona menção estão localizadas no trecho que desenvolve as questões de alfabetização e de letramento. Na primeira vez, é sugerido que o professor trabalhe com fichas de leitura da escola nas quais as crianças descubram os gêneros textuais e possam “identificar qual é a correta, entre várias possibilidades antecipáveis: qual das fichas da biblioteca corresponde ao

conto de Branca de Neve, qual ao da Gata Borralheira...” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2002, p. 49). Mais adiante, é sugerido que as crianças registrem os “títulos dos livros na ficha de controle da biblioteca de classe” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2002, p. 50).

Ao analisar essas duas citações retiradas do documento e explicadas no parágrafo anterior, novas questões são levantadas. Uma delas é relacionada à nossa falta de compreensão de como o aluno reconhecerá o gênero textual em fichas de leitura. Retirando-se o texto de seu suporte, modifica-se sua estrutura e, conseqüentemente, a originalidade do suporte do gênero. Além disso, sugere-se que a criança registre o título dos livros na ficha de controle da biblioteca de classe, apesar de fichas de leitura não serem livros, ainda que possam conter histórias retiradas de livros. Justamente a esta última recomendação nos surge mais uma dúvida: o que seria uma biblioteca de classe? Inferimos que sejam os cantinhos da leitura ou caixas com livros que os professores têm o hábito de deixar no fundo da sala de aula. Se o for, temos de explicar que eles não são bibliotecas, pois não estão adequados aos critérios mínimos para tal. Bibliotecas estão organizadas de acordo com normas bibliográficas, minimamente, a coleção deve ter sido desenvolvida com critérios, deve ter um espaço específico e ter atividades integradas ao currículo da escola. Não apenas disponibilizar um apanhado de livros., ao passo que o espaço da classe não comporta tal procedimento e logo, não é uma biblioteca.

Como síntese de leitura e análise das “Diretrizes para a Organização do Trabalho de Formação Continuada na Rede Municipal de Educação” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2002), podemos afirmar que elas não voltam o olhar para a biblioteca escolar como um espaço de formação infantil ou mesmo um espaço mediador na formação do leitor. Durante todas as menções no documento, ela é um espaço externo e não há um detalhamento sobre seus usos e sua organização.

Em alguns momentos, como na questão da organização da rotina, fica implícita a ideia de que apenas o ensino fundamental necessita de biblioteca (mesma impressão que relatamos ter quando olhamos para o campo das pesquisas acadêmicas), já que as crianças da educação infantil devem visitar a biblioteca do bairro e nada é dito sobre elas possuírem um espaço na própria escola como uma biblioteca infantil ou bebeteca.

No ensino fundamental, a única indicação que se tem sobre o espaço da biblioteca escolar é a de que ele deva contar com almofadas e pode ser construído com a produção das crianças. Diante disso, constatamos a fragilidade da concepção de biblioteca defendida pelo documento e a necessidade de se pensar melhor sobre como o sistema municipal apoia ações de formação do leitor em creches e pré-escolas.

Dando continuidade à análise dos documentos oficiais do município, observamos o “Manual de Normas e Procedimentos da Sala de Leitura” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2016). Ele é composto por vinte e seis páginas e foi elaborado com o intuito de orientar a organização das Salas de Leitura municipais. Nas escolas de Presidente Prudente – SP não há um bibliotecário para administrar os espaços de leitura. As escolas que têm alguém trabalhando nesse espaço contam com auxiliares de biblioteca escolar, que são profissionais de diversas áreas que foram readaptados e apenas uma bibliotecária para atender todas as escolas do município. Essa bibliotecária atua diretamente no CEFORPPE e é a responsável pela normatização dos espaços e dos acervos das escolas municipais.

No ano de 2016, alguns meses após ingressar no sistema municipal de Presidente Prudente – SP, a bibliotecária elaborou, com a colaboração da supervisão e coordenação pedagógica, um documento denominado “Manual de Normas e Procedimentos: Sala de Leitura” e entregou uma cópia para cada unidade escolar. No entanto, ao ler e analisar tal apostila, verificamos que ele enfatiza as normas técnicas e discorre sobre o livro sem voltar-se especificamente para as questões de organização de espaços de leitura, sejam eles Salas de Leitura ou biblioteca escolar, bem como não menciona bebetecas e questões específicas da educação infantil.

No início do manual há uma introdução com uma breve definição de biblioteca escolar e de Sala de Leitura com base em documentos oficiais, como a Lei Federal 12.244/2010 e os “Parâmetros para Bibliotecas Escolares Brasileiras: Fundamentos de sua Elaboração e no texto Biblioteca Escolar como Espaço de Produção do Conhecimento: Parâmetros para Bibliotecas Escolares” (CAMPELLO, et. al., 2010).

Em seguida, é apresentada a organização do sistema municipal de ensino e suas Salas de Leitura. Assim, o manual leva em conta o fato de as escolas não possuírem um bibliotecário e apresenta como os livros devem ser catalogados. No entanto, não se explicita quem fará esse trabalho.

As demais partes da apostila destinam-se a discutir: o livro, as partes dos livros (externa, interna e a página de rosto), o caminho do livro quando chega na biblioteca escolar (como receber, o que fazer para catalogar, como colocar nas estantes), seleção, aquisição, carimbagem (como devem ser as informações do carimbo de registro), carimbo de registro (onde deve ser colocado), classificação, notação de autor, tombo, etiquetas, organização das prateleiras, desbaste³⁸, catalogação e indexação. Ainda, traz alguns apêndices como: modelo de termo de doação, Classificação Decimal de Dewey (CDD)³⁹ resumida (ordem das prateleiras), tabela de classificação por cor reorganizada para as bibliotecas escolares e a lista de materiais que podem ser descartados.

Cabe-nos dizer que tal parte é voltada para a demonstração de catalogação, considerada importante no trabalho do auxiliar de biblioteca escolar, que, ao ser readaptado, não recebe formação para organizar o local em que irá atuar. Essas normas de catalogação podem ser significativas para se construir uma biblioteca escolar adequada, mas muitas vezes pouco práticas para aqueles profissionais que não têm formação em Biblioteconomia e que deveriam utilizar o livro para despertar o gosto pela leitura. Assim, faz-se necessário pensar em caminhos para se unir a questão da organização do espaço, do acervo e sua dinamização por meio de ações que visem a formação do usuário leitor.

A partir do exposto, avaliamos que no sistema de ensino de Presidente Prudente – SP há as normas técnicas que são disponibilizadas pela bibliotecária por intermédio deste manual e há o profissional que, muitas vezes, é pedagogo e atua como auxiliar. Há, entretanto, a necessidade de uma formação para que esses colaboradores compreendam como podem organizar sistematicamente seu espaço de trabalho com essas recomendações que estão no documento e,

³⁸ Desbastamento é a retirada de materiais que estão na biblioteca e são pouco utilizados pelos usuários. Ele pode ser doado a alguma instituição que necessite ou ser levado para um depósito para consultas especiais.

³⁹ Na biblioteconomia existem algumas classificações bibliográficas como: Classificação da Biblioteca do Congresso Americano (Library of Congress Classification - LC), Classificação Decimal de Dewey (Dewey Decimal Classification - CDD), Classificação bibliográfica de Bliss (Bliss bibliographic classification), Classificação de dois pontos (Colon classification), Classificação de Cutter (Cutter Expansive Classification), Classificação Decimal Universal (Universal Decimal Classification), Classificação de Blinker (Brinkler classification), Classificação Ranganathan (Ranganathan classification). Esse recurso trabalha com a representação temática do acervo que o organiza em áreas e auxilia o usuário a encontrar o material que procura. O trabalho de classificação dos materiais é feito pelo usuário a partir de uma das classificações acima listadas. Em Presidente Prudente – SP a rede municipal de ensino faz uso da CDD com adaptações criadas para o atendimento às crianças (PRESIDENTE PRUDENTE, 2016).

simultaneamente, desenvolver ações de dinamização. Logo, falta a união entre o técnico e o pedagógico. O papel do bibliotecário escolar é ser,

[...] responsável pelo planejamento e gestão da biblioteca escolar. Deve ser apoiado tanto quanto possível por equipe adequada, trabalhar em conjunto com todos os membros da comunidade escolar e deve estar em sintonia com bibliotecas públicas e outras. O papel do bibliotecário escolar varia de acordo com orçamentos, currículos e metodologias de ensino das escolas do quadro legal e financeiro do país. Em contextos específicos, há áreas gerais de conhecimento que são vitais se os bibliotecários escolares assumirem o desenvolvimento e a operacionalização de serviços efetivos: gestão da biblioteca, dos recursos, da informação e do ensino. Em vista dos crescimentos dos ambientes de rede os bibliotecários escolares devem tornar-se competentes no planejamento e na instrução das diferentes habilidades para o manuseio de novas ferramentas de informação, tanto a professores como a estudantes. Portanto, devem obter contínuo treinamento e desenvolvimento profissional. (IFLA/UNESCO, 1999, s/p).

Como as escolas não contam com bibliotecários escolares, é importante que o readaptado seja preparado para auxiliar a única que atende a todas as escolas, de modo que, o pedagógico e o técnico sejam contemplados. Enfim, percebemos que não há uma cultura de trabalho em conjunto. Se a biblioteca, ou melhor, se a leitura for o centro de uma escola, haverá ação voltada para isso e o trabalho em conjunto pode ser algo natural e promissor.

Diante disso, no próximo tópico, já tendo definido o que são as bebetecas e já tendo estudado como o sistema municipal de ensino se posiciona através de seus documentos oficiais para lidar com as questões das bibliotecas, nos deteremos a análise de algumas questões do questionário elaborado pela SEDUC e respondido entre janeiro e fevereiro do ano de 2019 pelas gestoras escolares, a fim de conhecermos a realidade do município e confrontá-la com os documentos oficiais.

2.4 Biblioteca Escolar em Presidente Prudente - SP: situação inicial

Entre os anos de 2018 e 2019, a equipe técnica da SEDUC começou a organizar instrumentos para conhecer melhor as bibliotecas e os espaços de leitura do sistema municipal de ensino. Também, buscou meios para melhorar esses espaços. Primeiramente foi reelaborado pela equipe um questionário que já havia

sido utilizado em anos anteriores para os gestores avaliarem as condições gerais dos espaços de leitura, considerando o espaço físico e os acervos.

O questionário de natureza exploratória (Anexo A, p. 239) era composto por 21 (vinte e uma) questões mistas, ou seja, objetivas e subjetivas. Ao final, os respondentes anexaram duas fotos de suas Salas de Leitura ou dos espaços onde organizam os livros. Esses dados do questionário e as imagens foram cedidos para análise da pesquisadora para que pudéssemos traçar um perfil geral dos espaços de leitura do município antes de adentrarmos na questão das bebetecas e na formação dos docentes readaptados no espaço da biblioteca.

A partir dos dados conseguimos traçar um perfil das escolas e do atendimento, que foi fundamental no momento de realizar as adaptações no curso de Dinamização de Espaços de Leitura que desenvolvemos com as auxiliares de biblioteca escolar. Atualmente, existem 65 (sessenta e cinco) escolas municipais, das quais 04 (quatro) são filantrópicas, 09 (nove) de gestão compartilhada e 52 (cinquenta e duas) de gestão própria.

A segunda parte do questionário avalia se existe ou não biblioteca na escola. Essa informação é importante de ser analisada, pois o Censo Escolar de 2016 aponta para os seguintes dados sobre os espaços de leitura nas escolas brasileiras:

Do total de 217.480 escolas públicas do país, apenas 21% possuem biblioteca em suas dependências. Já do universo de 61.878 escolas da rede privada de ensino, 38% possuem esse equipamento escolar. Conclusão: A rede privada de ensino encontra-se melhor aparelhada no que se refere à instalação de bibliotecas escolares. [...]. Diante desses números, podemos concluir que, hoje, no Brasil, segundo o Censo Escolar de 2016, do universo de 279.358 estabelecimentos de ensino públicos e privados, **somente 25% possuem biblioteca escolar em sua infraestrutura. Ou seja, cerca de 75% das escolas brasileiras estão desprovidas desse importante recurso didático-pedagógico- a biblioteca** (ORIÁ, 2017, p. 17 – grifo do autor).

No questionário, respondido por 61 (sessenta e uma) escolas de educação infantil e de ensino fundamental I, foi possível constatar que mais da metade (60,7%) possui Salas de Leitura, aproximadamente um quarto (24,6%) não tem nenhum espaço destinado a esse fim e um número menor (14,8%) tem biblioteca escolar⁴⁰.

⁴⁰ É preciso atentar para o fato de que na prática sabemos que não há nenhuma biblioteca, pois para o ser, como já discutido, precisa estar dentro dos padrões mínimos exigidos pelos documentos

Ao analisar essas respostas, vemos que o município segue o mesmo movimento nacional de expansão de Salas de Leitura e a diminuição do número de biblioteca escolar. Segundo os dados do Censo Escolar da Educação Básica, desde 2010, é possível constatar uma situação semelhante, principalmente, quando se observa as redes municipais nas áreas rurais das regiões Norte e Nordeste.

Quanto ao atendimento que é prestado à comunidade escolar que frequenta esses espaços, é possível afirmar que nem sempre ela pode contar com a figura da auxiliar de biblioteca escolar. Ao total, 37 (trinta e sete) das unidades do sistema de ensino municipal possuem espaços de leitura, mas não têm um funcionário readaptado ou bibliotecário para geri-lo; 19 (dezenove) necessitam que seus funcionários se organizem para atender a biblioteca escolar o dia todo (geralmente eles alternam um dia no período da manhã e no outro no período da tarde), pois há apenas uma pessoa no cargo. Ademais, somente 2 (duas) escolas contam com dois profissionais disponíveis para cobrir os períodos da manhã e tarde. Existem ainda casos em que a auxiliar reveza entre atender na Sala de Leitura e na sala de brinquedos.

Na última parte do questionário as escolas apresentaram informações sobre o espaço de leitura seja biblioteca escolar, biblioteca infantil⁴¹, Sala de Leitura ou bebetecas. Analisando de modo geral as informações, há um caráter positivo, pois do total de 61 (sessenta e uma) escolas que responderam ao instrumento, mais da metade (56,3%) classifica seu espaço de leitura como adequado, com um tamanho e com uma estética adequadas. Todavia, existem problemas de infraestrutura como ausência de mesas, estantes e computadores para o trabalho.

Finalizando as reflexões levantadas ao longo deste capítulo, em que realizamos o estado da arte das pesquisas relacionadas às bebetecas e investigamos como está organizado o sistema de ensino de Presidente Prudente – SP no que diz respeito aos seus espaços de leitura, concluímos que ainda não há uma cultura consolidada de pesquisas e de grupos de pesquisa que se voltam para os espaços de leitura que acolham os bebês. Visualizamos o impacto disso na ausência de políticas públicas que discutam os espaços de leitura para os bebês tanto no âmbito federal quanto no municipal.

oficiais, os acervos não estão organizados de acordo com uma classificação, e, para começar, nenhuma escola conta com um bibliotecário específico e outras, sequer possuem o auxiliar.

⁴¹ Nomenclatura que utilizamos para definir a biblioteca escolar na educação infantil.

Há no Brasil a Lei Nº12.244/2010 e outras normativas que defendem a presença da biblioteca na escola. No âmbito municipal, o “Manual de Normas e Procedimentos: Sala de Leitura” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2016) também regulamenta a organização deste espaço, mas nenhum documento foi construído ainda para orientar como acolher os bebês e suas necessidades. Assim, a partir do capítulo seguinte desta tese, nos dedicamos ao estudo das especificidades da periodização do desenvolvimento infantil e pesquisamos como devemos organizar acervos e espaços para o pequeno leitor.



*Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.*

*Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.*

Só uso a palavra para compor meus silêncios.
(Manoel de Barros, 2008)

3. PROVANDO: ACERVOS NO PRIMEIRO ANO DE VIDA

Neste capítulo, nos debruçamos sobre as questões da periodização do desenvolvimento infantil para, a partir das ideias de Vigotski e seus discípulos, iniciar as discussões sobre o primeiro ano de vida dos bebês e os gestos embrionários de leitura. Aqui contemplamos o objetivo específico de *analisar o uso e desenvolvimento de coleções para o primeiro ano de vida do bebê no município*;, para entender como as crianças se desenvolvem neste período e optar por materiais mais próximos do adequado no momento da mediação.

Com base nos relatos⁴² das auxiliares de biblioteca escolar, problematizamos os acervos que as escolas de Presidente Prudente possuem para atender este público composto por crianças menores de um ano de idade e analisamos o material a luz do desenvolvimento infantil considerando se há a possibilidade física de lidar com o que é oferecido. Além disso, apresentamos os livros-objetos que foram construídos pelas auxiliares de biblioteca durante o curso de “Dinamização dos Espaços de Leitura” após pensarmos nas questões editoriais e teóricas sobre os livros para pequeninos, apontamos suas funções e como podem ser utilizados para formar leitores.

3.1 Livros para bebês

No curso apresentamos e discutimos os gestos embrionários de leitura entre os meses de março, abril e maio do ano de 2019, por isso, a questão dos acervos apareceu ora como protagonista, ora com coadjuvante em todos os encontros deste período. No entanto, no dia 03 de março começamos a estudar os modos de ler na escola e, por dois encontros (03 de março e 10 de abril) conceituamos com as

⁴² Não foi o objetivo da tese e não tínhamos tempo hábil para, durante esta pesquisa, analisar profundamente os acervos físicos das escolas, por isso, optamos por nos basearmos nos relatos das auxiliares de biblioteca escolar. Estamos conscientes de que estes relatos podem estar permeados por algumas singularidades como a opinião pessoal do falante, mas no cruzamento das imagens que recebemos e dos diversos relatos orais, cremos que temos materiais suficiente para o nível de análise de que carecemos no momento. Além disso, a própria pesquisadora possui anos de experiência como professora e gestora das escolas municipais de Presidente Prudente, sendo que foi diretora de uma escola de educação infantil por três anos e, atualmente, trabalha diretamente com as bibliotecas escolares o que também lhe concede condições de avaliar o que pode ser coerente ou não nos dados levantados.

auxiliares o que é ler, quais são os materiais que lemos para as crianças pequenas e sobre o que se lê na escola.

O livro infantil é um elemento com uma forma “específica de expressão” (LINDEN, 2011, p. 29) e, como tal, toda a sua construção, o seu design é importante. O primeiro contato com o livro se dá através da união do design (a forma física, paleta de cores, materiais, opções lúdicas – janelinhas, *pop ups* – lombadas, diagramação de papel, técnica da ilustração, fonte da letra etc.) que a levará para o universo do gênero que a obra apresenta. A união desses elementos vai oportunizar o manuseio do material e a interação da criança.

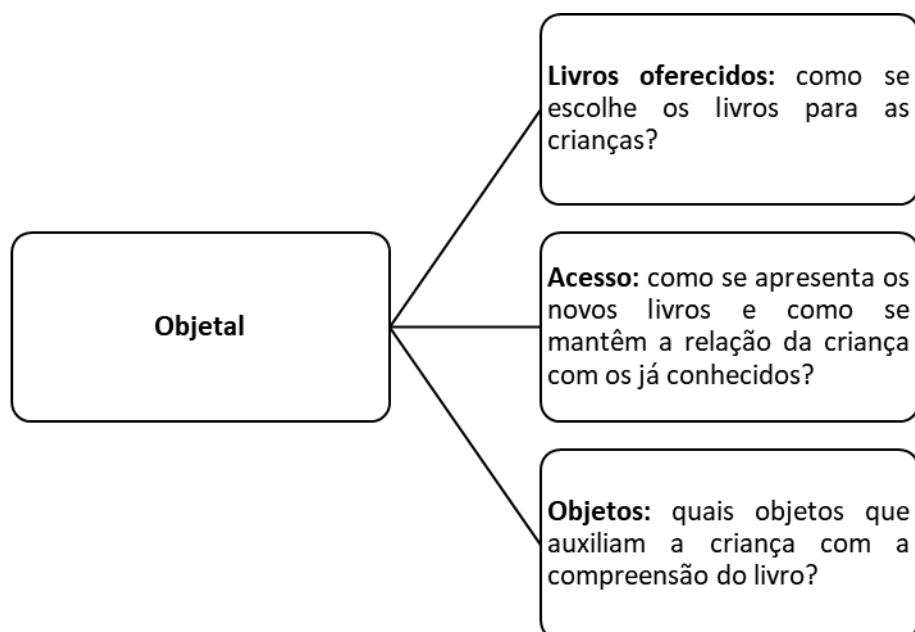
Serra (2015) analisou como as editoras tem se organizado para atender as demandas de livros para o público da educação infantil, principalmente, os bebês e relatou que há a preocupação de que o material possibilite o contato direto da criança de modo seguro e resistente.

A ideia de que a criança precisa ter acesso direto ao livro tem trazido um investimento do projeto gráfico-editorial na materialidade do livro: resistência, tintas atóxicas, bordas arredondadas que facilitam o folhear são algumas características do livro para os pequenos que têm predominado. (SERRA, 2015, p. 75)

No entanto, a autora aponta que esses livros são criados por adultos que os idealizam com base nas próprias lembranças da infância (SERRA, 2015; OLIVEIRA, 2006) e pensam no modo como gostariam que se desse a interação da criança com este objeto, logo é o olhar do adulto sobre a infância que determina o que será oferecido, o que pode divergir do que de fato os pequenos buscam no momento da leitura.

Mesmo sendo o livro um produto cultural, desenvolvido pelo adulto, a partir do olhar que ele tem para a infância, Modesto-Silva (2019, p.57) explica que é importante manter os livros ao alcance das crianças, pois “como objeto da cultura humana que porta em si as possibilidades de leitura mediante à prática e suas experiências”. Essa foi uma das razões que nos levou a trabalhar a dimensão objetual. Esse aspecto segundo Girotto e Souza (2015) relaciona-se com o que ler e sobre qual assunto se lê para a criança, garantindo que ocorra a interação entre os pequenos e os livros. Durante o curso, essa dimensão foi pensada juntamente com as auxiliares, a partir do esquema apresentado na figura 6.

Figura 6: Dimensão objetual dos gestos embrionários de leitura



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Modesto-Silva (2019)

Após o estudo do texto “ A dimensão objetual: o objeto-livro” (MODESTO-SILVA, 2019) sobre os livros e os modos de leitura, no dia 24 de abril, apresentamos as produções editoriais de livros-objeto (Anexo C, p.245). Para tanto, organizamos uma exposição de obras com diferentes materialidades e funcionalidades. Iniciamos o encontro questionando: “o que é um livro?”, em seguida, as auxiliares foram convidadas a tocarem objetos escondidos em três caixas sensoriais⁴³ (fotografias 7 e 8) e dizer o que havia em cada uma delas e refletir se era ou não um livro.

⁴³ Para desenvolvermos essas caixas nos inspiramos no método Montessori que utiliza esse tipo de material com bebês para trabalhar com o desenvolvimento dos sentidos. A nossa caixa era para instigar as auxiliares a pensar sobre o que poderia ou não ser um livro apenas com o que o tato lhes havia proporcionado de experiência e seus conhecimentos prévios para, posteriormente, apresentar os livros-brinquedo e problematizar os modos de ler dos bebês e os livros tradicionais.

Fotografia 7 – Caixas sensoriais



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Fotografia 8: Auxiliares de biblioteca escolar explorando as caixas sensoriais



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Na primeira caixa, do lado direito para o esquerdo da fotografia 7 havia um exemplar o livro audiovisual e interativo, disponível também em formato de aplicativo, “Poemas de Brinquedo” (GARCIA, 2016). Esse livro vem em uma luva, suas páginas são em formato de fichas e o aplicativo pode ser instalado no celular, a criança lê as poesias na ficha e tem a interação audiovisual com o aplicativo. Na segunda caixa, colocamos um *e-reader*, ou seja, um leitor de livros digitais. Na última havia um exemplar da obra “Caixa De Contos - Crie Suas Próprias Histórias” (LAVAL, 2018). Trata-se de um livro de montar ou livro quebra-cabeça com 20 peças que possuem ilustrações de ambos os lados e podem ser encaixadas para formar diferentes combinações de modo que as crianças podem criar uma série de histórias diferentes conforme as combinam.

Em seguida, abrimos as caixas e observamos cada um dos formatos problematizando os materiais que haviam lá dentro e se eram ou não livros. Aqui, explicamos para elas que os modos de ler e o design dos livros estão mudando cada vez mais devido ao mercado estar tentando atingir um número maior de leitores com novidades e interações, mas que elas precisariam analisar um a um os livros para verificar o que era ou não conveniente para as crianças a partir da materialidade.

Em seguida, conceituamos e mostramos diversos exemplares de livros – brinquedo, ou seja, um objeto de funções múltiplas que reúne em si a ideia social do livro e a lúdica do brinquedo e tem como “função de entreter, alegrar, levar à ação,

valorização da plasticidade editorial artística, a performance, a tecnologia gráfica, lugares de passeios sensoriais”. [...] O livro-brinquedo tem uma força comunicativa em sua apresentação formal-visual-tátil. (SOUZA; BORTOLANZA, 2012, p.14). Esse momento registrado pelas fotografias 9 e 10 foi importante para as auxiliares conhecerem algumas opções que o mercado editorial oferece.

Fotografia 9 – Livros-brinquedo expostos



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Fotografia 10 – Auxiliares de biblioteca escolar manuseando os livros



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Neste encontro, as auxiliares puderam analisar a questão de que o comércio deste tipo de material é novo no país e, por isso, existem muitas obras que são traduções, livros que são resistentes ao manuseio infantil, mas que não possuem um bom texto, dentre outras singularidades. As alunas do curso foram construindo livremente enquanto manuseavam o material e conversavam com as colegas sobre o que eram os bons livros e o porquê elas assim o consideravam como se observa na fotografia 11. Durante o colóquio para definir as boas obras, as auxiliares estavam com os livros em mãos e, a partir dos elementos deles, que iam se posicionando.

Fotografia 11 – Auxiliares de biblioteca escolar analisando os livros



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

A partir desse colóquio com o suporte de diferentes obras, ouvimos relatos das auxiliares sobre o contato das crianças com os livros e o que elas sentem a necessidade para, a partir do real, pensarmos em livros ideais para compor o acervo das bebetecas. Serra (2015) explica que a leitura é muito importante para o desenvolvimento infantil, pois a partir do livro, os pequenos trabalham a imaginação, aprendem a folhear, tocar, manusear e diversos conceitos e aventuram-se por um universo da indústria cultural “na qual os espaços da palavra parecem não ser preponderante... Oscilam desde exercícios motores e brincadeira, à apresentação de conceitos e explicações” (SERRA, 2015, p. 81). Logo, esses materiais direcionam para a brincadeira e para uma leitura que envolve o contato sensorial com o objeto livro que os leva a uma leitura pautada na sensorialidade e, por vezes, não proporciona a experiência de um bom texto como pode ser constatado pelas auxiliares.

A partir dessas constatações, muitas das participantes comentaram sobre a falta de acervo para lidar com os bebês que elas atendiam em suas escolas. Uma das colocações mais persistentes era de que o PNBE encaminhou livros para a educação infantil, mas as materialidades não eram adequadas para os alunos do berçário e maternal (cartonados, de plástico, de tecido etc.). Alguns dos livros do

PNBE possuíam capa dura, mas as páginas internas eram frágeis e sempre se rasgavam.

É bem importante na escola o manusear, o contato com os livros para observar imagem, esse tipo de coisa eeee eu acho que devia vir mais livro de plástico para o infantil para eles poderem estar manuseando o livro. [...] aquele cartonado, plastificado eles abrem assim (gesto com as duas mãos abrindo rapidamente um livro imaginário) e eles racham, rasgam (PB3)

Além da questão apontada por PB3 de falta de resistência dos livros para o manuseio, desde o primeiro encontro do curso, em março de 2019, quando começamos a apresentar dados do questionário da SEDUC, sobre os acervos das unidades escolares, foi possível colher relatos das participantes como o de Aurora que menciona que em sua escola que atende a educação infantil tem livros de ensino fundamental.

É igual a nossa escola, a gente atende berçário e os livros que tem lá são (algo inaudível) mais para o fundamental mesmo. Não tem livro para o nosso trabalho, tem livro mais para o fundamental (AURORA). Nesta fala, não é a falta de materialidade e design que incomoda a auxiliar, mas a própria ausência de livros para serem utilizados pelos bebês. Muitas unidades não dispõem de recursos financeiros para adquirirem acervos e acabam ficando com as doações que recebem de terceiros e que, muitas vezes, não são adequados para a faixa etária que a escola atende. Outro problema levantado pelas alunas é que além da materialidade, falta a quantidade de livros para o atendimento ao público. Como as instituições escolares, muitas vezes, contam apenas com os materiais enviados pelos programas do Governo Federal e, em 2019, havia um tempo considerável que não recebiam nada, o acervo estava se reduzindo e as auxiliares como PB1 passaram a considerar o empréstimo de “livrinhos⁴⁴” para não mexer no acervo.

Os empréstimos, a gente tem que fazer com aqueles livrinhos, sabe, aqueles livrinhos pequenos, por que não tem tanto livro assim para ficar emprestando. O pré I, por exemplo, é tão necessário levar o livrinho para casa da criança ou seria a cestinha com um livro para levar para a sala? (PB1)

⁴⁴ Os “livrinhos” que auxiliares mencionam em diferentes momentos do curso são coleções de baixa qualidade estética e literária que são adquiridas em promoções de 10 livros por R\$10,00 reais e que elas possuem em grande quantidade nas escolas.

Até aqui levantamos alguns pontos para reflexão ao longo deste capítulo: primeiro, há falta de materialidades adequadas para o atendimento da educação infantil já que páginas muito finas se deterioram rapidamente e a criança acaba sendo impedida de manusear o livro para não estragar; segundo, os acervos nem sempre estão onde deveriam estar já que nos berçários tem-se muitos materiais de ensino fundamental; terceiro, o Governo Federal, Estadual ou o Municipal ainda não se sensibilizaram com essa necessidade de materialidades distintas para a educação infantil, principalmente, quando se pensa nos alunos de berçário, portanto, esse tipo de livro não é enviado as escolas com regularidade.

No próximo subitem, analisamos as singularidades do primeiro ano de vida da criança para a partir desse conhecimento e do posicionamento das auxiliares de biblioteca escolar voltarmos as particularidades de um acervo para atender a esses sujeitos.

3.2 Primeira Infância e o Primeiro Ano

Vigotski, no conjunto de sua obra, explica que o desenvolvimento só ocorrerá se os pequenos tiverem contato intenso com a sociedade e seus padrões. Esta relação é dinâmica de modo que, ao mesmo tempo que a sociedade altera os modos operantes dos sujeitos, eles também modificam o meio de acordo com as suas experiências de vida. Assim, viver e desenvolver-se é um processo ativo e a escola um dos locais privilegiados para este contato social.

A Psicologia Histórico Cultural (PHC) de Vigotski, diferente da psicologia tradicional que concebia o homem como um sujeito que já nascia humanizado e que apenas aprimorava suas capacidades, concebe os pequenos como sujeitos históricos que se formam a partir das interações sociais mediadas que estabelecem com o meio em que estão inseridos. Essa constatação é importante, pois sabendo disso, professores e responsáveis por crianças podem organizar o ambiente e selecionar materiais para que ocorra um melhor desenvolvimento da inteligência e da personalidade a partir do contato com a cultura.

Nesta perspectiva, o adulto é o mediador que oferece possibilidades para que ocorra o convívio dos pequenos com atividades, oportuniza a internalização de conhecimentos importantes e que organiza situações didáticas mediando a relação

das crianças com o conhecimento, mas não de modo unilateral, já que ao conhecer o meio o infante também ganha à possibilidade de alterá-lo.

Em Vigotski (1991), o conceito de mediação, perpassa por uma perspectiva dialética que discute o desenvolvimento a partir da aquisição de conhecimentos que estão estabelecidos nos conceitos de zona do desenvolvimento iminente que apresentamos logo a frente. Martins e Rabatini (2011, p. 350) explicam que o processo de mediação, não é como uma ponte estática que liga um sujeito ao outro, mas como a “interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico”.

Assim o processo de mediação se dá pela aprendizagem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (FPS⁴⁵). É a partir delas que os indivíduos se tornam capazes de modificar as ações já construídas por outros sujeitos, criar novos procedimentos de conduta diante dos já existentes e transformar algumas das inclinações naturais e funções humanas de modo que ocorram as transformações culturais que movimentam a sociedade e originam novos conceitos. Logo, o processo de mediação possibilita que os homens reelaborem sua realidade, recriem e ressignifiquem os signos, a atividade e a consciência levando-os a estabelecerem relações sócio interativas.

Nesta lógica, a escola é o lugar de transmissão de conhecimento intencional e científico, pois apresenta para as crianças o conteúdo que se elaborou a partir de descobertas científicas e medeia as situações para que avancem da zona de desenvolvimento iminente⁴⁶ para o desenvolvimento real. A instituição escolar, tem o

⁴⁵ Nos aprofundaremos no conceito mais adiante.

⁴⁶ Prestes (2010) brasileira que cresceu e alfabetizou-se na Rússia em sua tese de doutoramento intitulada “Quando não é quase a mesma coisa: Análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional” problematiza os conceitos que foram sendo deturpados ao longo das traduções e publicações transposições para outros idiomas. O termo russo *blijaichego* que é o nome original do conceito seria o relativo à próximo no grau superlativo sintético absoluto em língua portuguesa, sendo assim, deveria ser traduzido para zona de desenvolvimento iminente. “Sabe-se que as primeiras traduções desse conceito para o português seguiram as traduções americanas, denominando-o de zona de desenvolvimento proximal. Outra escolha foi feita pelo tradutor Paulo Bezerra – zona de desenvolvimento imediato. Alterou-se uma palavra – de proximal para imediato, mas o problema permaneceu, trazendo uma interpretação errada para o que Vigotski compreende como zona *blijaichego razvitia*”. (PRESTES, 2010, p. 168). A autora argumenta que nenhum dos tradutores levou em consideração o real sentido do termo *blijaichego* na língua russa em que foi cunhado e que traz em seu cerne o significado desse conceito vigotskiano. Além disso, os interpretes se prendem a relacionar a zona *blijaichego razvitia* as atividades escolares e não observarem que Vigotski “atribui-lhe um papel importantíssimo na atividade de imitação, na atividade de manipulação com objetos e na atividade de brincadeira” (PRESTES, 2010, p.170). Assim, considerando as leituras de Prestes (2010) que foram realizadas diretamente do russo e de Chaiklin

compromisso firmado com o saber científico, ficando para outras instituições como, por exemplo, as igrejas o saber moral.

Diante da necessidade de que a história seja transmitida as gerações futuras para que a humanidade possa se movimentar, na escola temos os docentes como portadores dos signos, ou seja, dominam os conteúdos formais científicos que foram transformados em conteúdos escolares e devem realizar o processo de ensino intencional e programado para que os discentes os compreendam e internalizem.

Como nem toda aprendizagem produz desenvolvimento é preciso que os docentes desde os primeiros dias de vida escolar dos sujeitos, no berçário I, possam selecionar e preparar atos educativos adequados e de qualidade pensando em forma e conteúdo que formarão o pequeno leitor. Mesmo na educação infantil, para adquirir conhecimentos e entender a realidade, as crianças precisam desenvolver o pensamento e ele só se aprimora quando há situações em que é utilizado, por isso, é preciso oferecer desafios que requeiram momentos de reflexão e raciocínio, lógica e sentimentos dos pequenos para que eles possam adquirir as qualidades humanas.

A mediação vai possibilitar aos pequenos o desenvolvimento de uma zona de desenvolvimento iminente para a real. A zona de desenvolvimento real ou atual⁴⁷ é relacionada ao nível de desenvolvimento em determinado período em que a criança está efetivamente na vida e, simultaneamente ela está servindo de base para o processo seguinte. Como o desenvolvimento se dá por maturação e essa transformação é gradativa, Chaiklin (2011, p. 667) explica que:

A extensão em que as funções em maturação da criança estão atingindo a estrutura do próximo período etário configura o que podemos chamar de zona de desenvolvimento próximo⁴⁸ *subjativa*. A zona subjativa é chamada de "subjativa" para indicar que se está falando do desenvolvimento de uma pessoa singular em relação ao próximo período do desenvolvimento formado histórica e objetivamente (grifos da autora).

(2011) que apresenta um ponto de vista similar ao da primeira, vamos adotar a definição de zona de desenvolvimento iminente como a distância que se estabelece entre o que a crianças já pode resolver sozinha devido a sua maturação psicológica e aquilo que ainda necessita de orientação e auxílio para solucionar, mas já com estruturas psíquicas previamente organizadas para tal.

⁴⁷ De acordo com Prestes (2010) em suas obras Vigotski usou ambos os termos como sinônimos, portanto, ambos são aceitos.

⁴⁸ A tradutora do artigo explica que tem conhecimento do trabalho de Prestes (2010) e da melhor tradução do termo proximal para iminente, mas justifica que por estar traduzindo do inglês para o português preferiu manter-se fiel ao termo da autora inglesa. O conceito, no entanto, mantém o mesmo sentido, embora a terminologia tenha sido dicotômica da que Prestes recomenda.

Neste caso, entendemos que durante o desenvolvimento, cada ser humano atinge determinado período e começa uma preparação, um novo processo de maturação, para ir ao próximo período ficando por um tempo na zona subjetiva. O meio social interfere e de acordo com os estímulos que as crianças receberem essa zona será maior ou menor e possibilitará chegar ao desenvolvimento iminente ou não.

Neste processo, o desenvolvimento periódico se inicia já na vida intrauterina das crianças, a ampliação da fala implica diretamente na formação do pensamento infantil, portanto, a fala desde seus primórdios quando ainda são balbucios tem duas funções: o intercâmbio social e o pensamento generalizante e é nesta dinâmica que as funções psíquicas superiores se desenvolvem. Devido a essa importância, direcionamos nosso olhar para ações que possam ser desenvolvidas no sentido de ampliar essa característica infantil como, por exemplo, a leitura e escuta de textos.

É importante destacar que, de acordo com Pasqualini e Eidt (2016) o desenvolvimento psíquico é um processo histórico cultural que se determina pela relação da criança com a sociedade, por isso, que Vigotski não define fases ou estágios que possam ser considerados universais. Neste caso, o que determina os períodos do desenvolvimento infantil são: a maturação biológica (filogênese – evolução da espécie humana) e a organização social e reprodução da existência do ser humano em um determinado momento histórico singular (ontogênese – evolução individual).

O desenvolvimento infantil não se dá de modo linear, mas por rupturas e saltos qualitativos, a partir de mudanças que se estabelecem na relação da criança com o mundo. Diante disso, é plausível entender que é possível alterar ou estimular os avanços do psiquismo infantil através da inserção de situações intencionais de mediação.

Pasqualini e Eidt (2016), baseadas na PHC, explicam que há mudanças microscópicas em cada período do desenvolvimento do psiquismo infantil e que a somatória dessas pequenas alterações, ou evoluções, que levam os pequenos a um salto qualitativo (revolução) em sua relação com o mundo. É nesse movimento somatório e dinâmico que se dá a transição de um período do desenvolvimento infantil para o outro, ou seja, o conceito se cunha “como transformação qualitativa na forma pela qual o indivíduo se relaciona com a realidade” (Idem, p.102).

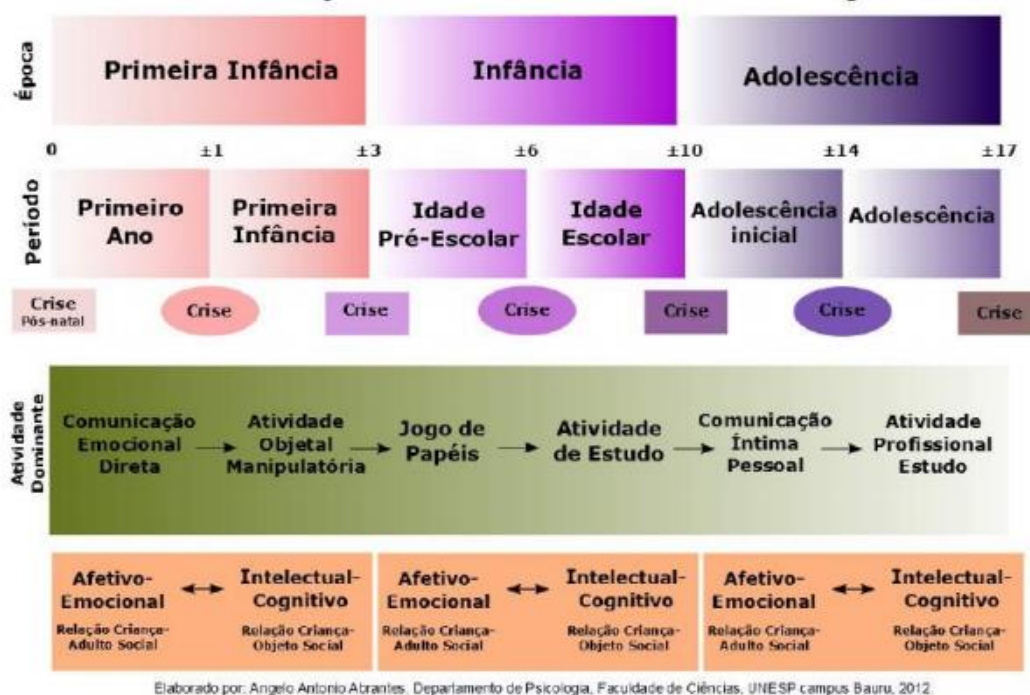
Vigotski condenava a psicologia tradicional por fixar normas para o funcionamento psíquico e concepção de mundo como algo singular à medida que a considerarmos em[...] uma criança europeia de uma família culta hoje e a ideia que um filho de alguma tribo primitiva tem do mesmo, a concepção do mundo da criança da Idade da Pedra, a Idade Média ou o século XX [...].⁴⁹” (VYGOTSKI, 1995, p.22 – tradução nossa) veremos que não possuem a mesma dinâmica social no meio em que estão inseridas, portanto, não há como terem exatamente o mesmo processo de desenvolvimento.

A reestruturação do psiquismo é formada por um processo dinâmico. Para entendermos, é preciso debruçar-se sobre o conceito de neoformação. De acordo com Pasqualini e Eidt (2016, p.105) elas “são formações psíquicas novas, não anteriormente existentes e que se produzem pela primeira vez no novo período de desenvolvimento”. Assim, a criança, a partir de uma lógica dialética, superapor incorporação, o período anterior e formam uma nova base para novas aprendizagens.

Considerando que o desenvolvimento é individual, mas permeado por condições sociais do meio, Vigotski, no conjunto de sua obra, estuda essas mudanças na vida das crianças e afirma que um período de desenvolvimento superior se gesta enquanto a criança vive o agora. Com base nisso, ele propõe uma periodização das fases do desenvolvimento infantil (provisória) que depois, Daniil B. Elkonin uniu aos estudos de Leontiev e formou um modelo teórico que tomaremos como base para nossos estudos.

⁴⁹ Texto original: “[...]un niño europeo de familia culta de hoy día y la idea que tiene de lo mismo un niño de alguna tribo primitiva, la concepción del mundo del niño de la Edad de Piedra, del Medioevo o del siglo XX [...]”.

Figura 7 - Periodização do Desenvolvimento Psíquico



Fonte: Pasqualini e Eidt, 2016, p.107.

Como podemos observar na figura 7, o desenvolvimento é marcado por três épocas (primeira infância, infância e adolescência) e cada uma delas é composta por dois períodos, sendo que em cada período encontramos uma atividade dominante. Para o grupo de autores soviéticos como Vigotski, que usam o termo atividade, ele não pode e não é tomado com a semântica simplória de fazer algo. De acordo com eles, a atividade é o elo que liga os sujeitos ao mundo, visto que, as relações que se estabelecem ao longo da vida entre sujeito-mundo e mundo-sujeito são sempre mediadas por ações humanas e a atividade é este elo.

Davidov (1988, p. 27 – tradução nossa) explica que a atividade, além de um elemento que proporciona a mediação, é o elo que une a todos os seres humanos:

A categoria filosófica de atividade é a abstração teórica de toda prática humana universal, que tem um caráter histórico social. A forma inicial de atividade das pessoas é a prática social histórica da raça humana, isto é, a atividade de trabalho coletiva, adequada, sensorial-objetual e transformadora das pessoas. Na atividade, a universalidade do sujeito humano é exposta.⁵⁰

⁵⁰ Texto original: "La categoría filosófica de actividad es la abstracción teórica de toda la práctica humana universal, que tiene un carácter histórico social. La forma inicial de actividad de las personas

Leontiev (1978) sistematizou o conceito de atividade e esclareceu que ela seria a explicação para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores e a chave para a compreensão do desenvolvimento psíquico humano. Portanto, a atividade traz em seu cerne as características do universo social alterado pelas individualidades de cada ser humano. Logo, a criança torna-se humana a partir do contato e interação com práticas sociais, permeadas pelas singularidades de sua história de vida e seu meio.

Para compreender melhor o desenvolvimento do psiquismo infantil, é importante ter claro o que é a atividade principal, atividade dominante ou atividade guia⁵¹ que é “[...] responsável pela formação e reorganização dos processos psíquicos centrais de um dado período do desenvolvimento” (PASQUALINI; EIDT, 2016, p. 103). Desse modo, entende-se que o processo de apropriação e compreensão pelo qual os sujeitos passam ao longo de sua história é “resultado de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criado pelo desenvolvimento da cultura humana.” (LEONTIEV, 1978, p.271).

A apropriação dos objetos da cultura se realiza durante a atividade e na atividade da criança. Todavia, essa ação não pode ser despretensiosa, é ingênuo pensar que somente ao oferecer determinado objeto para os pequenos, eles já se apropriarão de suas particularidades ou o entenderão em sua completude. Logo, oferecer o livro para a criança sem mediar esse contato e explicar o objeto no contexto social e cultural, deixa a ação vazia de sentido e não cria a necessidade de novas experiências leitoras nos pequenos.

De acordo com Leontiev (1978) o desenvolvimento das atividades surge das necessidades que se criam para o desenvolvimento dos sujeitos. No caso das crianças pequenas, elas não usam o livro para ler convencionalmente como os adultos, inicialmente, o contato com o objeto se dá para se relacionar com a cultura do brincar e, posteriormente, ao compreender a sua função social, eles sentem a necessidade de retomar e se relacionar com a leitura de modo mais profundo.

es la práctica histórico social del género humano, es decir, la actividad laboral colectiva, adecuada, sensorio-objetual, transformadora, de las personas. En la actividad se pone al descubierto la universalidad del sujeto humano”.

⁵¹ Os três termos são utilizados nesta tese como sinônimos.

A atividade é formada pela necessidade, objeto e motivo, mas carece de ações para poder existir. Na dinâmica as ações subordinam-se aos objetivos da atividade e esta última ao motivo das ações. Assim, a formação que foi oferecida as auxiliares de biblioteca escolar durante o curso de “Dinamização dos Espaços de Leitura” apresentou a relação que se dá entre o desenvolvimento dos sentidos nas crianças e como isso os direciona para os livros com apelos sensoriais.

Retomando as questões da periodização do desenvolvimento mostrada na figura 7, é possível observar que no primeiro período de cada época prevalece a esfera afetivo-emocional na qual se criam as necessidades e os motivos a partir da apropriação dos sentidos fundamentais da atividade humana. Posteriormente, vem o desenvolvimento intelectual-cognitivo que permite a assimilação dos procedimentos sociais e de ação sobre os objetos.

Logo, é preciso entender que as alterações no pensamento infantil não ocorrem naturalmente. Elas são consequência de estímulos e incentivos socialmente planejados. No contexto da leitura e da formação do leitor, pode-se estabelecer padrões de qualidade nas relações entre os pequenos e as obras para que eles possam explorar profundamente. Quando esgotadas as possibilidades de leitura sensorial, haverá o momento de crise e eles buscarão algo mais que complemente suas novas necessidades.

Outra informação importante que precisamos observar na figura 7 é que cada período só se altera quando se tem uma crise. A partir deste conceito que compreendemos como se elabora o psiquismo infantil. Há períodos que se consideram estáveis e outros que são críticos. Nos primeiros, o desenvolvimento ocorre a partir de mudanças na personalidade infantil que são consideradas “microscópicas” com o passar do tempo e o acúmulo delas, há uma nova formação qualitativa que se manifesta. Em contrapartida, a crise é marcada por mudanças abruptas e em um período de tempo curto que são do mesmo modo importantes para o desenvolvimento dos sujeitos.

O momento da crise para a criança também é tenso, pois ela sente que pode ir mais além e quer, mas o que era “velho não morreu e o novo não nasceu”. É como os pequenos que começam a decifrar as letras e pequenas palavras, mas ainda não leem fluentemente. Eles desejam livros com mais palavras, mas ainda não são capazes de lê-las e interpretá-las o que gera o desconforto, mas estimula o desenvolvimento. Em contrapartida, Pasqualini e Eidt (2016) dizem que a tendência

é os adultos tentarem, de modo inconsciente, manter as crianças no mesmo lugar o que agrava a crise.

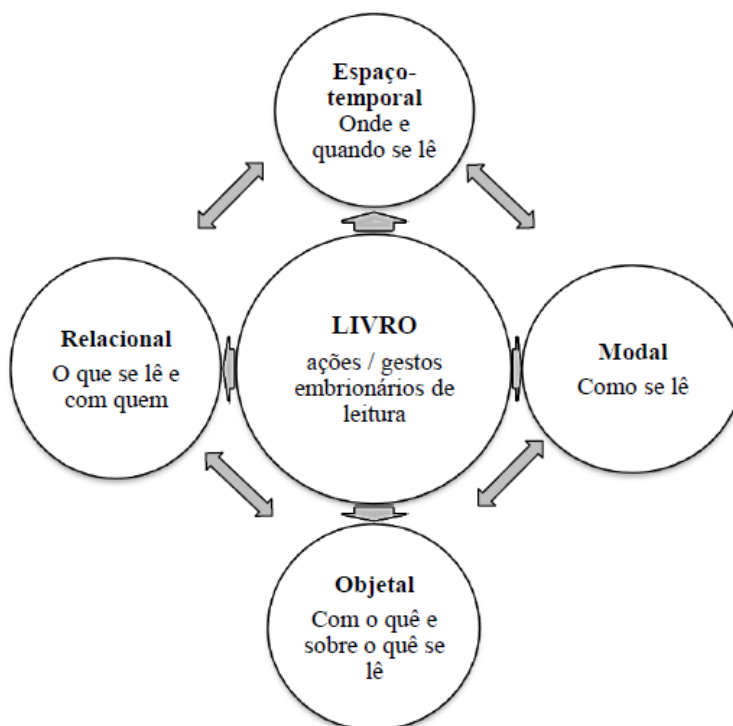
Assim, a dialética manifesta-se no desenvolvimento infantil à medida que a mudança de período das crianças não se dá devido à evolução natural, mas sim a uma revolução interior. Sobre isso Vygotski (1996) explica que a crise tem como essência a vivência dos sujeitos, quando eles passam pela reestruturação do que já viveram, ela é gerada e ocasiona uma mudança de postura e de necessidades que, conseqüentemente, abre um novo período.

No período do primeiro ano, o desenvolvimento motor e da linguagem são significativos, por isso, Mukhina (1996) defende que as crianças passem por diferentes atividades para o desenvolvimento da linguagem/fala envolvendo contações de histórias e que gere nos pequenos a necessidade de verbalizar emoções. Considerando isso, no próximo tópico nos aprofundaremos nos gestos embrionários de leitura para pensarmos como devem ser organizadas as mediações com os bebês.

3.3 Gestos Embrionários de Leitura

A partir da compreensão de que as crianças necessitam ser humanizadas e, para entrarem em atividade precisam de estímulos, alguns autores como Modesto-Silva (2019), Girotto (2016), Girotto e Souza (2015) e Marcolino (2013), que estudam a PHC discutem ações pedagógicas que apoiam o desenvolvimento das capacidades leitoras dos bebês. Cinco encontros do curso, estabelecidos entre os dias 13 de março e 5 de maio, apresentaram os gestos embrionários de leitura. Esse conteúdo, foi importante para que as auxiliares de biblioteca analisassem os espaços, os acervos e o tipo de mediação que estavam realizando com os pequenos em suas escolas.

Figura 8: Dimensões dos gestos embrionários do ato de ler



Fonte: Girotto e Souza (2015)

Girotto e Souza (2015), com base em Marcolino (2013), criam esse esquema da figura 8 para explicar que o ler com e para os bebês é algo além da alfabetização e pressupõe uma experiência sensorial, em que os sentidos estão a serviço da aquisição da cultura humana. As autoras orientam que as ações devem ser desenvolvidas para a formação das capacidades leitoras nas crianças desde bebê, considerando os objetos e o meio do qual eles fazem parte sem ignorar o papel do mediador que irá intervir diretamente na zona de desenvolvimento iminente de cada um de modo individual. Assim, a organização dos espaços de leitura, da escola e da sociedade de modo geral refletirá na formação pessoal de cada sujeito.

Girotto (2015), durante uma exposição realizada no IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil, chamou atenção dos presentes para uma singularidade da primeira infância: não é possível ensinar crianças tão pequenas a lerem no sentido convencional da palavra (alfabetização), mas já

podemos criar nelas a necessidade do ato de ler ao ensiná-las as capacidades de leitura ou os gestos culturais de tal ato. Dessa maneira, não se enfoca a alfabetização nesta época da vida infantil, mas sim o aprimoramento da ação na zona de desenvolvimento iminente para, a partir da mediação, prepará-las para o futuro tomando o caminho da arte como parte do processo humanizador.

Essa ênfase no desenvolvimento adequado de cada período é fundamental para a vida futura das crianças conforme defendeu Vén guer e Vén guer (1993) ao explicarem que cada conquista auxilia na formação de novas propriedades e capacidades psíquicas que vão se aprimorando e servindo de base para novas conquistas como uma cadeia permanente em que para desenvolver um nível é preciso que tenha uma base inicial que se formou na etapa anterior.

Modesto-Silva (2019) estudou e analisou profundamente cada um dos gestos embrionários de leitura, e propôs algumas ações que podem ser realizadas na escola para levar o texto ao bebê e formá-lo para o universo da leitura apresentando os modos de trabalho que podem ser desenvolvidos a partir de cada um deles. A sistematização desenvolvida pela pesquisadora está apresentada no quadro 7:

Quadro 7: Dimensões dos gestos embrionários do ato de ler

Dimensão dos gestos embrionários		Considerar nas intervenções
Espaço-temporal	• Onde se lê • Prevê o arranjo do lugar onde seria dita ou contada a história • Prepara a atividade em um tempo específico	• Onde será dita/contada a narrativa • Disposição do espaço • Uso de cenário, decoração específica • Que nível de autonomia e liberdade haverá para os pequenos • Como as crianças serão agrupadas (grande grupo, pequenos grupos, individualmente)
	• Quando se lê • Frequência e duração de leitura	• Quando ocorrerá a intervenção • Quanto tempo durará • Que momentos serão utilizados (livres, direcionados, duração) • Quantas vezes por dia/semana
Objetal	• Livros oferecidos e disponibilizados • Acesso a livros de diferentes materialidades e gêneros • Outros objetos que complementam a interação com o livro	• Critérios de seleção dos livros a serem apresentados e oferecidos • Apresentação de novos livros aos já conhecidos e preferidos • Utilização de objetos diversos para promover a compreensão da narrativa e a interação

“Continua”

Quadro 7: Dimensões dos gestos embrionários do ato de ler (continuação)

Dimensão dos gestos embrionários		Considerar nas intervenções
Modal	• Como se partilha o texto (verbal ou não verbal) do livro • Modos de ler • Recursos e técnicas utilizadas • Posturas e conduta durante a mediação da leitura • Interação entre a criança e o livro, a criança e o mediador, a criança e os colegas	• Escolha por dizer, contar ou dramatizar • Emprego de música ou instrumentos musicais • Narrativa com o livro, simples narrativa, fantoches, dedoches, luva, caixa de contação, gravuras (principais ilustrações ampliadas), tapete, avental, bonecos de vara, cineminha, flanelógrafo, ilustrações, interferência dos ouvintes, teatro de sombras, desenhos, objetos e instrumentos • Criança no colo, ao lado, face a face • Utilização das estratégias de leitura que estimulam o diálogo (completar a frase, recordar o lido, perguntas abertas, questões gerais, distanciamento do livro), além de outras que possibilitam a avaliação, a expansão e a repetição do texto (conhecimento prévio, conexão, visualização, síntese, inferência, sumarização e questionamento)
Relacional	• Com quem se partilha o texto do livro • Com quem se conversa a respeito do dito ou contado • Relação estabelecida entre o leitor e o livro, o leitor e o espaço • Vínculo construído entre criança e a voz que narra	• Com a mediadora • Com a voz narradora • Com as demais crianças • Consigo mesmo • Com o espaço • Com o livro • Com a narrativa

Fonte: Modesto- Silva (2019, p.124)

Nesse quadro 7 elaborado por Modesto-Silva (2019), se apresenta uma dinâmica que se preocupa não apenas em oferecer o livro para os bebês, mas também criar um ambiente adequado para o desenvolvimento da prática de leitura e contação de histórias, uma interação pessoal e íntima entre os docentes e os pequenos e uma escolha de materiais que para além das letras tragam materialidades para serem sentidas, saboreadas e ouvidas.

Com base neste quadro e na organização dos gestos embrionários de leitura de Giroto e Souza (2015), entendemos que todos os alunos podem ter acesso a bons livros e espaços de leitura, momento em que adentram a escola desde que passem por processos de mediação adequados. É preciso considerar onde vai ser realizada a leitura para cada criança em diferentes períodos do desenvolvimento, os tipos de livros que serão oferecidos e preparar quem e como se lerá para as crianças.

Os mediadores devem ter claro que não basta oferecer o livro, é preciso estabelecer um motivo para aproximar a criança do objeto. No caso da criança na

bebeteca ela sente o desejo de brincar e o livro é o objeto que ela dispõe para isso. A necessidade do lúdico direciona os pequenos ao livro, mas para chegar nele é preciso traçar objetivos que serão suas ações que determinarão se conseguirá pegar ou não o livro, manuseá-lo ou não e como será sua experiência.

Para o desenvolvimento infantil é necessário que a criança realize as atividades adequadas com os livros e nos espaços de leitura, ou seja, as que lhes direcionaram, devido suas características, para o objeto final que foi traçado como objetivo de aprendizagem e como já afirmado, não apenas seja exposta aos objetos com a intenção de que aprenda algo sem uma intencionalidade ou mediação. Logo, não basta que ela ganhe idade ou que cresça para avançar de um período a outro, mas que também ganhe experiência e compreenda melhor o universo em que está inserida. O que marca a mudança é um salto qualitativo na consciência da criança ou ocasiona uma reestruturação psíquica e não seu crescimento físico.

Pensando nessas questões que organizamos uma discussão nos capítulos seguintes sobre espaços e acervos para diferentes períodos do desenvolvimento infantil, a partir do diálogo que se estabeleceu com as participantes do curso, no próximo subitem, temos como objetivo discutir teoricamente como pensar a realidade e as possibilidades de leitura sensorial do bebê e nos livros adequados para a faixa etária do primeiro ano de vida.

3.4 Leitura Sensorial e os sistemas sensoriais

Diante dos apontamentos das auxiliares de biblioteca escolar de que não possuíam materiais para utilizar com os bebês e, após conhecerem alternativas editoriais de livros para essa fase do desenvolvimento infantil, no encontro do curso no dia 24 de abril, elas levantaram a possibilidade de construírem um livro artesanal com as características de livro-brinquedo. O livro artesanal, de acordo com Paiva (2013) é uma ferramenta importante para o trabalho na escola, pois estimula a leitura sensorial e visual, principalmente, quando o material é construído pela criança. No caso das auxiliares, através da oportunidade ao confeccionar os livros, elas não apenas ampliaram os acervos de suas escolas como puderam ressignificar o entendimento que tinham sobre a obra e a linguagem, além disso, como produtoras, tiveram a possibilidade de superar os problemas que apontaram nas obras que conheceram.

Todavia, nesta ação, uma contradição no discurso das auxiliares se fez presente ao analisarmos o que disseram durante o curso e os livros artesanais por elas confeccionados. Embora tenham reclamado da falta de materiais para utilizar com o berçário I, percebemos que poucas se preocuparam em construir algo para os bebês com materialidade resistente (tecido, plástico ou cartonado) e com diferentes texturas e possibilidades táteis. Como vemos a seguir na figura 9, os livros atendiam parcialmente as necessidades das crianças, deixando claro que seria importante uma retomada nas intervenções sobre o que seria possível e importante em um acervo para formar o bebê leitor.

Figura 9 - Livros produzidos pelas auxiliares de biblioteca escolar



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Durante este capítulo, conforme fomos discutindo os modos de ler através dos sentidos mostraremos alguns desses livros que aparecem na figura 9, pois não é o objetivo deste estudo analisar a exaustão todos os vinte e três livros que foram

produzidos durante o curso e sim mostrar ao leitor uma síntese de como as ideias foram internalizadas pelas participantes⁵².

Os formatos foram os mais variados como se pode observar na figura 9 que reúne os exemplares produzidos. É possível verificar livros que atendiam as expectativas mais tradicionais com a abertura da direita para a esquerda até livros que remetem a objetos do cotidiano como o protetor do berço do bebê, materiais inéditos e releituras de obras existentes.

No geral, foram confeccionados livros cartonados, livros com aparência e suportes distintos, mas considerando as necessidades e a segurança das crianças podemos dizer que não foram completamente levadas em consideração em alguns dos livros elaborados por possuírem peças pontiagudas, detalhes muito pequenos, materiais que se soltam, figuras com muitos detalhes que podem confundir as percepções da criança, bem como letras mistas e pequenas⁵³. Todavia, vemos o embrião de uma preocupação com a materialidade e a resistência e as possibilidades sensoriais do que seria manuseado pelas crianças.

A preocupação que as auxiliares demonstraram por não possuírem livros para atuar com os bebês e a iniciativa de construção de materiais é algo importante, pois os pequenos possuem uma série de singularidades físicas e psicológicas ao nascerem e ganham muito quando há um adulto que lê para eles ou permite que leiam sozinhos. Este gesto faz com que ocorra o fortalecimento do vínculo entre eles e, se for prazeroso, levará os pequenos a desejarem a repetição da experiência; há também o ganho na linguagem oral e a internalização gradativa da oralidade e dos procedimentos da escrita por parte da criança quando começam a manusear tais livros.

Uma das auxiliares explica que a presença dos livros é fundamental para a criança ser inserida no universo da literatura:

Eles se atraem por, por, por, por concreto né e aí ali já está sendo apresentado para ele (referência a figura de um bebê lendo que estamos projetando no momento da fala dela e solicitei que analisem) quando ele tiver numa fase maiorzinha, mesmo dentro do berçário e ele vai associar as imagens que ele vê naquele livro de pano que ele pode pegar, colocar na boca e tal. E aí o outro livro, que já seja o cartonado é, isso daí vai fazer uma construção da

⁵² Algumas na tentativa de inovar se confundiram e produziram materiais para contação de histórias, ou jogos, ou só brinquedos e não livros.

⁵³ Alguns desses materiais serão analisados mais adiante com fotografias detalhadas.

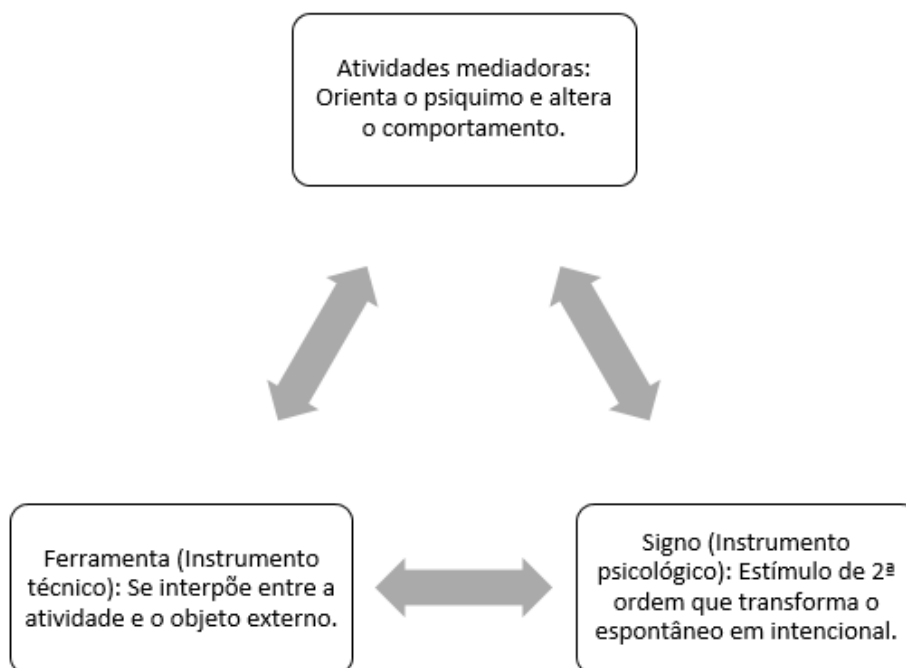
imagem, do que é na cabeça da criança. Então desde pequenininho vai ensinando para ele da forma como ele pode compreender né, o que é um livro e o que é uma leitura e o que é ser um leitor. (ARIEL)

Assim como Ariel defende, o desenvolvimento ocorre quando os sujeitos se apropriam dos signos da cultura humana a partir de uma construção histórica e social. Para que a criança aprenda alguma capacidade nova ela deve ser ensinada e ter contato com ferramentas que lhe auxiliem no processo. Os signos neste processo, atuam como uma atividade dirigida interna no qual há uma ação para o autocontrole, enquanto o instrumento é de caráter externo e orientado pela natureza. A partir da apropriação de ambos, as crianças passam a ser capazes de desenvolver determinadas ações sozinhas como pode se observar na figura 10.

Além disso, Freitas (1994) explica que Vigotski enfocou seus estudos sobre o desenvolvimento infantil nas relações que se organizam entre pensamento e linguagem (fala)⁵⁴, pois defendia que esta última é funcional e não uma estrutura abstrata como seus antecessores vinham postulando. Neste caso, as conexões que se estabelecem entre o pensamento e a fala originam o desenvolvimento dos seres humanos e ocorrem através de um processo dinâmico evoluindo com a aproximação da vida adulta. Assim, a mediação entre a criança e o livro pode ser uma possibilidade de melhorar o desenvolvimento humano.

⁵⁴ Adotaremos o conceito fala, pois conforme explicitado por Prestes (2010) o termo russo **retch** que foi traduzido para o português como “linguagem”, na realidade significa fala e, no estudo etimológico que essa autora desenvolveu, ela comprova que não há como substituir a questão do desenvolvimento da fala e do pensamento pela questão de linguagem e pensamento, visto que, os conceitos contidos em cada um dos termos acarretam em um grande diferencial semântico. Assim, quando estivermos falando em nosso nome, utilizaremos fala e quando citarmos outros autores, manteremos a opção semântica deles de usar linguagem sempre deixando isto claro via notas explicativas para o leitor.

Figura 10: Mediação dos instrumentos



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Martins e Rabatini (2011)

Observando a figura 10 e a fala de Ariel é possível analisar a mediação simbólica que ocorre nos momentos de leitura do bebê com o livro e a linguagem. Ao usarem o livro (um objeto/ferramenta técnica e cultural) os pequenos desenvolvem uma relação com o meio externo a partir da concretude da obra (sua existência física e sua existência sógnica que se materializa na linguagem) e relaciona com seu mundo interior que tem a linguagem como signo principal. Assim, eles se relacionam com o mundo através do livro e, por meio da linguagem, internalizam, ressignificam e recriam esses conceitos para reiniciar o ciclo da mediação. É a mediação que leva os pequenos a desenvolverem seus potenciais em momentos de crise.

Segundo Pasqualini e Eidt (2016) é importante fazer uso de instrumentos com crianças pequenas, já que eles são mediadores concretos que auxiliam na construção de relações entre instrumento e atividade como, por exemplo, usar uma escada para alcançar o que deseja ou ler um livro para encontrar uma informação ou mesmo por prazer. Conforme eles vão se apropriando dessas formas culturais de comportamento, há uma reconstrução do signo interno, ou seja, o pensamento vai se lapidando.

Nesta relação, Martins (2013) defende que a memória quando mediada pelo signo ganha poder. Um aluno que ao chegar em uma escola nova, mesmo que em outro país, vai até a biblioteca e recorda-se que, desde a educação infantil teve acesso aos livros e entende a organização deste ambiente, terá uma compreensão maior de como encontrar o que ali busca e, principalmente, como fazer um uso direcionado do ambiente para atender as suas necessidades (de estudo ou de prazer) e, se sairá melhor do que aquele que não teve essas vivências. Já na fase adulta, mesmo sem estar presente na biblioteca, o sujeito que a conhece e domina seus usos consegue antes de ir até lá, mentalizar onde está o material que necessita e buscá-lo do modo eficiente. Assim se dá a evolução do signo até que se chegue à representação simbólica, quando mesmo sem estar diante de tal objeto, o sujeito pode materializá-lo em sua mente e planejar ações com e/sobre ele.

De acordo com Martins (2013) e Pasqualine e Eidt (2016), o primeiro ano de vida do bebê é rico em desenvolvimento, por isso, é preciso iniciar o trabalho de socialização da criança desde seu nascimento. O sensorial está evoluindo e, a partir dos sentidos, os pequeninos começam a explorar o mundo ao seu redor e isso se torna a principal fonte de conhecimento com a qual contarão.

Durante o desenvolvimento, o bebê começa a interpretar e significar os estímulos que recebe, logo, nesse primeiro ano, se for oferecida a oportunidade de leitura aos bebês, eles irão conhecer o livro, aprender a lidar com esse objeto, entender suas potencialidades, se apropriar do material enquanto se desenvolvem social e biologicamente. Essa primeira apropriação, não é sobre o conteúdo escrito, mas sobre a função histórico cultural do objeto. O livro entra na vida das crianças pelos sentidos e atua como um auxiliar no desenvolvimento da fala que, por sua vez, é o comportamento cognitivo mais elaborado.

A habilidade da linguagem⁵⁵ requer a entrada de informações sensoriais (principalmente da audição e da visão), o processamento em vários centros do córtex cerebral e a coordenação de sinais motores para a vocalização e a escrita. Na maioria das pessoas, os centros para a habilidade da linguagem estão localizados no hemisfério esquerdo do cérebro. Até mesmo 70% das pessoas canhotas (cérebro direito dominante) ou ambidestras usam seu cérebro esquerdo para falar. (SILVERTHORN, 2016, P.302 - 303).

⁵⁵ Fala.

O que percebemos a partir da colocação de Silverthorn (2016) é que os sentidos são a porta de entrada e de saída da fala no corpo humano. Caminha (2008) explica que há mais de uma modalidade sensorial existente e todas são importantes no desenvolvimento dos bebês. A autora apresenta os sentidos separando-os em ambientais: visão, audição, olfato e paladar; e os sentidos corporais: tato, vestibular e propriocepção. Esses sentidos utilizam órgãos sensoriais para captar estímulos e transmitir ao cérebro onde são processados, organizados e interpretados.

Na vida intrauterina, os sentidos estavam adormecidos ou em um modo de desenvolvimento rudimentar e, ao nascer, o mundo se apresenta a partir da enxurrada de estímulos que se oferecem aos pequeninos. Cada modalidade sensorial tem uma função específica no desenvolvimento dos sujeitos. No primeiro ano de vida eles leem apoiados nesses receptores sensoriais como será explicado mais adiante.

De acordo com Zorzetto (2011) os primeiros mil dias dos bebês (os 270 da gestação mais os 730 dos dois primeiros anos de vida) valem por uma vida devido a quantidade de aprendizagem que a criança vai vivenciar e internalizar no período. Neste momento, o crescimento é intenso e o cérebro está ativo absorvendo tudo que ocorre ao seu redor.

Ao iniciarmos a pesquisa já tínhamos clareza de que o PNBE não fornecia material com apelos sensoriais para o desenvolvimento dos bebês para as escolas, portanto, a expectativa era entender como as escolas faziam para oferecer materiais para estimular o desenvolvimento sensorial dos bebês e como as auxiliares de biblioteca escolar, que até aquele momento, não tinham recebido uma formação específica sobre os livros para bebês agiam. Nossa hipótese, neste caso, era de que talvez elas não estimulassem o sensorial por desconhecimento ou estimulavam sem saber a importância.

Ao analisar os momentos do curso em que o tópico esteve em discussão, os resultados foram os mais diversos, como escolas que ofereciam livros que já estavam “estragados” pelas demais crianças para que os pequenos aprendessem como lidar e não estragar. Em dado momento do curso, uma das participantes revelou:

Ariel: [...] eu coloco ali os livros que nós tivemos perda, por exemplo, livros que perdeu folhas né eee aí eu deixo esse material pras crianças usarem livremente que a gente não tem problema de eles rasgarem páginas.

[bibliotecária interrompe para mostrar uma escultura em formato de ratinho feito com um livro]

Pesquisadora: Antes da Tulipa falar vou colocar mais uma pulga atrás da orelha de vocês, o livro que foi descartado que está lá faltando páginas, ééé eu não sei se ele é adequado para a gente deixar para as crianças, por que algumas crianças não vão entender que ele é descarte a gente tem que deixar isso bem sinalizado, por que talvez eles podem achar que aquilo é o livro para ser lido e vão lá e está faltando pedaços, a compreensão deles vai ficar prejudicada. Então quando for deixar livros que são avariados para as crianças, deixar isso bem ããã claro ou usar em projetos assim que como esse do hospital do livro usa, como esse que a bibliotecária trouxe, só pra gente ter tomar esse cuidado.

[uma participante sugere que esse tipo de livro vá para recorte e a pesquisadora diz que sempre tem que se lembrar de dar baixa no número de tombo e justificar]

Ariel: o trabalho que que é feito um trabalho em cima dessa estantezinha também tá. Todos os livros eles, eles vão faltando páginas, a gente senta com as crianças, a gente mostrar para eles né através... para eles terem cuidado com o livro por que se não o livro vai para aquela estantezinha né, a história não vai ter sentido, vai ficar faltando imagens e como nosso público ele não lê né, ele lê através das imagens né, então a gente tenta fazer um trabalho através disso e reparo, por que eles são muito pequenos, então eles tem dificuldades para folhear os livros, então a gente começa do processo do livro mais de capa dura né, os mais, os mais resistentes, aí conforme vai avançando o período né... Maternal, início do ano é um trabalho no fim do ano é outro trabalho até que eles consigam manusear as folhas finas até chegar no gibi. Então esse é o processo que, particularmente, eu tento né fazer, a gente tem tido resultados graças à deus. Então essa estantezinha ela não fica ali a toa né ela tem um por que.

Neste caso, aparentemente a escola usa como estratégia, no desejo de evitar a diminuição de material, oferecer livros danificados para os bebês, posteriormente, quando a pesquisadora coloca sua opinião sobre o tema, a fala ganha novas nuances e se explica que o objetivo da estante é mostrar para as crianças que os livros danificados não podem ser lidos, mas que eles podem começar a ler pelos materiais de capa dura e evoluir para os mais delicados conforme a motricidade avança.

Pensando no desenvolvimento sensorial, na prática descrita acima não há ganho para as crianças, pois os livros estão danificados e, não há garantias de que tenham algum estímulo sensorial neles como, por exemplo, uma página texturizada.

Segundo o relato de Ariel, o critério para os livros irem para a “estantezinha” dos bebês é apenas estar danificado.

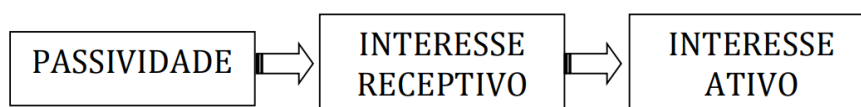
Esses materiais, além de estarem com recursos limitados, como páginas rasgadas ou faltando, independente do objetivo da oferta, interferem na formação da sequência textual na mente infantil devido ao fato de a narrativa estar incompleta. Temos aqui um retrato de empobrecimento da relação da criança com o livro, de modo que para não danificar o acervo, ela já é “castigada” com o livro danificado antes de ver o “novo” na tentativa “skinneriana”⁵⁶ de controlar os impulsos infantis da exploração sensorial através de estímulos comportamentais. Diante disso, no próximo tópico, aprofundamos um pouco mais a discussão sobre como se dá esse primeiro ano de vida da criança e, mais adiante como os acervos são organizados nas escolas que atendem a este público.

3.5 Primeiro ano de vida do bebê

O primeiro ano de vida é intenso e marcante na vida dos bebês. Fortemente assinalado pela comunicação emocional direta com os adultos, os pequenos desenvolvem nesses primeiros momentos no mundo social a base para sua humanidade. Mukhina (1996) explica que a criança sai do útero e desenvolve diversas habilidades como alcançar e interagir com objetos, andar, adaptar-se ao equilíbrio, dominar o corpo, desenvolver a percepção visual, além de superar distintas dificuldades como o subir, descer, agachar-se e ultrapassar obstáculos.

Entre o nascimento e o fim do primeiro ano, o bebê passa por três momentos expressos na figura 11 que Pasqualini e Eidt (2016) denominam de atitude do bebê frente ao mundo ao longo do primeiro ano de vida

Figura 11- Atitude do bebê frente ao mundo ao longo do primeiro ano de vida



Fonte: Pasqualini e Eidt, 2016, p.111

⁵⁶ Neologismo referente à ideia de ação voltada para a teoria Behaviorista voltada para reforços positivos e negativos com o intuito de controlar comportamentos infantis.

As primeiras sensações da criança vêm nos primeiros 45 dias de vida, no período chamado de passividade quando ela começa a sentir o próprio corpo e alternar os momentos até que descobre o sono e o manter-se alerta. Antes disso, ela não diferencia os estados de sono e vigília e não consegue separar sua existência subjetiva do mundo externo. Devido a esta situação de adaptação, neste momento não há como oferecer o livro nas mãos dos bebês, mas o mediador já pode ler pequenas histórias e poesias para acalantar o sono do pequeno e ir habituando sua audição com a cadência do dizer.

Os bebês nascem com capacidade para tornarem-se humanos, mas ainda não humanizados. Não basta apenas falar com a criança para que ela se humanize é preciso uma ação mediada para que isso aconteça. Criança e adulto precisam da alternância de papéis entre sujeito e objeto para que ocorra de fato a configuração do nascimento de uma nova atividade, assim as ações de cada um serão desempenhadas em busca da resposta do outro e começa o período do interesse receptivo.

De acordo com Pasqualine e Eidt (2016, p. 110), após essa adaptação inicial, tem início a atitude de interesse receptivo do bebê de modo que ele “manifesta atenção aos estímulos sensoriais, aos próprios movimentos e ao próprio corpo, aos sons em geral (incluindo os que ele mesmo produz) e à presença de outros”. “É pelas vias sensitivas que a cultura adentra a vida do indivíduo” (*Idem*, p. 111), portanto, neste momento, a criança descobre o mundo exterior e há um desenvolvimento das sensações.

Considerando que no primeiro ano de vida, o bebê tem uma mente fundamentalmente perceptiva e emocional, nessa fase, a comunicação que ocorre é basicamente pautada pelas emoções que os adultos e pequenos sentem durante o ato comunicativo. Vygotski (1996) explica que entre a criança e o adulto não ocorre um diálogo em que se tenha entendimento de conceitos, mas sim a troca de afetos, emoções e reações. Por possuir esta característica, o afeto pode ser importante neste período e é o responsável por unir funções sensoriais e motoras. Neste instante, Martins (2013) explica que ocorre um movimento contínuo entre a percepção e a ação, sem a mediação entre o que o bebê capta sensorialmente e as suas respostas, ou seja, os movimentos são involuntários e espontâneos.

Neste primeiro semestre o adulto é significativo na vida da criança, pois ele atende as necessidades do bebê e medeia seu contato com o mundo oferecendo a

relação com a cultura sócio histórica de seu povo. Portanto, diante do exposto, o livro pode ser oferecido aos pequenos logo após o período de passividade para que ele possa iniciar uma leitura a partir dos sentidos, levando o objeto a boca, ouvindo as histórias que outros dizem fundamentados nos livros, enfim, recebendo estímulos sensoriais.

A ação com os objetos ainda é secundária durante a atitude de interesse receptivo, todavia, pode ser significativo ler com as crianças e leva-las a espaços de leitura como as bebetecas para que essa situação gradativamente possa ir invertendo-se e os objetos tornarem-se protagonistas no segundo semestre de vida do bebê, pois o interesse ativo amplia as possibilidades de manipulação que também corrobora para um salto qualitativo nas relações que as crianças estabelecem com objetos e com os adultos.

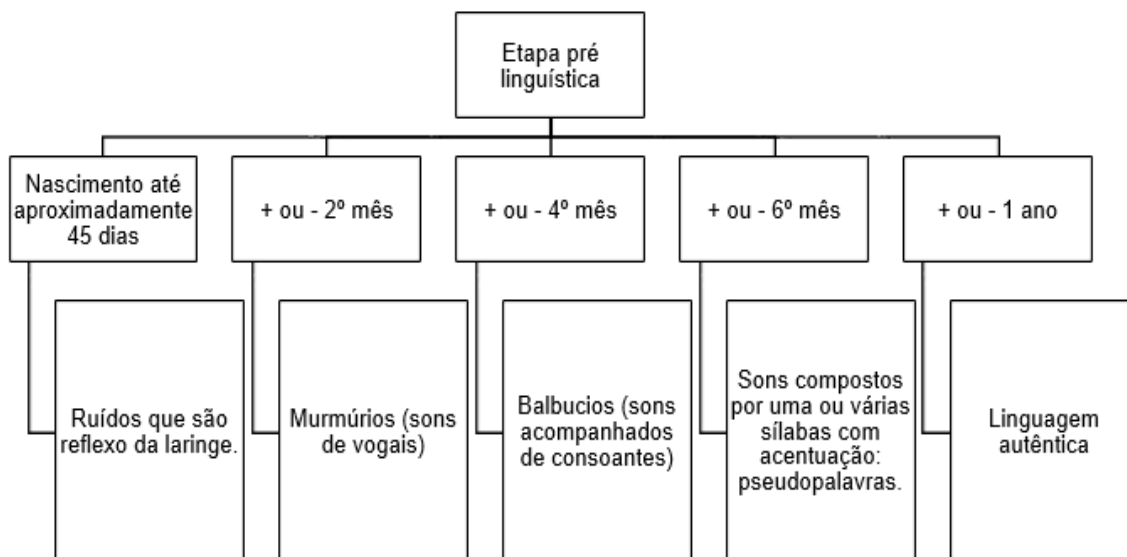
De acordo com Leite (2015) a partir da qualidade das mediações que elas estabelecem com os adultos, por volta do quinto ou sexto mês há uma nova virada na formação psíquica dos bebês. O sono e a vigília estão balanceados e os bebês começam a ter movimentos mais precisos como expressar-se ao ver o adulto ou outras crianças na intenção de interagir. Assim, a atitude de interesse ativo destaca-se no segundo semestre da vida dos pequenos.

Neste período acima descrito que compreende o primeiro semestre de vida o ambiente externo estimula muito o bebê, portanto, sua atenção terá um caráter pequeno e não conseguirá ficar fixada em um único objeto ou ação por um período muito longo de tempo. A atenção ainda está vinculada aos processos perceptivos e dependerá do desenvolvimento da fala para que também evolua como nos aponta a autora (LEITE, 2015). No entanto, o pouco que ele se concentra no livro, na história ou no ambiente da bebeteca pode já estar agindo na sua formação.

A partir do sexto mês de vida, ou do segundo semestre de vida, a criança dá início à emissão de sons mais elaborados e direcionados (MARTINS, 2013). Durante o primeiro ano de vida, ela encontra-se na “etapa pré-linguística” como pode ser observado na figura 12. Essa etapa começa com o nascimento e, neste segundo semestre intensifica-se com o aparecimento das chamadas pseudopalavras que são sons complexos e importantes sob os quais acontece a “modelagem social requerida ao estabelecimento de relações entre objetos ou fenômenos, sons e significados” (MARTINS, 2013, p. 106). Por serem próximas das palavras que são comumente

utilizadas no idioma, as pseudopalavras são fundamentais para o desenvolvimento linguístico dos sujeitos.

Figura 12: Estrutura da etapa pré-linguística do desenvolvimento do bebê



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Pasqualini e Eidt (2016)

Nesta etapa pré-linguística, que Vigotski (1996) também denomina momento de linguagem autônoma, principalmente no segundo semestre quando a criança já desenvolveu as pseudopalavras, é fundamental apresentar sons e objetos para que elas façam a relação e compreendam o sistema social de nomeação que dá significado aos objetos (MARTINS, 2013). Diante do exposto na figura 12, fica evidente que a fala da criança se desenvolve no processo histórico de sua formação enquanto sujeito, cabendo ao adulto ensiná-la a falar apresentando o patrimônio linguístico de seu povo. Sobre esse processo, Pasqualini e Eidt (2016, p. 116) alertam:

Vale notar, ainda, que a compreensão da linguagem antecede sua produção, ou seja: “a criança começa a compreender a linguagem antes de utilizar as palavras” (LURIA, 1981). Isso significa que antes que a criança seja capaz de falar, ela compreende o significado das palavras empregadas pelo adulto, ainda que essa compreensão inicialmente dependa da relação entre a palavra e o contexto em que é emitida (que inclui os gestos, a ação, o cenário).

De acordo com o exposto pelas autoras, mesmo não conseguindo falar ou expressar verbalmente o idioma, a criança está compreendendo o que se passa e adquirindo vocabulário, portanto, é fundamental que ela seja exposta a diferentes situações culturais como, por exemplo, a leitura e a contação de histórias para que amplie seu vocabulário e signifique o seu mundo.

Nesse sentido, seria interessante garantir que os pequenos tenham acesso a esses processos de formação de vocabulário interno e iniciar a compreensão de si mesmos para entrar em uma nova crise que desencadeará o desenvolvimento seguinte na qual se reestruturará o psiquismo para que obtenham, ainda que embrionariamente, a vontade própria e o conhecimento de si.

Leite (2015) alerta ainda que, muitas vezes o comportamento de birra das crianças neste período se dá devido à dificuldade que encontram para se comunicarem com os adultos, afinal, elas possuem a compreensão – embora limitada – do que está sendo dito, mas ainda não conseguem se comunicar com eficiência para expressar suas vontades. A autora menciona Vigotski para apontar dois traços que são característicos da chamada linguagem autônoma infantil conforme explica (LEITE, 2015, p.95).

O primeiro traço é a diferença na estrutura fonética da linguagem, e o segundo é a diferença na faceta semântica. Destas duas, deriva uma terceira peculiaridade: a comunicação só é possível com pessoas que conhecem o código linguístico da criança. A linguagem autônoma permite a comunicação, mas de maneira distinta, a qual será realizada anos mais tarde, no período inicial, a comunicação só é possível em situações concretas. A palavra pode ser utilizada na comunicação somente quando o objeto está à vista, se é possível visualizá-lo, a palavra se torna compreensível. [...] A quarta peculiaridade básica da linguagem autônoma consiste em que a relação entre palavras isoladas também é de natureza peculiar. Esta linguagem é habitualmente agramatical, não tem como procedimento unir as palavras e significados isolados em uma linguagem coerente.

Diante do exposto, durante o momento da linguagem autônoma, o bebê não tem como ter pensamento verbal, mas “consequentemente, neste estágio, o pensamento da criança adquire certos traços iniciais do pensamento linguístico verbal, porém sem se separar do visual direto” (LEITE, 2015, p.95) já que ele se relaciona diretamente com o que pode visualizar. Com o encerramento da linguagem autônoma, surgirá a linguagem autêntica e o período da primeira infância estará iniciando.

Além das birras, outra atitude da criança é característica deste período: a imitação. Martins (2013) defende que, esse comportamento que aparece por volta do décimo mês, é importante, pois ajudará a formação de atitudes de comunicação social. Neste mesmo período, Vigotski (1996) aponta que tem início o momento de uso das ferramentas, ou seja, a criança passa a manipular os objetos conforme seu significado social, além de entender e usar as palavras como fonte de satisfação de desejos.

Considerando este percurso infantil durante o primeiro ano de vida, vemos que os possíveis livros para compor os acervos de bebês são aqueles que tem apelos sensoriais, principalmente, sonoros devido ao interesse que os pequenos apresentam pelos sons. Além disso, o estar no ambiente das bebetecas também é significativo para os pequeninos, pois ao ouvir uma história mediada pelo professor, eles podem sentir-se estimulados em sua linguagem para o reconto; além disso, o manuseio do livro oferece possibilidades de desenvolvimento motor a partir da imitação dos gestos do mediador, além de incitações para o desenvolvimento da fala e dos processos comunicativos.

Os sistemas sensoriais infantis que são utilizados para a leitura durante o primeiro ano de vida não nascem prontos, eles vão desenvolvendo-se de acordo com as experiências que o meio social oferece. Quando esses sistemas se organizam, o cérebro realiza inputs sensoriais integrando informações que chegam de diferentes canais sensoriais que levam os sujeitos a perceberem o ambiente e seu corpo inserido nesta realidade é chamado de processamento sensorial.

A neurocientista Lise Eliot escreveu o livro *“What’s going on in there? How the brain and mind develop in the first five years of life”* (O que está acontecendo lá? Como o cérebro e a mente se desenvolvem nos primeiros cinco anos de vida) e descreveu as principais características dos sistemas sensoriais por ordem de desenvolvimento. Com base no trabalho de Eliot, Caminha (2008) sistematizou esse material para a área da psicologia. A seguir, apresentaremos os sistemas na ordem proposta por Eliot e vamos, gradativamente, em cada um deles contrapondo a teoria com a realidade encontrada durante o desenvolvimento da nossa pesquisa. No próximo subitem apresentaremos os sistemas: tátil e proprioceptivo, vestibular, olfativo, gustativo, visual e auditivo.

3.5.1 Tátil e Proprioceptivo

Ao nascer, a criança tem sua primeira experiência social e começa a respirar por um toque que recebe para que possa chorar e puxar o ar. Esse é um sentido que tem grande significado nos primeiros momentos da vida dos seres humanos. O modo como se toma o bebê nos braços é importante e simboliza muito das relações afetivas e sociais que eles estabelecem no primeiro ano de vida. Lembrando que o próprio nascer é um ato social e cultural, pois cada povo tem seu ritual e dependendo de onde o pequeno nasce ele é submetido a uma experiência completamente diferente.

O processo das sensações começa com a pele e os receptores captando o que lhes é oferecido, em seguida, a propriocepção recolhe informações da pele, dos músculos e das articulações e informa ao cérebro onde o toque está localizado e como os membros estão posicionados. Caminha (2008) explica que, devido à riqueza deste processo, a estimulação tátil no bebê é importante para o desenvolvimento da sensibilidade ao toque, mas também do sistema cognitivo. A autora explica que os bebês desde recém-nascidos (quando estão com a visão muito rudimentar) utilizam movimentos da boca e da língua para identificar, por exemplo, diferentes tipos de bicos.

Considerando a evolução que este sentido apresenta já no nascimento, o tato pode tornar-se uma das vias mais importantes para que o bebê adentre ao mundo ultra uterino e o explore nos primeiros meses de vida. Neste caso, os livros com estímulos que trabalham com o sensorial (cheiros, cores, sabores, texturas, sons) devem ser a primeira aquisição para as crianças, não pelas imagens, mas pelas possibilidades de sensações que podem produzir. A composição deste tipo de material com as páginas cartonadas e com texturas (áspero/liso, etc.) e formatos distintos (grandes, pequenos, redondo, quadrado, etc.) estimulam o cérebro e potencializam o desenvolvimento cognitivo dos bebês.

Considerando essa ausência de acervos com materialidades distintas nas escolas, as auxiliares produziram livros artesanais para oferta aos pequeninos. Em um dos livros produzidos durante o curso de Dinamização dos Espaços de Leitura, chamado de “O Pintinho Feio” temos a construção de uma adaptação, baseada no

conto de Andersen⁵⁷ “O Patinho Feio”⁵⁸, desenvolvida no formato de protetor de berço como pode ser observado nas fotografias 12 e 13.

Fotografia 12: Capa do livro “O Pintinho Feio”



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Fotografia 13: Detalhe lateral do livro “O Pintinho Feio”



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

A partir do uso de diferentes tipos de tecidos, fotografias 14, a auxiliar de biblioteca escolar inseriu estímulos sensoriais no material como textura (dos tecidos e dos pequenos galhos feitos em juta que simbolizavam o ninho) e cores diversas, além de relevos, já que os personagens e cenários eram costurados sobre a base feita de tecido e forrada com manta acrílica.

⁵⁷ Hans Christian Andersen (2 de Abril de 1805 — 4 de Agosto de 1875) foi um escritor dinamarquês de histórias infantis e é considerado o pai da Literatura Infantil.

⁵⁸ Narrativa da história de uma pata que estava chocando seus ovos e quando os filhotes nasceram um era diferente. Por ser gordo e feio a pata não suportava e, esse filho e os irmãos o apelidaram de “Patinho Feio”. Como ele diferenciava-se cada vez mais da família a genitora o mandou embora por ser uma vergonha. O protagonista viveu por um tempo sozinho próximo a um lado até que ao encontrar alguns cisnes descobriu que pertencia aquele grupo e, finalmente, descobriu sua família verdadeira.

Fotografia 14: Livro “O Pintinho Feio”



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

O enredo da história, embora baseado na de Andersen, compõe um livro de imagens com o uso de personagens mais “brasileiros” como a galinha e os pintinhos (fotografias 15 e 16) e um final feliz no qual a galinha reconhece a maternidade sobre seu filho diferente e o acolhe. No entanto, de modo geral, esse texto é uma adaptação da versão original que apresenta problemas como dificuldade de criação da autora e, a dicotomia de que, ela e suas companheiras de trabalho pensam e sabem dizer o que desejam nos livros para os bebês, mas no momento da produção não conseguem se colocar no lugar da criança e produzem materiais que elas gostam e não o que é, necessariamente, bom para os pequenos.

Fotografia 15: Close em partes do livro “O Pintinho Feio”



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Fotografia 16: Close em uma página do livro “O Pintinho Feio”



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

A partir deste material apresentado nas sequências de imagens entre as fotografias 12 e 16, a criança recebe estímulos sensoriais diversos como cores e diferentes texturas dos tecidos com os quais os personagens foram construídos. A própria textura almofadada do livro é um acalanto para o pequeno leitor que pode ler, ouvir a história, explorando-a e deitando-se sobre o material. As imagens são simples e com cores contrastantes, embora o pintinho tenha sido construído com um tecido estampado, é de fácil identificação para um bebê que ainda está com a visão se formando.

O tato é um importante sistema de formação de leitor. Através do toque em livros com diferentes materialidades e texturas como algumas presentes no livro “O Pintinho Feio”, a criança tem diversas terminações nervosas ativadas e é possível desenvolver o córtex cerebral, além de ter diferentes experiências sociais que podem ser vivenciadas não apenas através do objeto livro, mas também com as texturas que os compõe e, podem também estar em outras situações do universo infantil. Considerando que o tato é diferente nas distintas partes do corpo, cada vez que a criança explora o livro, seja com a boca, com os pés ou com as mãos, as sensações são novas e as leituras múltiplas.

Analisando a fala das participantes e o material produzido por elas, vimos que as escolas não contam com um acervo adequado para o trabalho com o desenvolvimento do tato e da propriocepção, sendo os poucos livros disponíveis de plástico ou de tecido sem considerar-se a qualidade do texto ou do desenvolvimento sensorial que oferecerá para as crianças. Neste caso, é preciso explorar melhor essa questão com as auxiliares de biblioteca escolar para que, ao realizarem compras para o espaço em que trabalham possam observar a qualidade sensorial do livro ou possam produzir alguns exemplares. No próximo subitem, discutimos o sistema vestibular que volta-se para as questões do equilíbrio infantil.

3.5.2 Sistema Vestibular

De acordo com Silverthorn (2016) este sistema é constituído por um órgão pequeno que está situado dentro da orelha interna⁵⁹ e é o responsável pelo

⁵⁹ De acordo com o Doutor Dráuzio Varela: “a orelha interna é formada por escavações no osso temporal, cobertas por membranas e preenchida por líquido. Pode ser dividida em labirinto anterior e

equilíbrio, visão estável e os primeiros movimentos da cabeça dos pequenos. O dano a este sistema causa tonturas e desequilíbrio. O sistema vestibulo-ocular e o vestibulo espinhal, que coordena os reflexos labirínticos, fazem parte do sistema vestibular e auxiliam com o tônus e a aquisição motora do bebê. Esse sistema é o responsável pelas primeiras interações da criança com o meio já que no momento de passividade o bebê comunica-se principalmente pela postura que é gerada por seu tônus muscular.

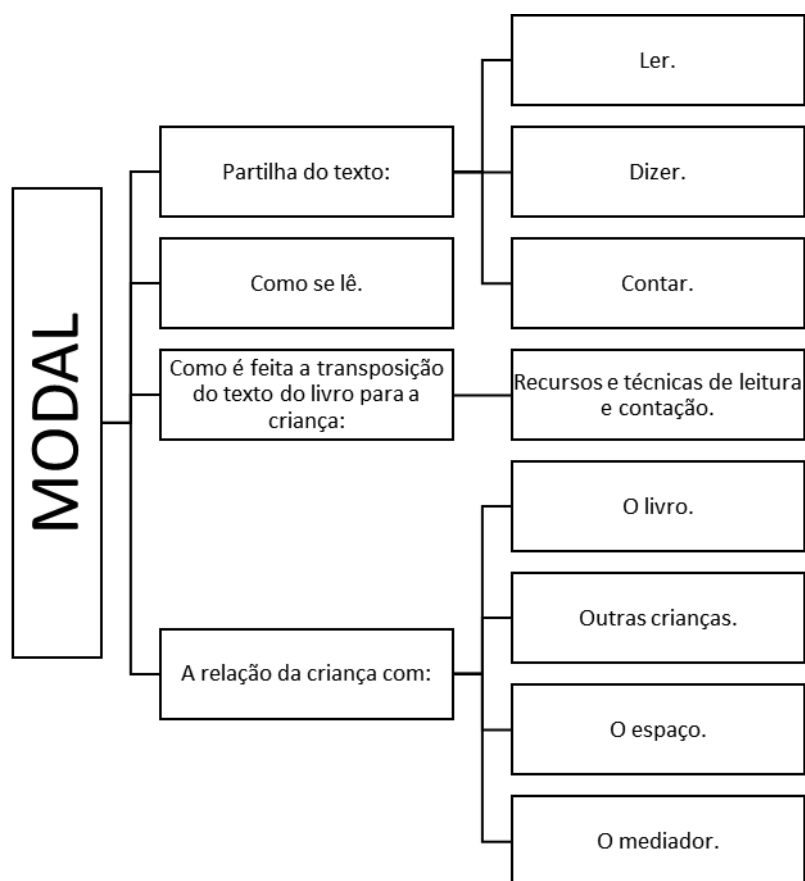
Embora este sistema seja interno o desenvolvimento dele ajuda a melhorar a posição do olho infantil, portanto, a oferta de livros para os bebês desde os primeiros dias após o período de passividade vai se configurando como um trabalho de ler com a criança e direcionar o olhar; o folhear aprimora os movimentos motores, portanto, para além de uma experiência social e literária, o livro torna-se uma experiência também motora.

No dia 10 de abril, em um encontro antes de adentrarmos as questões do objetual, discutimos com as auxiliares de biblioteca a dimensão modal dos gestos embrionários de leitura. Neste dia, foi explicitado a partir da teoria de Modesto-Silva (2019) e de Bajard (2014) que há diferentes modos de compartilhar uma história com as crianças, como o ler, o dizer e o contar e, uma forma não diminui a outra. Para ilustrar essas afirmações, a pesquisadora realizou diversas atividades para as auxiliares terem a vivência similar a dos bebês quando participam de atividades na escola: contação de histórias pela pesquisadora, atividade de dizer realizada pelas participantes e leitura de materiais que foram levados ao curso.

A dimensão do modal está diretamente relacionada aos modos de mediar a leitura como pode ser observado na figura 13 em um desenho que foi utilizado durante o curso.

labirinto posterior. O primeiro é formado pela cóclea, responsável pela audição; o segundo, pelos vestibulos e canais semicirculares, ligados ao equilíbrio”.

Figura 13: Dimensão modal dos gestos embrionários de leitura



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Modesto-Silva (2019)

Nesta dimensão se analisa como o texto será partilhado com a criança seja pelo dizer com o mediador proferindo o texto como está no livro em voz alta para que os pequenos; pelo contar no qual o mediador memoriza o texto e o apresenta com suas próprias palavras para as crianças de diferentes maneiras (simples narrativa, com auxílio de fantoches, com caixas etc.); ou o ler que é o acesso da criança ao livro em uma ação introspectiva (BAJARD, 2014). Todas essas ações, podem considerar momentos para que ocorra a relação da criança com: o livro, outras crianças, o espaço e o mediador.

Quando indagamos as participantes sobre como elas apresentavam as histórias para os bebês nas escolas em que elas trabalhavam, Elsa e Ariel disseram e encenaram que os colocam no bebê conforto e apresentam o livro.

Ai como a gente aprendeu, a criança vai manipular o livro, vai pegar, se tiver chorando muito, não adianta, esse tem que se acalmar (ela simula que deixa o bebê quieto) então vou dar para a que está no meu colo (simula que oferece o livro para a boneca que está no colo dela). Uns vão olhar, outros também vão esticar o bracinho querem pegar aí a gente pode trazer a criança mais próxima e elas podem ver juntas, a gente pode ajudar abrindo o livro, aí outros lá choram e a bibliotecária tem também que sentar aqui, acolher as criancinhas, é tem que acolher, isso põe no colo, chacoalha o bebê conforto, passa o livro as crianças vão... ver o livro, isso. E vai conversando com eles também. (ELSA)

Neste caso, Elsa diz que se o bebê não quer o livro ou está chorando, a orientação é que o deixe quieto até que se acalme e possa mexer no material ou que o profissional que o está atendendo o acalme conversando. A experiência é significativa já que há a fala para oferecer o livro, mas o porquê é importante realizar essa ação deixa um espaço vago e mais, é dito que se deve passar o livro para a criança, mas não se diz o porquê e nem como. À vista disto nos questionamos se a ação seria apenas para acalmá-la ou o livro nas mãos dos pequenos pode trazer algum benefício?

As fotografias 17 e 18, apresentam o momento em que as auxiliares foram convidadas a fazer uso de bonecas como se fossem os bebês e desenvolverem uma atividade que englobasse a dimensão do modal respeitando as questões do corpo infantil, ou seja, a falta de mobilidade e equilíbrio que os bebês apresentam nesta fase da vida. Os dois grupos que se formaram optaram por fazer uso do dizer.

Fotografia 17: Simulação de atendimento na bebetecas grupo I



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Fotografia 18: Simulação de atendimento na bebeteca grupo II



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Como se pode observar pela fotografia 17, o grupo I simula que está na Sala de Leitura com os pequenos acomodados em seus bebês confortos a leitura sendo feita com todos ao mesmo tempo. Neste caso, elas dizem que levam todos os bebês juntos para o espaço, geralmente nos braços e os colocam todos em cadeirinhas infantis ou bebê conforto e fazem a leitura em voz alta.

Nesta ação, vemos que há por parte das participantes o entendimento de que o espaço da bebeteca deve ser frequentado pela criança, mas não há sido possível identificar se há uma intencionalidade em como isso será feito de modo que possa se tornar uma experiência significativa e importante do ponto de vista do desenvolvimento infantil. Assim, a falta de intencionalidade pode prejudicar o desenvolvimento da prática e empobrecê-la do ponto de vista pedagógico.

O que se observa no grupo I é que há a iniciativa de oferecer o livro para a criança manusear quando a participante o entrega para o bebê que ela tem nos braços, mas ela o ajuda no manuseio, quase fazendo pela criança e, atendendo a muitos bebês simultaneamente e sozinha, o trabalho fica difícil de ser realizado e não há uma atenção especial com o desenvolvimento da coordenação motora e do sensorial individual.

Considerando que geralmente cada berçário I do sistema municipal de ensino de Presidente Prudente - SP atende até seis bebês, isso seria resolvido se duas educadoras fossem juntas para o espaço e, enquanto uma estivesse responsável pelos bebês, a outra atenderia individualmente cada criança considerando as

questões do modal e do sensorial. Não é necessário mediar a leitura de todos os alunos individualmente no mesmo dia, pois seria uma ação rápida e exaustiva para as duas partes, mas se a cada semana a mediação com determinado número de bebês for priorizada com qualidade, o desenvolvimento poderá ser melhor.

O grupo II, representado na fotografia 18, também optou por simular que atendiam as crianças no bebê conforto enquanto um adulto lia para eles. Neste caso, não houve um momento para os pequenos manusearem o livro por conta própria, eles foram levados a bebeteca para ouvirem uma história e, quando finalizada a ação houve a simulação de todos serem levados de volta à sala de aula. Neste caso, vimos outra situação que nos preocupa, o livro não foi apresentado para as crianças na altura dos olhos delas. A auxiliar de biblioteca estava sentada e mostrando as imagens de cima para baixo, o ideal seria que ela pensasse em uma dinâmica que o livro ficasse ao alcance do olhar infantil para prender a atenção de todos.

Considerando as particularidades do sistema ocular infantil - vamos nos aprofundar nesta questão mais adiante - e a necessidade de desenvolvimento do sistema vestibular, colocar as crianças nos bebês conforto enquanto lê ou conta histórias para eles simultaneamente não é exatamente a posição mais adequada para desenvolver a leitura com os pequenos. É preciso que a criança tenha o desafio de usar o livro, de tocá-lo e equilibrá-lo em relação ao próprio corpo, aqui a lógica, quanto menor a criança, maior o livro é adequada, pois para além de disponibilizar maior área de cobertura visual, o livro grande oferece apoio para que a criança se equilibre.

Nesta fase dos 4 meses em diante é importante apoiar o bebê em algo (No capítulo 4, apresentamos o sofá-almofada que é uma peça que também pode auxiliar no processo de autonomia do bebê) e começar a ofertar o livro para que ele manuseie livremente. Colocá-lo de bruços e dar o livro ajuda a firmar a cabeça e o olhar, com o passar do tempo, as mãos vão acostumando-se a folhear as páginas e preparando-o para práticas leitoras comumente nos meios sociais (PASQUALINI; EIDT, 2016).

É importante que os pequeninos possam explorar o livro em suas diferentes possibilidades para observar a dinâmica que se estabelece entre seu corpo e o objeto, equilibrar-se, adequar e adaptar-se as posições sociais de leitura ao seu momento e de acordo com as suas vontades e conforto. Isso tudo, embora pareça

um trabalho de cunho motor, engloba diretamente as ações da formação da postura do leitor que também é um critério a nos preocuparmos.

O sistema vestibular é voltado para pensar nas questões do equilíbrio corporal que se relaciona diretamente com o tônus muscular e a aquisição motora do bebê. Considerando os pequenos leitores, a oferta do livro deve ser preparada para que para além da vivência estética, eles vivenciem as posições de leitura sociais que lhes serão oferecidas ao longo da vida. Para isso, podemos nos embasar nas proposituras de Bajard (2014) que sugere que no primeiro ano, o livro seja apresentado para o bebê no colo, de modo que ele e o mediador tenham o mesmo ponto de olhar.

Ao ouvirmos as auxiliares/alunas e relacionarmos a realidade delas com a teoria sugerimos que, para além da leitura com o bebê no colo que Bajard (2014) recomenda no primeiro ano de vida é preciso dar a criança a autonomia de escolha e de manuseio de modo que ela tenha oportunidades para aprimorar essa experiência leitora. As figuras 14, 15 e 16, apresentam outras possibilidades de trabalho da criança com o livro sem que ela esteja presa ao bebê conforto ou ao colo do mediador.

Figura 14: Lendo com o bebê no colo



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Figura 15: Bebê lendo sozinho.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Figura 16: Bebê sentado lendo



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Os pequenos têm seus próprios modos de explorar, o que não interrompe a responsabilidade do adulto de ensinar o paginar e o segurar o livro. Portanto, assim como defende Bajard (2014) a criança tem que conhecer o livro no colo do mediador para ter acesso as práticas de manuseio do material, entender para que ele serve e como o utilizar de modo adequado. Isso é importante, pois no primeiro semestre do

primeiro ano, o corpo do bebê ainda está frágil e sua mobilidade reduzida. No entanto, a partir do segundo semestre, é importante permitir a exploração física do material que passará pelo crivo dos sentidos do bebê que, neste momento, já terá noção do que está segurando.

Conforme o tônus muscular avança e a criança já consegue se sentar, ela pode continuar participando de práticas de contação de histórias e de leitura, mas pode conquistar ainda mais autonomia para escolher e explorar o texto. Assim, o bebê lendo com o apoio de almofadas/suporte ou apoiado com o próprio corpo tem o ponto de vista de cima para baixo do livro, ou seja, um novo ângulo de visão e fica com as mãos livres para manusear as páginas como se observa na figura 15. Essa posição, trabalha com o tônus muscular, o segurar do livro e o foco do olhar.

Essas práticas, vão preparando os bebês para usos futuros de espaços de leitura já que nas bibliotecas eles possivelmente terão mesas e cadeiras para se acomodarem e ler, mas quando forem ler em suas casas, o conforto é algo a ser considerado, pois lendo em nossos espaços podemos sentar, deitar, enfim, ficar como nos convém.

No próximo subitem apresentamos a importância do sistema olfativo no desenvolvimento do bebê leitor e como o cheiro do livro pode ser também um objeto de leitura e prazer.

3.5.3 Sistema Olfatório

Não há muitos estudos sobre a importância do olfato no desenvolvimento dos seres humanos. Desde o útero materno esse sistema começa a ser formado e a funcionar e, durante toda a vida, pode ser um aliado em situações, como não consumir alimentos estragados, mas para além da prevenção aos riscos, ele também atua um sistema de sedução. É possível que os seres humanos se apaixonem pelo cheiro de algo, sintam até atração sexual uns pelos outros devido a determinados odores afrodisíacos.

Desde o útero o bebê apresenta a capacidade de ser incitado pelos cheiros ao seu redor, portanto, quanto mais odores a gestante provar, mais estimulado será esse sistema. Em relação aos livros e os odores não há muita variedade desse tipo no mercado, mas é possível encontrar materiais como, por exemplo, aromatizantes de ambientes que criam cheiros que são capazes de criar memórias olfativas nas crianças. Assim, as histórias podem ficar muito mais significantes quando

permeadas pelos odores de lugares onde foram lidas e de elementos que estavam presentes nelas.

Segundo Malnic (2007; 2008) o homem é capaz de reconhecer mais de quatrocentos mil odores. A porta de entrada dos cheiros é a cavidade nasal, de lá, eles ativam os receptores proteicos que ficam nos cílios dos neurônios olfativos e são gerados sinais elétricos que se transmitem através dos axônios para o bulbo olfativo e segue para o cérebro onde o córtex olfativo auxilia na identificação do cheiro. Outra parte do cérebro que também recebe esses sinais é o sistema límbico⁶⁰, responsável pelas emoções e memórias, que ativa o hipotálamo, considerada a região mais primitiva, porém com uma função única: estimular os hormônios que controlam comportamentos inatos como o desejo sexual e o apetite.

No primeiro ano, o bebê é capaz de sentir, mas não de diferenciar os odores ao seu redor, essa habilidade de adulto só estará completa aos seis anos de vida, no entanto essa ausência do reconhecimento não exime a necessidade de conhecer novos cheiros, pois os pequenos estão formando uma enciclopédia de cheiros e memórias para futuras consultas.

Gradativamente, a literatura tem descoberto a importância do olfato na criação de imagens mentais para os seres humanos. Lawrence Sterne, Edmond Rostang, assim como Carlo Collodi em Pinocchio, usam o simbolismo nasal para que se produza maior interesse literário (HERTEL, 2005). Nestes casos, não apenas o odor que exalada do livro, mas as descrições de odores também se tornam aliados dos professores na formação da enciclopédia de cheiros infantis, pois a partir do conhecimento prévio de cada criança, ao ouvir narrativas, elas vão construindo uma ideia do que está sendo dito pela descrição do cheiro. O autor citado discute ainda que há muito a se pensar sobre o simbolismo do olfato para o universo literário, pois ele ainda tem uma utilização marginal no meio.

Assim, temos o trabalho com o olfato na formação do bebê leitor a partir de duas possibilidades: os livros que possuem odores e os livros que descrevem odores. Tanto um como o outro são importantes, sendo o primeiro um modo de

⁶⁰ De acordo com Barreto e Silva (2009), ao estudar o cérebro dos mamíferos, diversos autores chegaram a um consenso de que as estruturas do sistema olfatório eram as responsáveis pelas emoções e as funções básicas como a alimentação e a reprodução. Assim criou-se o conceito de sistema límbico (BARRETO; SILVA, 2009). Quando as moléculas de odor são registradas pelo cérebro, elas seguem para o sistema límbico e vão para os centros de controles onde são registradas e armazenadas. Assim, cada vez que um odor é sentido novamente, a região límbica entra em ação e dá uma resposta emocional ao acionar memórias passadas ligadas a determinados odores.

enriquecer o conhecimento infantil sobre cheiros e o segundo um modo de resgate dos cheiros conhecidos através da memória.

Considerando essas singularidades e importância do olfato, no caso dos bebês, eles ainda não podem formar imagens mentais, mas podemos criar memórias com o livro de cheiro. Embora o mercado editorial já produza esse tipo de material, durante a formação ele mostrou-se uma novidade para as auxiliares de bibliotecas escolares que nunca haviam ouvido falar sobre livros que possuíam odores.

Na produção de livros artesanais do grupo, um livro intitulado “A Semente da Verdade”, apresentado nas fotografias 19 e 20, foi o único com apelo sensorial olfatório. Não sabemos responder se houve a intencionalidade ou não de trabalhar com o cheiro ou foi apenas uma coincidência de o vidro plástico que a auxiliar utilizou para a base do livro estar perfumado, no entanto, o odor do livro era interessante e, portanto, o traremos para análise.

Fotografia 19: Livro “A Semente da Verdade”: frente



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019

Fotografia 20: Livro “A Semente da Verdade”: verso



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019

A narrativa que o livro traz não é inédita, pois foi embasada no livro homônimo (s/d) e, dentro do livro maior está justamente essa história em um pequeno livro como pode ser observado na fotografia 22.

Fotografia 21: Livro “A Semente da Verdade”: interior



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019

O material externo é todo composto de recicláveis sendo o suporte feito com um galão de desinfetante desocupado o que confere um aroma agradável e floral ao material e os personagens são feitos com copinhos vazios de iogurte, os detalhes como cabelos e roupas foram construídos com retalhos de diferentes cores e texturas de EVA. Assim, a criança pode ler ou ouvir a história enquanto manuseia os personagens.

Fotografia 22: Detalhes dos personagens



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019

Fotografia 23: Detalhes dos personagens



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019

Neste livro, o olfato é acionado com o aroma suave de flores que emana da embalagem de desinfetante reaproveitada. Essa associação olfativa é importante, pois as flores são um dos elementos que existem na narrativa e são parte significativa para o desenvolvimento do conto. A criança ao ouvir a história e sentir o cheiro de flores ganha subsídios para construir associações entre a narrativa e o cheiro e enriquecer a imaginação.

É normal ouvir das pessoas que gostam de livros de papel que elas os comprem para sentir o “cheiro” das páginas novas. Esse fenômeno não é aleatório.

Um perfume especial ou o aroma de um alimento pode desencadear memórias e criar uma onda de nostalgia em relação ao tempo, espaço ou pessoa com quem o aroma está associado. De algum modo que não compreendemos, o processamento dos odores no sistema límbico cria memórias olfatórias profundamente escondidas. (SILVERTHORN, 2016, p.325)

Verificamos nessa afirmação de Silverthorn (2016) elementos suficientes para valorizar a oferta de livros com cheiro para os pequenos leitores: além de oferecer a experiência social com o objeto livro, eles ganham a oportunidade de criar memórias olfatórias que poderão ser acionadas ao longo de toda sua vida e poderá desencadear a busca pelos livros. Logo, podemos ensinar nossos alunos a

gostarem do “aroma” dos livros, basta incentivá-los desde pequenos a descobrirem os odores escondidos entre as páginas.

No entanto, a segurança das crianças deve ser uma preocupação quando se seleciona livros artesanais, pois considerando que elas levam tudo à boca, se houver peças que se soltem, é possível que ocorram acidentes. Neste sentido, nas fotografias 24 e 25 encontramos algumas falhas do livro “A Semente da Verdade”.

Fotografia 24: Peças pequenas



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019

Fotografia 25: Detalhes das sementes



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019

A auxiliar fez uso de peças muito pequenas (flores de plástico, forminhas de docinhos de papel, tampa do vidro de desinfetante) que poderiam ser facilmente engolidas e de sementes que poderiam ser colocadas no nariz ou outra cavidade corporal pela criança. Além disso, o próprio livro que vinha no interior do plástico era constituído por um papel frágil e com pontas perigosas, portanto, este livro não poderia ser utilizado com os bebês sem passar por algumas alterações para tornar-se mais seguro.

No próximo subitem, exploramos o sistema gustativo, ou seja, o paladar da criança. Este é um sistema muito importante para o desenvolvimento infantil já que, como vimos no momento em que discutimos o tato, a criança tem o hábito de levar muitos objetos à boca.

3.5.4 Sistema Gustativo

Caminha (2008) explica que, assim como os demais sistemas, o paladar infantil começa a desenvolver-se ainda no útero materno e, a partir do terceiro trimestre de gestação já funciona e o bebê já pode sentir “sabores” por meio do líquido amniótico. No momento do nascimento, a criança já conhece o sabor doce, mas o refinamento deste sentido só ocorre por volta dos seis meses de vida.

É normal que, durante o primeiro ano de vida do bebê, ele leve tudo a boca. Nesta fase, esse órgão é extremamente sensível e o sistema gustativo torna-se a porta de entrada para a descoberta do mundo através de sabores, texturas e sensações que os diferentes objetos provocam. É importante lembrar que o maior prazer do bebê nesses primeiros meses de vida é a amamentação, é o momento em que ele se conecta com a mãe, portanto, a boca é um órgão de satisfação também.

Quando a visão ainda não está clara, os lábios, a língua e a gengiva são os principais órgãos de exploração dos bebês para que se conheçam texturas, sabores, consistências e possam avaliar as diferentes matérias existentes no universo que os rodeia.

Justamente por essa sensibilidade concentrada na região labial, os livros devem ser seguros para serem “devorados” pelos pequenos. Como a sensibilidade do tato está aflorada nesses meses, cada vez que o bebê tocar o material com uma parte distinta do corpo, ela produzirá uma sensação, uma experiência nova, por isso, é importante que se ofereça variedade de materiais para os bebês manipularem e lerem corporalmente através dos sentidos.

Durante os encontros, quando discutimos a dimensão objetal dos gestos embrionários de leitura foi possível que as auxiliares conhecessem um pouco da diversidade de texturas que existem no mercado atualmente a partir da exploração de um pequeno acervo que levamos para a sala (fotografias 26 e 27).

Fotografia 26: Auxiliar manuseando um livro de pano



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Fotografia 27: Auxiliar manuseando um livro cartonado



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

A partir dessas experiências, as auxiliares de biblioteca escolar produziram alguns materiais com riqueza exploratória para aprimorar o tato, mas ninguém se voltou para o paladar especificamente. Diante disso, selecionamos um livro construído a partir de materiais que os bebês podem levar a boca sem grandes riscos para a segurança e apresentarmos nesta parte do texto “A Joanhinha que Perdeu as Pintinhas” cuja capa está na fotografia 28. Vale destacar que, mesmo no mercado editorial não encontramos livros com “sabores” para os bebês, mas há livros com mordedores para estimular a gengiva.

Fotografia 28: Livro “A Joanhinha que perdeu as pintinhas”: capa



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Todo construído em feltro, esse livro não é uma releitura, mas uma transposição de imagens da história da “A Joanelha que Perdeu as Pintinhas” (PAES, 2017), ou seja, houve a tentativa de se produzir um livro de tecido e de imagens que falhou, pois há a necessidade do verbal para a compreensão desta narrativa específica. O texto narra a aventura de uma joanelha que perdeu suas pintinhas e, conseqüentemente, sua identidade e sai a procura de se redescobrir. No final é o apoio de uma formiguinha que vai mudar os rumos de sua história. Já na primeira página (fotografia 29), é possível perceber a perda da primeira pintinha.

Fotografia 29: Livro “A Joanelha que perdeu as pintinhas” interior



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Outro dado que se observa é que a auxiliar de biblioteca escolar adaptou o livro, já que o original possui texto verbal e ela construiu uma narrativa de imagens, mas não foi inédito, pois ela reproduziu em feltro as ilustrações do original como pode ser observado na comparação entre as fotografias 30 e 31.

Fotografia 30- Página original do livro “A Joaninha quer perdeu as pintinhas”



Fonte: Paes, 2017, p.6.

Fotografia 31 – Página construída pela auxiliar de biblioteca escolar



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019

As ilustrações são todas confeccionadas com tecidos de cores e texturas distintas o que proporciona uma experiência mais rica no sentido de oferta de materiais distintos para o bebê explorar. Além disso, as figuras grandes e com cores contrastantes são ótimas para o bebê que ainda está formando seu aparelho ocular, o que discutimos mais profundamente no próximo subitem. Embora seja uma adaptação, é possível ver alguns apelos sensoriais que foram utilizados pela auxiliar de biblioteca escolar na confecção que são caros aos bebês que levam o material a boca. Primeiro é a borda das páginas que é toda feita em cetim e gera um contraste com o feltro, já que o primeiro é frio e liso e o segundo mais quente e com pequenos pelos (fotografia 32).

Fotografia 32: Detalhe das bordas das páginas do livro artesanal



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019

Devido a esse detalhe expresso na fotografia 32, mesmo na boca a criança consegue sentir onde está marcada a linha que emoldura a página. Além disso, o fato de o material ser tecido, se o livro escorregar da mãozinha do bebê e cair no rosto não causará ferimentos.

As bolinhas da joaninha, como podemos ver na fotografia 29, são confeccionadas com miçangas pretas costuradas ao feltro que são interessantes para estimularem a gengiva que, geralmente, coça bastante nos meses iniciais de vida, mas que podem soltar-se e serem engolidas pelos pequenos.

Por fim, o fato de ser tudo confeccionado com costura auxilia no momento de realizar a higienização do material, pois como tudo vai a boca dos pequenos, deve-se sempre prezar pela limpeza para evitar contágios. No próximo subitem, conforme já anunciado, vamos analisar o sistema visual dos bebês.

3.5.5 Sistema Visual

A visão dos bebês funciona no útero materno tornando-os capazes de diferenciar a luz do escuro, mas no momento do nascimento, devido à escuridão da vida intrauterina, os olhos dos pequeninos ainda não estão acostumados com a vida externa e estão imaturos para lidar com as luzes do mundo exterior. Nos primeiros meses a visão ainda é embaçada.

Segundo Graziano e Leone (2005) nos três primeiros meses de vida das crianças os olhos melhoram rapidamente e a visão só ficará perfeitamente formada entre 3 e 4 anos de vida. Essa informação nos é cara principalmente no momento da organização das ações que desenvolveremos com os bebês, pois a escolha do livro ou dos modos de apresentação da história precisam estar adequadas a visão dos pequenos se quisermos que eles interajam.

No início da vida, o córtex visual precisa se desenvolver e começa a processar as informações visuais gradativamente, portanto, no primeiro mês de vida os bebês não conseguem estabilizar os olhos e fixar em algo e enxergam tudo desfocado e em preto e branco. No segundo mês as nuances de vermelho começam a serem visualizadas e no mês seguinte a criança começa a ter melhor definição de imagem do que está próximo (8 a 10 cm) e o foco começa a ser dominado.

Embora possa ocorrer uma alteração na ordem, Graziano e Leone (2005) apresentam uma ideia do desenvolvimento ocular das crianças neste primeiro ano.

Na tabela 2, apresentamos algumas singularidades desse processo de desenvolvimento, deixando claro que pode variar de sujeito a sujeito em relação a idade em que isso ocorrerá e há casos de deficiência que não se encaixam nesse quadro.

Tabela 3 - O desenvolvimento ótico da criança no primeiro ano de vida

IDADE	DESENVOLVIMENTO
30 semanas de gestação	Reflexo pupilar à luz.
3 a 4 semanas	Início da estruturação da fóvea (mancha amarela que fica na região da retina ocular onde se forma a imagem que é transmitida ao cérebro).
2 a 5 meses de vida	Reflexo óculo-palpebral.
4 meses	Maturação da fóvea (a criança fixa objetos e pessoas com 1 a 2 meses).
A partir dos 4 meses	Associação de fixação macular e movimentos manuais, isto é, pegar objetos próximos.
Entre os 3 e 7 meses	Visão de profundidade também conhecida como estereopsia.
Por volta dos seis meses	As cores já podem ser distinguidas.
7 meses	Sensibilidade de contraste bem desenvolvida.
Entre oito e dez meses	O bebê já consegue ter uma visão próxima a de um adulto, mas ainda não vê com clareza objetos muito distantes.
Entre 7 meses e 2 anos	Completa mielinização do nervo óptico, ou seja, o processo de cobrir pela mielina, uma substância gordurosa que isola a membrana celular dos nervos/neurônios.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Graziano e Leone (2005)

A partir dessas informações sobre o desenvolvimento da visão dos bebês, Zin (2015) utilizou o recurso da fotografia para apresentar como se dá o processo de maturação da visão ao longo dos primeiros anos de vida. A pesquisadora do Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira

(IFF), da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), explica que os olhos infantis não são miniatura dos olhos adultos e o sistema nervoso, estruturas oculares e processamento visual que levam a maturação como pode ser acompanhado na figura 17.

Figura 17: Etapas do desenvolvimento visual



Fonte: Fotografia de Nicolas Slade, tratada e apresentada por Zin, 2015, p.24

De acordo com as imagens expostas na figura 17, neste primeiro semestre de vida a visão infantil ainda é rudimentar, portanto, ao tocar o livro, o bebê terá que utilizar outros sentidos, como o tato através da gengiva, os lábios e as mãos para realizar a leitura. Além disso, as cores que se apresentam também são importantes, pois nuances muito claras podem não ser percebidas pelos pequenos que ainda estão com o sistema ocular em desenvolvimento.

Quando trabalhamos com as auxiliares de biblioteca escolar, no dia 10 de abril de 2019 a dimensão do modal, solicitamos que selecionassem um livro da bebeteca, biblioteca ou Sala de Leitura de suas escolas e trouxessem para o CEFORPPE. A atividade consistia em nos mostrarem como faziam as intervenções de leitura com as crianças no momento em que as recebiam no espaço, conforme já apresentado na discussão do sistema vestibular.

Um dos grupos escolheu o livro “Douglas quer um Abraço” (MELLING, 2013). O processo de leitura foi apresentado nas imagens anteriores (fotografias 17 e 18) quando discutimos o sistema vestibular e agora vamos observar, através de uma

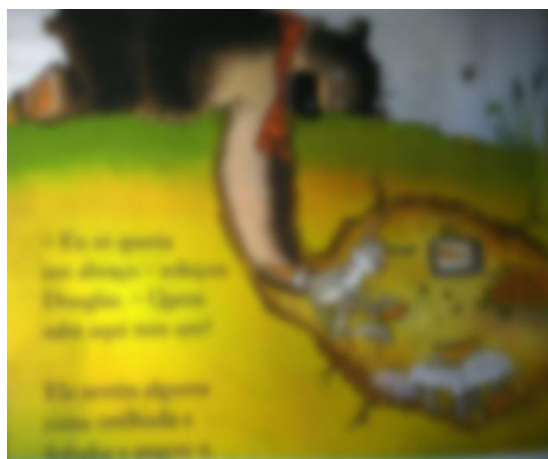
simulação elaborada com o auxílio do computador, como um bebê de seis meses enxergaria as imagens deste livro enquanto estavam no bebê conforto.

Fotografia 33: Página original do livro: “Douglas quer um Abraço”



Fonte: MELLING, 2013, s/p.

Figura 18: Simulação da página do livro: Douglas quer um abraço vista por um bebê



Fonte: Ilustração de Melling (2013), tratada pelas autoras, 2019

Ao comparar a imagem original (fotografia 33) com a desfocada que simula a visão infantil no primeiro semestre do primeiro ano de vida (figura 18) a criança perde muitos detalhes da ilustração e o todo não faz muito sentido. Isso por que, os livros para os pequenos até os seis meses devem ter desenhos grandes e simples – sem muitos detalhes – com contornos escuros e preenchimento em cores fortes e contrastantes para chamar a atenção dos olhos ainda pouco acostumados com universo dos livros e das ilustrações.

As primeiras cores que os bebês enxergam são o preto e o branco e, posteriormente, o vermelho, por isso, essas são as cores ideais para serem utilizadas nas ilustrações de livros que serão apresentados aos bebês, principalmente, nos três primeiros meses, mas isso não quer dizer que as demais cores devem ser excluídas. O importante é não sair completamente do conhecido e ir gradativamente ampliando a paleta de cores conforme sabemos que a visão infantil está amadurecendo.

Fotografia 34 - Página original do livro:
“My Dreams”



Fonte: DENEUX, 2011, S/P.

Figura 19 - Simulação da página do livro:
“My Dreams” vista por um bebê



Fonte: Ilustração de Deneux (2011), tratada pelas autoras, 2019

Quanto menos detalhes no traçado e maior o contraste entre as cores, maior pode ser o alcance da visão infantil que ainda está se desenvolvendo. Neste caso, como vemos na figura 19, o texto que é visualizado pela criança nesse momento da vida, mas quase não faz diferença já que os pequenos ainda não conseguem discernir as letras e veem apenas manchas, por isso, livros de imagem, com cores em contraste, sem muitos detalhes e com histórias curtas são uma boa opção para o trabalho com os bebês.

Uma outra questão mencionada no curso por uma das auxiliares de biblioteca escolar foi que ela separou uma sacola de livros de imagens e que jogaria fora ou doaria, pois, as professoras não gostam de livros sem textos. Esse fato nos alarmou, pois de acordo com Buoro, Kok e Atihé (2008, p.01):

Nascemos leitores de imagens muito competentes. A expressão do rosto de nossa mãe, o desenho do livro de histórias, o logotipo do caminhão, tudo é texto para nós. Até que nos ensinam que textos são feitos somente de letras que formam palavras que formam frases que formam parágrafos... diante do poder da palavra escrita, é preciso estimular o olhar para as imagens, todas elas: do anúncio ao grafite, do desenho animado ao álbum de família...isso precisa acontecer para o bem da própria palavra escrita, que se renova e se reinventa quando dialoga com a imagem.

De acordo com Buoro, Kok e Atihé (2008) o visual é forte e importante para os bebês e não deve ser ignorado. O texto verbal no primeiro ano de vida da criança não é o mais importante, pois o adulto fará a leitura e apresentação da história para ela. O bebê necessita de imagens, livros com apelo sensorial e histórias.

As histórias, neste momento, podem chegar via contação, mas com a visão ainda imatura, não há como apresentar muitos recursos. A simples narrativa ou a

leitura em voz alta tornam-se mais eficientes para aproximar a criança do universo literário, pois se houver muito estímulo ela pode não interpretar corretamente e se confundir. Uma das participantes do curso, construiu um livro que mescla recursos de leitura e contação de histórias e trabalhou com o contraste, mantendo o fundo preto em caixas que inseriu a figura dos personagens para o momento da apresentação aos pequenos.

Fotografia 35: Livro “A Casa Sonolenta”



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Fotografia 36: Livro “A Casa Sonolenta”



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

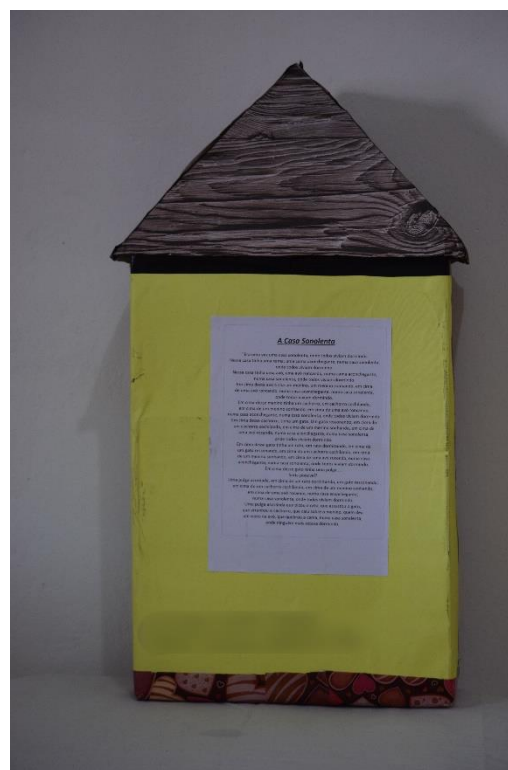
Neste caso das fotografias 35 e 36, o material, confeccionado em uma caixa grande, traz o texto escrito colado na parte de trás (fotografia 38) para que o adulto possa fazer a leitura da narrativa e as personagens são grandes e soltas para que a crianças ou o adulto as manuseie a medida em que a narrativa se desenvolve. O recurso claramente mescla técnicas de leitura e reconto de histórias.

Fotografia 37: Detalhe do personagem com o fundo preto



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Fotografia 38: Parte de trás do livro "A Casa Sonolenta"



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Como podemos observar na fotografia 37, o livro tem a proposta de trabalhar com o contraste e o faz a partir da inserção do fundo preto antes de colar os personagens, no entanto, como há muitos detalhes na construção do desenho, para o bebê pode ser difícil identificar do que se trata cada peça que o mediador estará empilhando enquanto diz a narrativa que está colada no verso do livro (fotografia 38).

No próximo subitem apresentamos o último dos sentidos: o auditivo que pelo qual os pequenos tem acesso às histórias desde que estão no útero materno.

3.5.6 Sistema Auditivo

É comum encontrarmos dicas em revistas e sites para que gestantes realizem leituras para seus bebês, isso porque, a partir do terceiro mês de gestação a criança já é capaz de ouvir no útero materno diferentes sons como o coração materno e outras interferências externas como a voz da mãe ao ler ou a música que ela ouve. Embora já ouça, o bebê recém-nascido não é capaz de identificar e diferenciar todos

os sons, pois não consegue ouvir frequências muito baixas, portanto, o nascimento marca o momento de amadurecimento do sistema auditivo.

A linguagem e as demais habilidades auditivas dos bebês se desenvolvem durante os primeiros dois anos de vida. A maior parte desse desenvolvimento ocorre nos seis meses iniciais, sendo que, por volta dos quatro meses eles já conseguem reconhecer a voz da mãe e virar-se para procurá-la enquanto ela conversa e, a partir daí emitir sons para buscar estabelecer uma comunicação.

Ao nascerem os bebês já possuem a estrutura auditiva formada e funcionando e conseguem discriminar alguns sons que gostam de ouvir, como a voz da mãe que lhes confortam “quando ela fala em um tom alto e em forma de música, o chamado manhês” (CAMINHA, 2008, p. 25). A autora explica que como o processamento do aparelho auditivo do bebê é, pelo menos, duas vezes mais lento que o do adulto, ele gosta da cadência lenta da fala maternal, além de o som mais alto ajudar a criança a distinguir melhor o que se passa dos ruídos naturais do universo que o rodeia.

Caminha (2008) explica ainda que como a visão ainda está em formação nos bebês, eles preferem estímulos visuais simples e os auditivos mais sofisticados como músicas e falas em entonação alta. Além disso, a visão aparece mais tarde, mas seu desenvolvimento é rápido, já a audição, aparece cedo, mas tem um desenvolvimento gradual que acompanha a evolução da linguagem da criança.

Entendemos que a qualidade dos estímulos para o desenvolvimento auditivo pode ser importante para os bebês. A partir desses estímulos eles serão capazes de estabelecer conexões cerebrais que serão utilizadas ao longo da vida para diferenciar sons. A experiência que a criança adquire com a música e a fala neste momento da vida é fundamental para além do desenvolvimento auditivo, mas também para lapidar outras funções cerebrais como a fala, as emoções e diversas habilidades cognitivas.

O ato da leitura e o contato com as histórias e cantigas além de colocá-los em contato com os sons da língua e auxiliá-los a formar uma estrutura interna de linguagem, irá influenciar diretamente no desenvolvimento cognitivo e emocional dos bebês.

Oferecer constantemente contato com a língua materna em situações prazerosas e distintas poderá levar o bebê a refinar as estruturas neurais para compreender e produzir a linguagem no momento em que estiver pronto para isso.

Portanto, trabalhar a escuta de textos com bebês é uma opção para atuar na zona de desenvolvimento iminente, pois oferece aos pequenos a possibilidade de treinarem o sistema auditivo.

Durante o curso, nenhuma das auxiliares de biblioteca escolar desenvolveu livros com sons, mas algumas usaram a sonoridade da língua para compor os livros. A que chegou mais próxima do conceito, fez um livro artesanal a partir da letra de uma música Pintor do Mundo do Pastor Lucas como se observa na fotografia 39 e 40:

Fotografia 39: Livro “Quem pintou o mundo”: capa



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Fotografia 40: Livro “Quem pintou o mundo”: interior



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Durante a apresentação do livro, a auxiliar colocou a música gospel que inspirou a produção para que as colegas conhecessem e sugeriu que, na escola, durante a mediação com os bebês, a canção fosse apresentada juntamente com o livro. O material, como é possível ver na fotografia 40 possui diversos recursos de exploração sensorial, principalmente para o tato com janelas e partes móveis, mas como foram coladas, podem soltar-se nas mãos do bebê, o ideal é que fossem reforçadas com costuras antes de ir para as mãos das crianças. O livro foi produzido com feltro, mas há um papel firme entre as páginas para que fiquem resistentes como se fossem cartonadas. O ideal é que tal recurso fosse empregado a partir de uma cantiga infantil.

Outro livro que podemos pressupor que traz em sua construção, para além dos apelos táteis, um apelo auditivo é a coletânea de poemas “Chá de Sumiço e outros poemas assombrados”. A poesia é um tipo de texto que trabalha com a

sonoridade através de rimas e repetições por isso, pode gerar prazer aos pequenos que as ouvem, além de possibilitar aos que já possuem a oralidade desenvolvida memorizar melhor o texto, mesmo que não compreendam completamente o significado.

Fotografia 41: Livro “Chá de Sumiço e outros poemas assombrados”



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019

Fotografia 42: Livro “Chá de Sumiço e outros poemas assombrados”



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019

Como vemos nas fotografias 41 e 42, os poemas sugestivamente vêm em um sachê de chá construído com TNT e com um pequeno identificador que traz o título “Chá de Sumiço e outros poemas assombrados”. Esse sachê está inserido em uma xícara e, ao retirá-lo as crianças podem abrir e manusear livremente as fichas sem uma ordem rígida de leitura. As poesias estão impressas e plastificadas e os cantos da fichinha foram arredondados para evitar perigos para as crianças. No entanto, o material é muito pequeno e talvez não poderá ser manuseado pela criança sozinha, precisando possivelmente do mediador para auxiliar os pequeninos na compreensão do livro.

Há também um outro material que foi construído por uma auxiliar e apela para a sonoridade poética é a coletânea do varal de poesia (fotografia 43). Neste último, a auxiliar separou seus poemas favoritos e inseriu-os em roupinhas de bebês confeccionadas em EVA para serem penduradas pelas crianças enquanto liam ou ouviam as poesias.

Fotografia 43: Livro “Varal de Poesias”



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Nessas construções apresentadas das fotografias 39 a 43, embora a forma seja inédita, o conteúdo é todo inspirado por livros já existentes e as poesias não fazem relação com as roupas, desse modo, o suporte não dialoga com o texto. Todavia, no modo como foram construídos os livros entendemos que há a possibilidade do desenvolvimento auditivo infantil não através de sons de instrumentos ou músicas, mas fundada na melodia da própria linguagem, pois a poesia e a música caminham lado a lado em diversos trabalhos como, por exemplo, Arca de Noé de Vinicius de Moraes e Toquinho que é possível ler ou ouvir. Esse é um dos recursos que colocam os bebês desde cedo em contato com a linguagem poética.

Diante do exposto até o momento, vimos que os bebês são seres complexos e com um sistema de desenvolvimento auditivo acelerado e que precisam de atenção e estímulo do adulto para não perderem esse momento tão especial que ocorre durante o primeiro ano de suas vidas. Diante disso, no próximo subitem vamos discutir como funciona a integração sensorial no desenvolvimento infantil e como se poderia elaborar um acervo para o primeiro ano de vida dos pequenos.

3.5.7 Integração Sensorial

Anna Jean Ayres foi uma terapeuta ocupacional norte americana que desenvolveu na década de 1960 um trabalho que intitulou “*Sensory Integration And the Child. Understanding Hidden Sensory Challenges*” (*O que está acontecendo lá? Como o cérebro e a mente se desenvolvem nos primeiros cinco anos de vida*). Ele foi reeditado em 2005 após ser publicado em 1969. A obra discute a técnica de integração sensorial na qual as sensações do corpo, os mecanismos cerebrais e a aprendizagem atuavam em conjunto para gerar o desenvolvimento infantil, ou seja, como a filogênese e a ontogênese se integram.

Embora tenhamos previamente explorado um a um os sentidos humanos (Tátil e Proprioceptivo, Sistema Vestibular, Sistema Olfativo, Sistema Gustativo, Sistema Visual, Sistema Auditivo, Integração Sensorial) em separado nas páginas anteriores, entendemos que na dinâmica cultural e social em que as crianças estão inseridas, esses sentidos são acionados simultaneamente e desenvolvem-se quase que com a mesma intensidade, logo, é preciso pensar na totalidade do sujeito e analisar como podemos oferecer situações mediadoras que melhorem o desenvolvimento infantil durante o primeiro ano de vida.

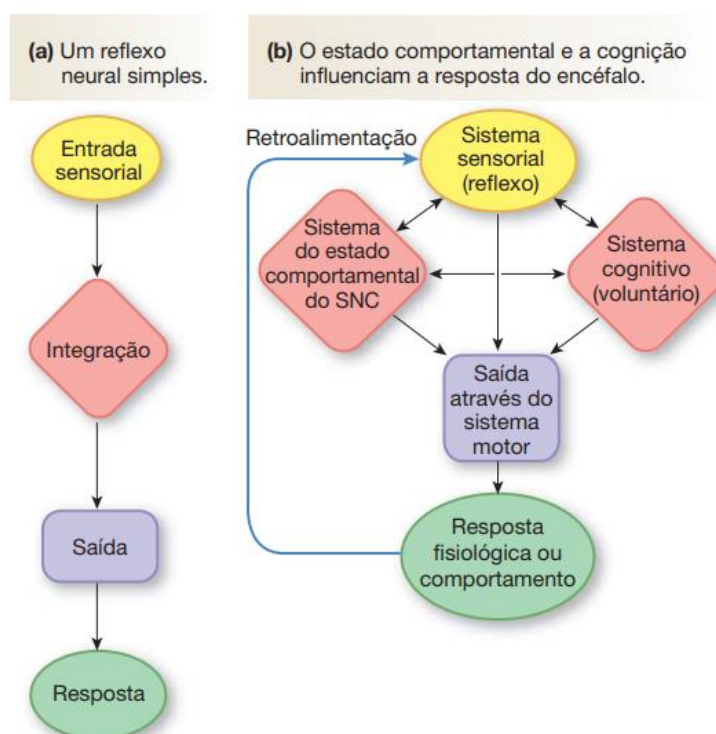
Caminha (2008, p.28) explica que:

A integração sensorial é um processo neurológico, que parece ter início durante o desenvolvimento pré-natal, pelo qual o ser humano se torna capaz de perceber, aprender e organizar as sensações recebidas do meio e de seu próprio corpo, de forma a criar respostas adaptativas (Ayres, 2005). Em resumo, é o que transforma sensações em percepções. A integração sensorial: É um processo inconsciente do cérebro, ou seja, acontece sem que se pense sobre ele, assim como a respiração; Organiza a informação detectada pelos sentidos; Filtra todas as informações e seleciona qual deve ser o foco da atenção, dando significado às experiências (exemplo: escutar o professor e ignorar o barulho de fora da sala de aula); Permite respostas adaptativas; Forma a base para o aprendizado, comportamento social e desenvolvimento emocional.

Portanto, a integração sensorial é o método pelo qual o cérebro institui as informações e prepara as respostas necessárias para organizar no encéfalo as sensações corporais de modo que se realize um uso eficiente do ambiente. Em síntese, as informações vêm de diferentes fontes sensoriais que enviam diferentes estímulos oferecidos pelo meio social e são relacionadas para formar sensações e

percepções que voltam para o corpo como uma resposta adaptativa de modo que ocorra a organização e interpretação de sensações para que os sujeitos possam interagir com o ambiente.

Figura 20: Vias simples e complexas no encéfalo.



Fonte: Silverthorn, 2016, p. 291

De acordo com o sistema representado na figura 20 quando pensamos de modo simplista o desenvolvimento infantil temos uma ideia de maturação em que a criança entra em contato com algo, amadurece suas ideias e gera uma resposta que pode ser adequada ou não ao esperado para seu amadurecimento sensorial. Todavia, nesta tese, concordamos com o caminho inverso que foi representado no esquema b em que o comportamento infantil e a cognição influenciam diretamente o encéfalo gerando as diferenças individuais de respostas a estímulos parecidos.

Silverthorn (2016) explica a complexidade do encéfalo neste processo de integração. O encéfalo é como um processador que recebe as entradas sensoriais de ambientes internos e externos para integrá-las e gerar respostas adequadas (figura 20 (a)). Todavia, se complexifica à medida que também pode produzir algumas respostas sem o estímulo externo (figura 20 (b)). Para explicar esse

processo, ela recorre aos estudos de Larry Swanson que descreveu três sistemas que influenciam as respostas motoras do corpo.

(1) o sistema sensorial, o qual monitora os meios interno e externo e inicia respostas reflexas; (2) o sistema cognitivo, que reside no córtex cerebral e é capaz de iniciar respostas voluntárias; e (3) o sistema comportamental, o qual também reside no encéfalo e controla os ciclos sono-vigília e outros comportamentos intrínsecos. As informações sobre as respostas fisiológicas e os comportamentais geradas pelo sistema motor retroalimentam o sistema sensorial que, por sua vez, comunica-se com os sistemas cognitivo e comportamental (SILVERTHORN, 2016, p. 291).

Portanto, embora o sistema sensorial seja uma importante saída motora para as ações humanas e nosso foco de estudo nesta parte da pesquisa, não devemos ignorar que o sistema cognitivo e o comportamental/social sempre terão influência nas respostas que recebemos, assim corroboramos com a afirmação de Vigotski (1996) sobre o desenvolvimento ser baseado na filogênese e na ontogênese dos seres humanos. Sendo assim, a fisiologia sempre terá certa interferência nas emoções e vice-versa, pois o cérebro é um todo e funciona de modo integrado com o que se sente e o que se vive socialmente.

Deste modo, considerando os apontamentos de Silverthorn (2016) a leitura dos pequenos é complexa. O sistema sensorial dos bebês monitora o ambiente em que ele está e dá início a respostas reflexas, logo, se há um livro e ele toca com as mãos há uma resposta, quando chega a boca gera-se uma segunda, etc. Diante disso, o córtex começa a gerar sensações que podem manter o pequeno com o livro ou levá-lo a abandonar a leitura, como se houver um barulho que o assusta e o bebê solta o livro. Por fim, o sistema comportamental, a partir do encéfalo, determina as ações fisiológicas como, por exemplo, o sono ao ouvir o texto, o despertar da atenção ao ver algo que lhe interessa ou o choro ao ser assustado por um som diferente que foi produzido por um determinado livro.

Sensações são impulsos elétricos que ao serem integrados, passam a fazer sentido para os sujeitos. Em outras palavras, quando a criança olha para um livro na estante, ela recebe informações visuais de cor, forma e tamanho que são integradas no cérebro, quando ela leva a mão e alcança o material, a experiência tátil é integrada ao conjunto e ele começa a perceber se as texturas do material, o cheiro do local em que está, o odor do livro, tudo isso se une via sistema olfativo e

também é processado, assim, com a união desses diferentes canais sensoriais, a criança vive a experiência de leitor muito antes de entrar em contato com as ilustrações ou o texto verbal.

Diante do exposto, entendemos que a atividade de formação do bebê leitor é mais complexa do que oferecer um livro e deixar a criança explorar ou mesmo visitar bebetecas com os bebês. É preciso ter a intencionalidade definida e planejar como cada sentido será estimulado através da mediação para que ocorra a integração sensorial e uma experiência mais completa de modo que os pequenos tenham a possibilidade de avançar das zonas de desenvolvimento iminentes para as de desenvolvimento real.

Roley et. al. (2007, p. 03 – tradução nossa) explicam a teoria de Ayres da seguinte maneira⁶¹:

Em 1972, Ayres escreveu sobre uma das características mais importantes de sua teoria: o aspecto da própria integração sensorial. Ela propôs que os sistemas sensoriais não se desenvolvem independentemente um do outro; pelo contrário, o processamento visual e o auditivo dependem dos sentidos fundamentais centrados no corpo (Ayres, 1972a, 1972b, 1972c, 1972d). De acordo com Ayres, as informações sensoriais não são processadas isoladamente e dão as características essenciais do sistema nervoso central, e intervenção terapêutica que incorpora as sensações e afeta a percepção multissensorial influenciará o aprendizado e o comportamento. Ayres (1961) propôs que, através do desenvolvimento dessas funções sensório-motoras e, especificamente, facilitando respostas adaptativas, uma pessoa pode desenvolver aprendizagem da leitura, matemática, percepção visual e auditiva e tarefas motoras hábeis. Bundy et al. (2002) afirmaram esse postulado da teoria da integração sensorial da seguinte forma: “A aprendizagem depende da capacidade de captar e processar a sensação do movimento e do ambiente e usá-la para planejar e organizar comportamento ” (p. 5).

⁶¹Texto original : In 1972, Ayres wrote about one of the most important features of her theory: the aspect of sensory integration itself. She proposed that sensory systems do not develop independently of one another; rather, visual and auditory processing depends on the foundational body-centered senses (Ayres, 1972a, 1972b, 1972c, 1972d). According to Ayres, sensory information is not processed in isolation and, given this essential feature of the central nervous system, therapeutic intervention that incorporates sensation to affect multisensory perception will influence learning and behavior. Ayres (1961) proposed that through the development of these sensorimotor functions and, specifically, by facilitating adaptive somatomotor responses, a person can develop improved learning, reading, math, visual and auditory perception, and skilled motor tasks. Bundy et al. (2002) stated this postulate of sensory integration theory as follows: “Learning is dependent on the ability to take and process sensation from movement and the environment and use it to plan and organize behavior” (p. 5).

Como a integração sensorial dá aos pequenos a capacidade de entender melhor o ambiente e os estímulos que eles recebem, tomando como base a compreensão de Roley et. al. (2007), vemos que a escola trabalhar com essa ideia de ser humano que se desenvolve integralmente é importante para a vida da criança em idade escolar. Essa postura pode ser uma importante atividade para ser desenvolvida desde o berçário se desejarmos que nossos alunos tenham sucesso em ações futuras que se vincula ao ambiente da biblioteca escolar e da bebeteca como usuário desse espaço, um sujeito que saiba selecionar adequadamente fontes de informação e fazer uso adequado das práticas de leitura e de escrita.

Roley et. al. (2007) apontam ainda uma série de outras situações em que a teoria de Ayres é fundamental para o desenvolvimento infantil. Através da integração sensorial é possível melhorar o envolvimento dos sujeitos nas suas ocupações, criar uma melhor consciência corporal e, conseqüentemente melhorar a postura e o desenvolvimento viso-motor. Dessa maneira, os sistemas tátil, vestibular, proprioceptivo e o visual podem se tornar fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita, pois a partir da integração sensorial a criança torna-se capaz de focar e manter a atenção em um nível constante de atividade, por fim, todos os sistemas sensoriais desenvolvem-se melhor quando integrados aos demais.

Dessa maneira, fechamos este capítulo afirmando que os acervos das escolas que atendem as crianças no primeiro ano de vida precisam ser pensados integralmente para atender a todos os canais de desenvolvimento que estão se aprimorando neste momento da infância. Vemos que, levar a criança ao espaço de leitura e deixá-la por conta com os livros pode até gerar alguma experiência, mas sem grandes impactos em sua formação já que não houve a mediação do adulto que pode proporcionar momentos em que os sentidos são estimulados e a criança opera com a zona de desenvolvimento iminente.

Ao adquirir livros é preciso considerar se eles estão adequados para as necessidades infantis e, principalmente, deixar que as crianças toquem o acervo e o explorem, para haver a possibilidade do desenvolvimento sensorial. A oferta de livros danificados não forma leitores, pois é um material estragado que não traz atrativos para os pequenos que precisam sentir texturas, tocar e equilibrar-se com o livro (e por que não o morder e rasgá-lo), conhecer cores e desenhos gradativamente e viver, conforme se desenvolve, a experiência de ser leitor (pegar livros, folhear, gostar, abandonar, amar, roubar).

Vigotski (2000, p.33) diz que o homem é “uma personalidade social, ou seja, o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)”. Portanto, os sujeitos aprendem sobre sua história e cultura já nos primeiros dias e meses de vida através de experiências que são proporcionadas por outros, através de objetos que nutrem as atividades humanas e pela relação que tem a ação que desenvolvem com os esses objetos. Assim na formação do acervo e nas práticas de leitura no berçário o docente tem um papel fundamental, pois é esse ser que oferecerá as experiências.

Portanto, o relacionamento da criança com a realidade circundante é social desde o início. Desse ponto de vista, podemos definir o bebê como um ser maximamente social. O relacionamento de cada criança com o mundo exterior, mesmo o mais simples, é o relacionamento refratado através do relacionamento com outra pessoa. A vida do bebê é organizada de forma que, em todas as situações, exista uma presença visível ou invisível de outra pessoa. Isso pode ser expresso de outra maneira, ou seja, que qualquer relacionamento da criança com as coisas é um relacionamento que é realizado com a ajuda ou através de outra pessoa. (VYGOTSKI, 1996, p. 285 – tradução nossa)⁶².

Nessa perspectiva teórica, como defendia Leontiev (1978) a natureza social tem um papel fundamental no desenvolvimento humano. Se os adultos mais experientes não estabelecer desde os primeiros dias de vida uma relação social que possa oferecer para os pequenos referências para se hominizarem, eles possivelmente terão um desenvolvimento deficiente ou animalesco, por isso, a escola e o ambiente social como um todo é tão importante para a formação das futuras gerações.

No próximo capítulo, nos deteremos a analisar mais profundamente as questões dos espaços que são oferecidos como bebeteca para os bebês do sistema municipal de ensino de Presidente Prudente e vamos debater, a partir das colocações das auxiliares de biblioteca escolar e da teoria que sustenta esta tese,

⁶²Texto original: “Por tanto, la relación del niño con la realidad circundante es social desde el principio. Desde ese punto de vista podemos definir al bebé como um ser maximalmente social. Toda relación del niño con el mundo exterior, incluso la mas simple, es la relación refractada a través de la relación com otra persona. La vida del bebé esta organizada de tal modo que en todas las situaciones se habla presente de manera visible o invisible otra persona. Esto se puede expresar de otro modo, es decir, que cualquier relación del niño con las cosas es una relación que se lleva a cabo con la ayuda o a través de otra persona”.

como desenvolver uma nova proposta de organização que atenda às necessidades infantis pontuadas pelos estudiosos da PHC.



“Todo mundo gostaria de se mudar para um lugar mágico. Mas são poucos os que têm coragem de tentar” (Rubem Alves, 2004).

4. O ESPAÇO E OS AMBIENTES PARA OS BEBÊS NO PRIMEIRO ANO DE VIDA

No primeiro ano de vida, os bebês não necessitam serem apenas alimentados e protegidos, eles carecem também de condições para desenvolver o seu potencial sensorial e leitor. Os momentos em que a criança passa nos espaços sociais com a família ou na escola podem se constituir em fontes de ricas aprendizagens e, portanto, podem ser planejados e discutidos, a fim de oferecerem a possibilidade de melhorarem o desenvolvimento infantil.

Nesta tese, até o presente momento, discutimos o desenvolvimento infantil no primeiro ano de vida a partir da perspectiva Vigotskiana; os livros e materialidades para os bebês, considerando as singularidades de seu desenvolvimento físico e psicológico. Neste capítulo final, vamos dialogar sobre um lugar que consideramos “mágico”: o espaço da bebeteca e como podemos organizá-lo para melhor atender as necessidades físicas e sensoriais das crianças no primeiro ano de vida, atendendo ao objetivo específico de *Pesquisar como as auxiliares de biblioteca escolar do sistema municipal de ensino participantes do curso de “Dinamização dos Espaços de Leitura” concebem/organizam espaço e acervo para coletivamente propor mudanças que construam uma bebeteca real.*

No curso de dinamização para auxiliares de biblioteca, o espaço foi abordado nos dois primeiros encontros dos dias 13 e 24 de março devido a apresentação dos dados do questionário do sistema municipal de ensino, todavia, ele perpassou por outros momentos, como o que estudamos os gestos embrionários de leitura na dimensão do relacional e analisamos como as crianças interagem com o espaço em que estão lendo.

No percurso dos encontros, apareceram queixas e denúncias diversas, mas a mais comum entre elas foi a de que os espaços de bibliotecas escolares ou Salas de Leitura foram fechados para cederem lugar a salas de aula e atender a demanda da educação infantil do município. A fala a seguir reforça esse aspecto: “A minha escola até o ano passado tinha Sala de Leitura, mas como a Escola Hortênsia⁶³ que é Escola Violeta né, como a Escola Hortênsia foi para lá, o primeiro espaço que eles tiraram foi a Sala de Leitura”. (Anna)

⁶³ A escola Hortênsia atendia crianças da educação infantil, mas devido problemas estruturais foi fechada em 2019 e seus alunos transferidos para a escola Violeta.

Essa situação se dá em partes porque na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) o município é responsável pela educação infantil, com a premissa da educação básica, que se inicia da etapa do pré I⁶⁴, ser obrigatória. Desse modo, acaba por não conseguir atender a demanda de alunos, apenas construindo escolas nos bairros novos e, nos últimos anos, vem adotando a prática de fechar os espaços “extras”⁶⁵ para abrir salas de aula. Neste movimento, as Salas de Leitura geralmente são as primeiras a serem extintas⁶⁶.

Além da questão da inexistência ou do fechamento do espaço de leitura, a identidade dele também se constitui como um problema no sistema municipal de ensino de Presidente Prudente – SP. Como já demonstrado anteriormente, as auxiliares de biblioteca escolar não conseguem identificar as diferenças entre biblioteca escolar e Sala de Leitura, e, possivelmente por isso, não classificam adequadamente seus espaços. Assim, foi comum no início do curso ouvirmos classificações como: “*a biblioteca comporta os alunos em seu espaço e a Sala de Leitura não*” (PB 2). Esse também é um desafio, pois as auxiliares de biblioteca, não conseguem entender o seu próprio espaço de trabalho.

Partindo dessas afirmações, no tópico seguinte conceituaremos e faremos a diferenciação entre espaços e ambientes, pois embora nos dicionários apareçam registrados como sinônimos, nesta tese são conceitos distintos, sendo o espaço um meio físico composto por objetos e o ambiente lugar físico somado as relações e interações do espaço⁶⁷. Além disso, através da discussão das fotografias das bibliotecas infantis, do discurso das auxiliares de biblioteca escolar e de alguns aportes teóricos apresentamos como a biblioteca na educação infantil pode tornar-se um ambiente favorável para a formação do leitor no primeiro ano de vida, e consequentemente deixarem de ser biblioteca infantil para tornarem-se bebetecas.

⁶⁴ Em 2009, a emenda constitucional 59 alterou o texto da LDB 9394/96 e tornou obrigatório ao governo oferecer a educação básica dos 7 aos 14 anos de idade.

⁶⁵ São espaços que atendem a criança em uma formação complementar que ocorre fora da sala de aula, como: sala de vídeo, salas de brinquedos e salas de leitura.

⁶⁶ Aqui nos pesa uma dúvida: o diretor da escola faz a projeção do ano seguinte juntamente com a equipe da supervisão e o setor de planejamento que atua na SEDUC. Se há outros espaços extras como a sala de vídeo, por que a Sala de Leitura acaba sendo uma das primeiras a serem fechadas? De quem é essa opção? Seria esse um indicador da valorização que o município e seus gestores dão para o espaço em questão? Essa tese não se dedica a responder essas questões, nem dispõe de dados para isso, mas pensamos ser importante deixar a reflexão para o leitor.

⁶⁷ Nos aprofundaremos nessa discussão mais adiante.

4.1 Espaço x Ambiente

Quando iniciamos a discussão sobre a dimensão do relacional no curso, estudamos os modos e ligações que as crianças estabelecem ao ler, como por exemplo, com o mediador que lhe apresenta o livro, com a voz que é o caminho que a história percorre do livro até os ouvidos, com os companheiros de leitura/audição de textos, consigo mesma, com o livro, com a narrativa e com o espaço em que a ação ocorre. Assim, no encontro do dia 08 de maio, levantamos os conhecimentos prévios das auxiliares sobre o tema e solicitamos que pensassem sobre as relações que se estabeleciam entre espaços e ambientes na educação infantil.

Esta discussão das singularidades do espaço e dos ambientes não tem início conosco, pois outros autores já se debruçaram sobre ela centralizando a educação infantil, portanto, vamos partir das reflexões que eles realizaram para sustentar nossas proposituras. Podemos citar Forneiro (2007) e Zabalza (2007) em um mesmo livro que versa sobre a qualidade na educação infantil, e Barbosa (2006) em uma obra que discute as rotinas na mesma etapa de ensino como alguns dos referencias que utilizaremos para o tema espaço x ambiente, dentre outros.

De acordo com Forneiro (2007), os espaços são “[...] locais para a atividade caracterizada pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. ” (2007, p. 232). Horn (2007) explica que o espaço, quando bem organizado, permeia as relações que se estabelecem em seu interior e auxilia o docente em sua atividade mediadora. Para ele,

[...] a organização do espaço físico na educação infantil em cantos, em zonas semi-abertas, possa constituir-se para alguns educadores como uma forma de controle através de arranjos espaciais, pois o professor observa e controla as ações das crianças sem ser o centro da prática pedagógica (HORN, 2007, p. 25).

Mas o espaço por si só não é educador, é preciso que um mediador o prepare para que atue na formação da criança. De acordo com Campos-de-Carvalho (2004, p. 26):

A organização espacial é um conceito multifacetado, englobando vários aspectos e dimensões, tais como segurança, conforto, identidade pessoal, motivação, autonomia, arranjo do espaço, privacidade, contatos sociais, dentre outros. Entendemos que a

organização do espaço é um dos componentes de um contexto ambiental, sendo que sua análise é necessária para a compreensão dos processos de desenvolvimento humano.

Modesto-Silva (2019) explica que “[...] por muito tempo, o espaço foi considerado um elemento indiferente”, pois pensava-se apenas em ter um local para acolher as crianças para que suas mães pudessem trabalhar. Ao longo dos estudos sobre educação e, principalmente, sobre a educação infantil, no entanto, essa concepção foi superada e as escolas começaram a pensar na função do local onde estavam colocando as crianças. Frago (2001, p. 26-27) cita Mesmin e explica que o espaço passou a usufruir do status de educador:

No quadro das modernas teorias da percepção espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem ainda, a arquitetura escolar, como a definiu G. Mesmin, pode ser considerada inclusive como "uma forma silenciosa de ensino" (MESMIN, 1967, p. 62-66).

Assim sendo, entendemos que o espaço não é neutro, mas sim um território de aprendizagem, por isso, ao debater os gestos embrionários de leitura, Modesto-Silva (2019) explica que o espaço-temporal se relaciona diretamente com a construção de ambientes que possam estimular os sentidos dos bebês para atender as suas necessidades físicas e emocionais. Logo, não basta ter o espaço da bebeteca, é preciso pensar em como organizar os ambientes que o comporão para o atendimento aos alunos.

Zabalza (2007) defende como “aspectos-chaves”, que a educação infantil conte com espaços organizados para que possa ter condições básicas de oferecer um bom serviço para as crianças. Esses espaços precisam ser amplos, com acessibilidade e especializados em determinadas situações, por exemplo, espaço de biblioteca, de sala de brinquedos, dentre outros.

Ainda de acordo com o autor, esses espaços devem ser pensados de modo que, para além de ocupá-los, os pequenos possam interagir com os aspectos ambientais que lhes foram disponibilizados em via individual e entre seus pares para viver e conviver na escola, de modo que isso reflita em sua formação e em seu desenvolvimento, inclusive, em outras esferas sociais. Zabalza (2007, p.50) destaca que:

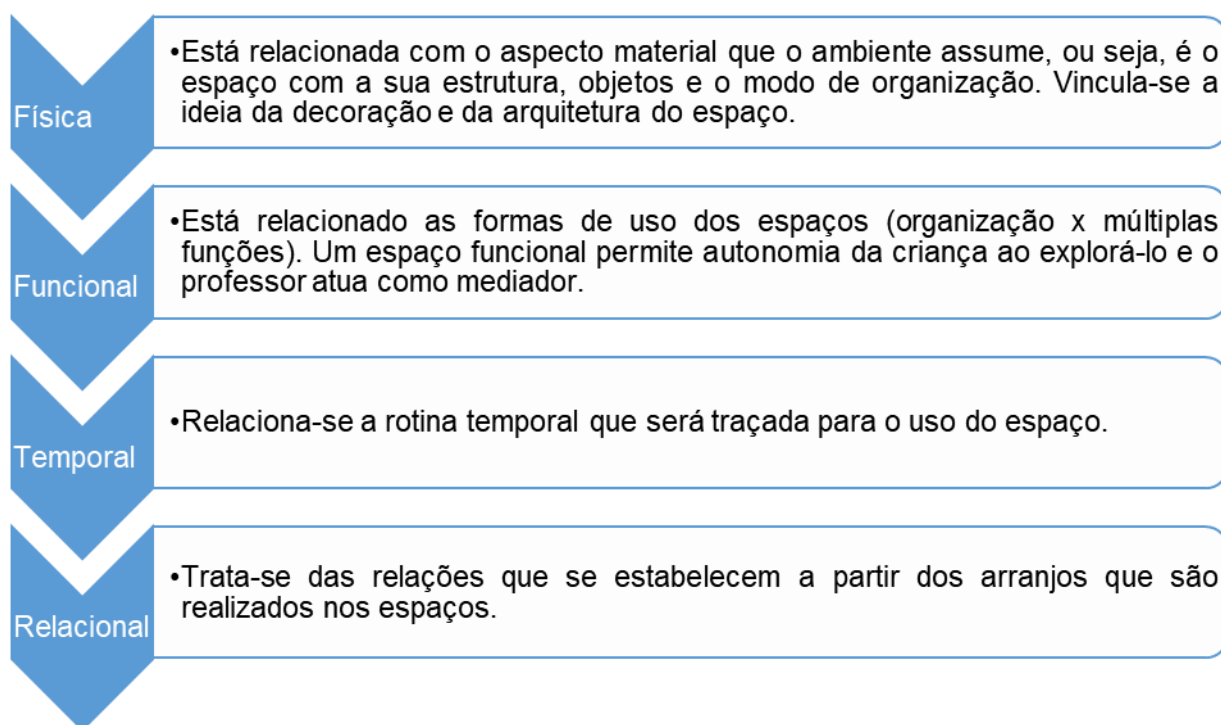
O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança.

Assim como Zabalza (2007), uma das participantes do curso também coloca a questão do espaço como um dos aspectos da qualidade do serviço a ser oferecido quando afirma: *“daí num espacinho deste pequeno que é como o meu espaço, ele acomoda bem até uma sala com quinze alunos (maternal), os pré, eles ficam completamente sem espaço”* (ARIEL). Nesta situação, a colaboradora diz que as crianças sequer conseguem se acomodar para ler ou escolher direito os livros que desejam, portanto, o espaço insuficiente e pequeno interfere diretamente na formação dos pequenos.

A definição de ambiente, por sua vez, é de um conceito que se insere no espaço físico, mas se amplia e se relaciona com a etimologia do termo que vem do latim e significa “ao que cerca ou envolve”:

Como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. [...] o ambiente “fala”, transmite sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (FORNEIRO, 2007, p. 233).

Forneiro (2007) traz o que ela denomina quatro dimensões do ambiente: a dimensão física, a funcional, a temporal e a relacional.

Figura 21: As dimensões do ambiente⁶⁸

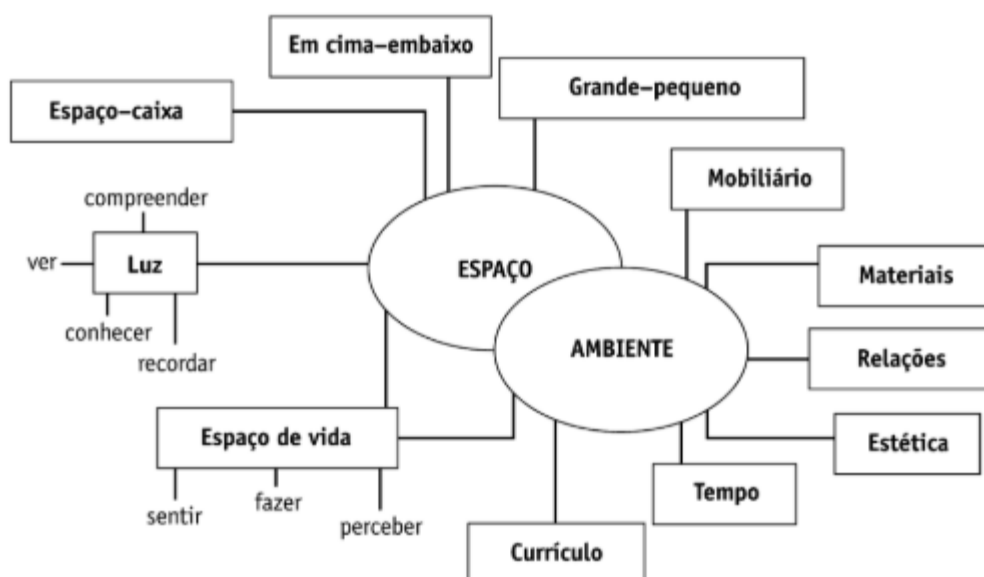
Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Forneiro (2007)

Diante do exposto na figura 21, vemos que o ambiente é algo vivo e que deve ser construído de acordo com a intencionalidade pedagógica do docente/ bibliotecário dentro dos espaços que este possui. Trazendo isso essa concepção para a ideia da bebeteca, entendemos que o espaço com os livros é fixo, possivelmente uma sala de aula, mas ele é mutável à medida em que é utilizado para diferentes ações, como o ler, o dizer e o contar, e precisa ser ambientado para tais práticas.

Barbosa (2006, p.119) sintetiza essas ideias dizendo que “[...] um ambiente é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários”, enquanto que o espaço físico possibilita a ampliação de “[...] múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente” (BARBOSA, 2006, p. 120).

⁶⁸ Neste caso, o termo relacional é como um recorte do que se apresenta nos gestos embrionários de leitura e que enfoca apenas na questão do espaço de modo genérico, pois a autora não o pensa exclusivamente para a formação do leitor, mas sim para a criança de modo geral.

Figura 22: Elementos associados ao conceito de espaço e ambiente



Fonte: Forneiro, 2007, p.232

Na figura 22, compreendemos que o espaço se volta para materialidades e concretudes do existir, enquanto o ambiente vincula-se às relações que serão estabelecidas no espaço. A partir dessas dimensões que Forneiro (2007) nos oferece é que também pensaremos sobre as bibliotecas infantis que o sistema municipal em questão possui e como podemos melhorá-las. Vale destacar que, embora no curso esta questão estivesse latente, a discussão sobre espaços e ambientes na educação infantil já se dá no Brasil há algum tempo. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Básica, embora não enfoquem a questão de bibliotecas infantis ou bebetecas, defendem “estabelecer uma referência nacional, que subsidie os sistemas na discussão e na implementação de parâmetros de qualidade locais” (BRASIL, 2006, p. 10). Todavia, vemos que ainda há muito a se pensar sobre o tema quando olhamos para a realidade das escolas.

Outro entrave que se encontra é que, antes de um local para livros e crianças, a biblioteca infantil que as escolas já possuem é também um espaço de depósito e dos funcionários. Essa situação se revela na fala de Mulan que, durante um dos encontros apresenta uma fotografia de onde será organizada sua biblioteca e explica:

Então, nós tamos lá na luta. Eu tô lá conversando com a orientadora, com a diretora o que fazer com essas caixas, por que não tem lugar de colocar e ali tem cobertores que também já tirou de salas de aula por que professor falou que não tem espaço e estão ali, caixas com fantasias que são usadas em datas comemorativas pelas crianças. É um monte de coisa ali que não vai ter lugar (MULAN).

A sala em questão é a que podemos observar na fotografia 44, a seguir. Atualmente, ela funciona como sala de reuniões (HTPC) o que é comum e até uma recomendação da rede municipal que esses momentos de formação docente sejam realizados na biblioteca, mas também vão para o espaço caixas e outros materiais por falta de lugar, por não haver outro local para guardar.

Fotografia 44: Escola Orquídea



Fonte: SEDUC, 2019

O texto na imagem foi escrito por Mulan ou uma de suas companheiras de trabalho que tirou a foto e encaminhou via e-mail para o curso. É possível notar que a pessoa se preocupou em explicar que a “poluição visual” seria encoberta com portas, mas não se fala em livrar o espaço da função de depósito. Assim, encontramos um desafio: antes de pensar em construir bebetecas, é preciso mudar

a cultura de biblioteca. Essa atitude demonstra uma desvalorização do espaço, que poderá se refletir na valorização que a criança também acabará criando para ele. Malaguzzi (1999, p.86) defende que:

A valorização do espaço devido o poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as crianças de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e devido a seu potencial para iniciar qualquer espécie de aprendizagem social, afetiva, motora e cognitiva. Tudo isso contribui para a sensação de bem-estar e segurança nos alunos. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espalhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele.

Logo, para além de pensar em que espaço físico em que será organizada a bebeteca, é preciso ter claro que como se fará para criar um ambiente propício para a formação do leitor e como se dará o seu plano de ação para que todos possam enxergá-la como parte do processo educativo da escola e não apenas como mais uma sala para entulhar livros e guardar o que não se quer mais.

4.2. Espaço

O espaço é o meio físico em que a bebeteca será organizada. Todavia, de acordo com Forneiro (2007) ele está além disso como vimos na figura 22, p. 177. Ela cita o professor Enrico Battini, da Faculdade de arquitetura da Universidade de Turim, para explicar que “estamos acostumados a considerar o espaço como um volume, uma caixa que poderíamos até encher”, mas essa é uma relação que o adulto faz e que foge a compreensão da criança. Para os pequenos, o espaço é algo mais complexo, pois “é aquilo que nós chamamos de espaço equipado, ou seja, espaço com tudo que efetivamente o compõe: móveis, objetos, odores, cores, coisas duras e moles, coisas longas e curtas, coisas frias e quentes, etc.”. (BATTINI *apud* FORNEIRO, 2007, p. 231).

Logo, para as crianças, o espaço é mais do que a estrutura física, ele excede as paredes e passa a ser pensado a partir de suas possibilidades, ou seja, torna-se um ambiente. Forneiro (2007) traduz a concepção sobre o espaço convertido em ambiente pela criança:

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde pode ir, olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor ... O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço. (BATTINI *apud* FORNEIRO, 2007, p. 231).

Pensar sobre o espaço "ideal" da bebeteca foge aos padrões de se pensar no espaço "ideal" da biblioteca escolar que atende as crianças do ensino fundamental. Além disso, esse "ideal" não existe, pois, cada realidade tanto do local, do espaço, da clientela se difere em cada instituição escolar. Sobre as bibliotecas escolares dos anos iniciais, já encontramos com alguma facilidade diretrizes e recomendações de como deve ser organizada, como as Diretrizes IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar (2005/2015)⁶⁹, os Parâmetros para Bibliotecas Escolares: Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento, produzidos pelo Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (Gebe)⁷⁰, sendo um deles geral e um sobre o espaço e a Resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº199/2018⁷¹, que é inspirada nos parâmetros do GEBE.

Todavia, quando pensamos na biblioteca que acolhe os bebês, é algo mais novo e, portanto, com menos bibliografia a respeito. Diante disso, recorreremos à definição do que seria um espaço de leitura adequado para receber os pequeninos e, a partir dele, do que vivenciamos com as auxiliares de biblioteca escolar, chegamos a uma sugestão de modelo. Perrotti (2007) explica a importância deste conceito dizendo que:

⁶⁹ As Diretrizes da IFLA para a Biblioteca Escolar concebem a biblioteca escolar como um espaço para o aluno aprender no ambiente escolar, todavia, ela faz uso de recursos tanto físico, quanto digital, levando os usuários a práticas de leitura, desenvolvimento da imaginação, criatividade, pesquisa, valorizando o crescimento pessoal, cultural e social do indivíduo.

⁷⁰ A Resolução Nº. 119, de 15 de julho de 2011, do Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB), estabeleceu como padrão de biblioteca escolar o documento "Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares", elaborado pelo Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar da Universidade Federal de Minas Gerais em dois fascículos, sendo o primeiro mais informativo e o segundo um complemento para que a biblioteca escolar pudesse ser avaliada.

⁷¹ Dispõe sobre os parâmetros a serem adotados para a estruturação e o funcionamento das Bibliotecas Escolares.

Espaços de leitura extrapolam, portanto, os limites de simples recursos de apoio, meros canais físicos de distribuição de signos e objetos culturais diversos. Cantos e salas de leitura, bibliotecas (físicas ou virtuais) são instâncias discursivas, portadoras de sentidos. Significam. Configurá-los, colocá-los em funcionamento é, nesse aspecto, narrar, contar, produzir histórias cujos significados estão situados além dos suportes e signos que disponibilizam. Daí a importância de se refletir sobre a “ordem” dos dispositivos, suas lógicas, demandas e dinâmicas e não simplesmente sobre os materiais que os constituem. Como todos os discursos, os dispositivos possuem intencionalidade, razões de ser. Não são realidades anódinas ou “neutras” (PERROTTI, 2017, p.131).

É preciso ter claro que “uma biblioteca bem organizada, especialmente construída ou reformada para acolher livros e seus leitores é, com certeza, o primeiro estímulo para a leitura” (PEREIRA, A., 2006, p.09). Um ambiente quando organizado para atender aos bebês contribui para que:

- aprendam a reconhecer objetos culturais, o livro é um deles, • testar seus diferentes usos • reconheçam o uso que outras pessoas lhes dão • executem indiretamente ou através de outras pessoas ações, como ler, comentar, reagir a um livro, • e aprendam a reconhecer estados emocionais através dos conteúdos dos livros. (CARRASCO, 2017, p. 41-42 – tradução nossa)⁷²

Logo, não se trata apenas de colocar um mobiliário adequado para as crianças, mas de pensar em como isso será feito de modo a auxiliar o mediador na formação do bebê leitor. Souza e Bortolanza (2012) defendem uma organização física aconchegante, que possibilite que os pequenos tenham acesso aos materiais e conforto para manuseá-los. Considerando o primeiro semestre de vida dos bebês, esse espaço deve ser propício para que as crianças que ainda estão se preparando para aprender a engatinhar consigam acessar os livros em cestos ou estantes baixas. Além disso, para aqueles que já conseguem se levantar com apoio, as estantes devem ser bem fixadas para que não ocorram acidentes.

Senhorini e Bortolin (2008, p. 131) listam os seis objetivos básicos que uma Bebeteca deve procurar atingir:

1. Adequar o espaço físico para o incentivo à leitura em crianças de 6 meses a 3 anos;

⁷² Texto original: “reconocerlos objetos culturales, el libro es uno de ellos, • prueben sus distintos usos, • reconozcan el uso que otras personas les dan, • realicen de forma vicaria o a través de otras acciones como leer, comentar, reaccionar frente a un libro, • y, aprendan a reconocer estados emocionales a través de los contenidos de los libros”.

2. Estimular à imaginação e a criatividade;
3. Apresentar à criança o espaço da biblioteca;
4. Aumentar a interação dos bebês com os pais;
5. Auxiliar no desenvolvimento sócio-psicológico da criança;
6. Demonstrar aos pais ou responsáveis a importância da leitura na vida dos bebês desde muito cedo.

Como se pode ver, a adequação do espaço é o primeiro dos objetivos para que os bebês possam fazer um uso efetivo do material que lhe será oferecido. Essa adequação é importante também para que a criança desde os primeiros meses de vida tenha contato com o ambiente social da biblioteca e entenda a sua função. Vygostki (1996) defende que é função da escola ensinar as crianças a lidarem com as práticas históricas e socialmente construídas para que a humanidade continue seu curso, logo ensinar os alunos a usar o espaço da biblioteca faz parte do processo de hominização.

Todavia, quando se pensa em bebeteca, considerando o pouco tempo que o termo está sendo utilizado e as poucas unidades que existem no Brasil, percebemos que não há muito escrito sobre como o espaço deva ser organizado. O que temos são os parâmetros das bibliotecas escolares construídos pelo GEBE apresentam a ideia de nível básico e exemplar de uma biblioteca escolar pensando no ensino fundamental.

Campello et. al., (2010) explica que:

Espera-se que, no nível básico, os indicadores sejam um ponto de partida, servindo para orientar a maioria das escolas que desejem criar sua biblioteca ou reformular espaços que ali já existem, mas que não podem ser considerados como biblioteca. No nível exemplar os indicadores significam um horizonte a ser alcançado (CAMPELLO, et. al., 2010, p.08).

Desse modo, esses parâmetros trazem indicadores que contemplam questões do espaço e do ambiente para o início de uma biblioteca escolar, mas que podem ser constantemente reavaliados, a fim de que se chegue ao nível exemplar de atendimento. No quadro 8, compilamos as principais características do espaço considerado ideal para a biblioteca escolar no ensino fundamental.

Quadro 8: Indicadores numéricos sobre o espaço da biblioteca escolar

Espaço físico exclusivo		Assentos e acomodações para os usuários		Serviços técnicos e administrativos	
Básico	Exemplar	Básico	Exemplar	Básico	Exemplar
De 50m ² até 100m ² .	Acima de 300m ² .	Assentos suficientes para acomodar simultaneamente uma classe inteira, além de usuários avulsos.	Assentos suficientes para acomodar simultaneamente uma classe inteira, usuários avulsos e grupos de alunos.	Um balcão de atendimento, uma mesa, uma cadeira e um computador com acesso à internet, para uso exclusivo do (s) funcionário (s).	Um balcão de atendimento e ambiente específico para atividades técnicas, com uma mesa, uma cadeira e um computador com acesso à internet, para uso exclusivo de cada um dos funcionários.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Campello et. al., 2010.

Ao analisarmos as proposituras apresentadas no quadro 8, entendemos que alguns desses critérios não se adequam à realidade de uma bebeteca e seu público. Entretanto, partiremos deles para sugerirmos algumas maneiras de organização, também considerando as queixas e os problemas que foram apresentados pelas auxiliares durante o curso. Diante do exposto, pretendemos criar um modelo de bebeteca mais próximo possível da realidade dessas auxiliares de biblioteca escolar.

Pensando na questão do espaço físico exclusivo, já enfrentamos o primeiro problema, pois, como as escolas não dispõem de muitos locais livres, as que não querem fechar a biblioteca infantil, muitas vezes a projetam para ser utilizada juntamente a outras atividades como podemos ver na fotografia 45:

Fotografia 45: Espaço da escola Orquídea



Fonte: SEDUC, 2019.

Localizada na zona oeste da cidade de Presidente Prudente – SP, a escola Orquídea atende a etapa da creche. Ela fica em um bairro de classe média baixa, mas tradicional na cidade por ser antigo e contar com escolas consideradas “boas” pela comunidade.

Esta unidade, quando enviou as fotografias, não possuía um funcionário para cuidar do local onde seria instalada a “Sala de Leitura”. Coincidentemente, na mesma semana que iniciamos o curso eles receberam uma funcionária readaptada para a organização do espaço e, posteriormente, atender ao público. O espaço que está sendo organizado comportará a sala de brinquedos e de leitura em conjunto, pois é a única sala livre de que a escola dispõe.

Neste caso, vemos o conflito de interesses, pois entendemos a necessidade do brincar para a formação das crianças, mas também se vê a dificuldade que há em concentrar duas ações que requerem ambientes distintos em um mesmo espaço físico. Se a sala for dividida com divisórias plásticas, isso prejudicaria a questão do atendimento, pois diminuiria o espaço para cada criança circular e a acústica ficaria

ruim; sem o repartimento, os pequenos terão acesso aos brinquedos e aos livros simultaneamente dificultando a mediação e a formação leitora.

Ao retomarmos o Quadro 8 (p.187) verificamos que o espaço mínimo de 50m² determinado como básico pelos parâmetros para uma biblioteca escolar é possível atingir. Há uma quantidade significativa de salas de aula que foram construídas no município no formato de 7metros x 7 metros, o que totaliza 49m², se uma dessas salas for destinada à biblioteca escolar ou à bebeteca, essa exigência seria atendida, mas como vemos na escola Orquídea, muitas vezes esse espaço é dividido para duas ou mais atividades extras o que dificulta atender esse parâmetro.

Dando prosseguimento, a escola Azaléia, como podemos observar nas fotografias 46 e 47, conta com um espaço ainda menor, em que foi feita uma divisória deixando a sala confusa, poluída visualmente e sem função clara. Em um mesmo espaço podemos visualizar: brinquedos, livros, fantasias e a “geladeiroteca”⁷³.

Fotografia 46: Escola Azaléia I



Fonte: SEDUC, 2019

Fotografia 47: Escola Azaléia II



Fonte: SEDUC, 2019

Esta escola, além de ter um espaço reduzido para instalar diferentes ambientes, não conta com auxiliar de biblioteca. Ela é organizada por duas educadoras adjuntas que se revezam para colocar o espaço em ordem.

Em outras circunstâncias, temos o caso da escola Violeta (fotografia 48 e 49), que no início do curso contava com um espaço conjunto para Sala de Leitura e sala

⁷³ Essa é uma iniciativa da Associação Betesda que desenvolve o Projeto “Leitura Campeã”. Uma geladeira é grafitada por um artista local e, no seu interior, são inseridos livros oriundos de doações. O equipamento é doado para as escolas de Presidente Prudente e região.

de brinquedos, mas foi fechado para abrir uma sala de aula em 2020 e os livros foram remanejados para armários fechados na sala de reunião dos professores.

Fotografia 48: Escola Violeta (antes)



Fonte: SEDUC, 2019

Fotografia 49: Escola Violeta (depois)



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020

Dessa maneira, podemos perceber que a questão de espaço físico se constitui como um desafio não apenas do ponto de vista prático, mas também legal. Para cumprir uma lei, a SEDUC acaba descumprindo outra quando não consegue garantir vagas para todos sem fechar as bibliotecas escolares, conforme determina a Lei Nº 12.244/2010.

De acordo com Campello et. al. (2010; 2016) a biblioteca escolar deve ter alguns critérios de organização, conforme já apresentado no quadro 8. Dentre eles é preciso pensar no espaço de no mínimo 50m² e no máximo 300 m², um leque de serviços técnico administrativos com balcão de atendimento com computador e acesso à internet para os funcionários e assentos para acomodar os usuários, sendo que, no nível básico, os assentos devem ser suficientes para acomodar simultaneamente uma classe inteira e usuários avulsos. No nível exemplar, os assentos devem ser suficientes para acomodar simultaneamente uma classe inteira, usuários avulsos e grupos de alunos.

Considerando as bebetecas, vemos que algumas escolas usam tatames, outras, cadeirinhas na educação infantil, mas esses materiais não são primordiais se pensarmos no primeiro ano de vida, que é o alvo desta tese. A própria Campello et.

al. (2010) sugere que o espaço seja flexível e faça uso de tatames, almofadas e assentos empilháveis de modo que possa ser reconfigurado de acordo com o uso.

Os bebês ainda estão em processo de desenvolvimento do tônus muscular e não vão se sentar em cadeiras tradicionais, elas são, portanto, dispensáveis para essa faixa etária. O ideal é que até o maternal, quando a criança está com 3 anos, elas tenham espaço livre para leitura e para acomodações alternativas, como pufes e sofá-almofada (industrializado ou artesanal) para que eles possam ficar apoiados enquanto manuseiam os livros.

Fotografia 50: Modelo de sofá-almofada



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Fotografia 51: Modelo de sofá-almofada com bebê lendo



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Nas fotografias 50 e 51, uma calça jeans foi preenchida com flocos de espuma para ficar macia e foi costurado um suporte para as costas do bebê com couro, havendo também preenchimento interno macio. Para ter autonomia e manusear o livro sozinho, o bebê que ainda não consegue sentar com segurança pode ser colocado entre as pernas da calça que são amarradas para dar sustentação e, mesmo que ele se desequilibre não se machuca, pois está envolto pela espuma.

Considerando que a maioria dos bebês ainda não se sentam corretamente e costumam cair bastante durante o primeiro ano de vida, o ideal é que o espaço da bebeteca seja forrado com um tatame ou tapete antialérgico ou, pelo menos, que

haja forro na parte que é mais utilizada pelos bebês. É preciso garantir também apoio para que eles fiquem com o corpo seguro e desenvolvam o equilíbrio, trabalhando com os sistemas proprioceptivo e o vestibular.

Além disso, almofadas grandes de, aproximadamente, 70 centímetros por 70 centímetros são importantes para o momento em que o mediador for fazer a leitura com a criança no colo. Para ficarem confortáveis, o adulto senta, coloca o pequeno entre suas pernas e abre o livro de modo que ambos possam visualizar as imagens e realizar a leitura.

A escola Camélia, na fotografia 52, aproveitou partes do parque de espuma para construir assentos para as crianças pequenas terem como se escorar ao utilizar o espaço da biblioteca infantil, mas eles não estão em quantidade suficiente e não são adequados para o atendimento aos bebês menores de um ano de idade, que não conseguirão firmar-se nesses materiais e podem tombar o corpo para frente e se machucar.

Fotografia 52: Ambiente de leitura da escola Camélia



Fonte: SEDUC, 2019.

Como já dito no capítulo anterior, é necessário garantir momentos para que o bebê fique sob um tatame ou espaço seguro para que ele possa treinar a sustentação da cabeça (sistema vestibular) e melhorar o tônus, além de oferecer um diferente ângulo de visão para o leitor que ora vai ler de cima para baixo quando estiver com o livro apoiado nas perninhas e, ora lerá com o livro na altura dos olhos quando estiver a vontade no tatame e deitar de barriga para baixo e apoiar o livro no chão etc. Portanto, no ambiente da bebeteca, é preciso garantir diferentes objetos que sustentem o bebê dando-lhe autonomia, seja sentado ou deitado.

No caso de escolas que atendam as etapas de creche e de pré-escola em conjunto, se porventura tenham uma sala grande, é possível organizá-las com mesas e com cadeiras em tamanho adequado para as crianças a partir dos quatro anos, mas sempre lembrando que o espaço para os bebês também deve existir com tatames e almofadas.

Por fim, analisando a questão técnica e administrativa dos espaços ambientados como bebeteca, assim como Campello et. al. (2010) sugere ao falar sobre as bibliotecas escolares, é preciso que, assim como em qualquer biblioteca tenha uma mesa com cadeira para o auxiliar que lá trabalha. Nesta mesa ele poderá fazer suas atividades e anotar os empréstimos que, possivelmente serão realizados pelo professor⁷⁴, considerando a pouca idade do usuário. A partir dos dois anos, quando geralmente as crianças já têm uma oralidade capaz de comunicar o que desejam, o ideal é que sejam acompanhadas pelos docentes, mas que elas realizem o empréstimo junto ao auxiliar para entenderem as práticas de usuários de biblioteca, bem como o professor as deixarem livres para escolha.

O computador também pode ser uma ferramenta importante para o auxiliar de biblioteca escolar, pois é nele que se faz o registro do acervo e os empréstimos evitando o acúmulo de papel e maximizando o tempo de trabalho podendo tornar a prestação de serviços ao usuário mais eficiente.

A modernização das bibliotecas está diretamente ligada à automação de rotinas e serviços, com o intuito de implantar uma infraestrutura de comunicação para agilizar e ampliar o acesso à informação pelo usuário, tornando-se necessário haver uma ampla visão da tecnologia da informação e sua aplicação nas organizações (CÔRTE et al., 1999, p. 242)

⁷⁴ Dependendo do nível de estruturação da biblioteca escolar ela pode abrir o espaço para o atendimento aos pais e comunidade,

Assim, percebemos que o ideal é que se possua um programa de gerenciamento de biblioteca, vinculado ao programa da bibliotecária responsável pelo sistema de ensino, para que ela possa auxiliar na catalogação, na manutenção do acervo e para que o processo de empréstimo seja agilizado com o uso de, por exemplo, leitores de código de barras.

Assim, para a construção de uma bebeteca mais adequada às necessidades e segurança dos bebês, teríamos os seguintes indicadores:

Quadro 9: Indicadores numéricos sobre o espaço da bebeteca

Espaço físico exclusivo		Assentos e acomodações para os usuários		Serviços técnicos e administrativos	
Básico	Exemplar	Básico	Exemplar	Básico	Exemplar
De 49m ² até 100m ² .	Acima de 300m ² .	Assentos adequados para a idade dos usuários bebês e crianças um pouco maiores, como pufes e sofás almofadas suficientes para acomodar simultaneamente uma classe inteira, além de usuários avulsos.	Assentos suficientes adequados para os bebês para acomodar simultaneamente uma classe inteira de pré-escola, usuários avulsos e grupos de alunos, além de mesas e cadeiras adequadas para crianças pequenas e para os professores que podem realizar reuniões e formações no espaço.	Uma mesa, uma cadeira e um computador com acesso à internet, para uso exclusivo do (s) funcionário (s) que gerenciam o local;	Um balcão de atendimento e ambiente específico para atividades técnicas, com uma mesa, uma cadeira e um computador com acesso à internet, para uso exclusivo de cada um dos funcionários. Um programa de gerenciamento de biblioteca. Um computador para consulta dos professores e outros funcionários da escola usuários do acervo.

Fonte: Adaptado pelas autoras com base em Campello et. al., 2010.

Silva (2009) descreve que a organização física adequada para um espaço de leitura é aquela em que a criança fique confortável, portanto, além dos elementos mencionados no quadro 9, o local necessita de ventilação e de iluminação apropriada, um espaço mínimo de 1,2 m² para cada usuário. Além disso, deve possuir diversos elementos que possibilitem a acessibilidade, como estantes de diferentes tamanhos, cestos com livros para que os menores consigam pegar os

materiais, e outros meios lúdicos de oferta, como livros pendurados em móveis acessíveis, baús, cantos decorados etc.

Perrotti (2017) explica que os espaços de leitura são construções históricas e que elas são arquitetadas a serviço de projetos educativos já com propósitos previamente definidos como, por exemplo, formar bebês leitores ou servir para pesquisa e estudo de alunos maiores. Justamente por serem históricas, revelam também qual o valor social que se dá à infância e a determinadas práticas sociais em cada período da humanidade. Devido a essa característica, é preciso que se pense, antes de organizar uma bebeteca, no que a escola considera como criança, no seu projeto educativo e em questões espaciais, como:

[...] localização (de fácil ou difícil acesso a crianças pequenas? Tranquila ou agitada? Silenciosa ou barulhenta?), dimensões (grande? Pequena?), iluminação (muita? Pouca? Natural? Artificial?), ventilação (abafado? Arejado?), acústica (materiais de revestimento das paredes, do chão absorvem ou reverberam sons?), temperatura (amena? Gelada? Os pisos são frios ou quentes? Permitem que as crianças se sentem diretamente sobre eles, deitem-se, exerçam diferentes corporalidades?). Além disso, são essenciais questões como segurança (o espaço, bem como os materiais que o compõem, não oferece riscos às crianças?) e conservação (os materiais são de limpeza fácil? Acumulam poeira e outras sujeiras com facilidade ou não? São laváveis? Duráveis?). (PERROTTI, 2017, p.134).

Portanto, para além de garantir uma sala com tamanho ideal e com acomodações para atender as crianças, é preciso que se analise se ela está localizada em um local de silêncio para que as crianças possam ter tranquilidade ao utilizá-la, além de ser aconselhável o acesso, pois no caso da escola Girassol, por exemplo, eles têm dificuldades para levarem os bebês para a Sala de Leitura devido ao número de rampas que fazem curvas e se constituem como obstáculos pelo meio do caminho como pode ser observado nas fotografias 53 e 54.

Fotografia 53: Rampa da escola Girassol I



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Fotografia 54: Rampa da escola Girassol II



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Silva (2009) vai além e orienta sobre as tonalidades, as cores que irão compor o espaço e que devem ser escolhidas para dar sensação de acolhimento aos pequenos visitantes e convidá-los à apreciação das obras, portanto, as paredes da parte interna devem ser pintadas de cores diferentes das que compõem as salas de aula com matizes claras e alegres, mas sem poluição visual como desenhos ou flores de EVA, pois os livros são as “estrelas” da biblioteca.

Ao selecionar a paleta de cores que comporão as paredes da bebeteca, pode-se considerar as cores em contraste para criar equilíbrio entre as cores e facilitar a visualização dos detalhes pelos pequenos que ainda não enxergam como os adultos. Forneiro (2007, p.260) ao explicar a decoração das salas de aula afirma que:

As cores vivas são atraentes para as crianças e chamam a sua atenção. Além disso, está provado que certas cores estimulam certos tipos de atividades e inibem outras. Segundo Mehrabian (1976), as tonalidades mais prazerosas são, por ordem, o azul, o verde, o violeta, o roxo e o amarelo, enquanto as mais excitantes são o

vermelho, seguido pelo laranja, o amarelo, o violeta o azul e o verde. Devemos ter cuidado para manter a harmonia de cores na sala de aula e evitar que seja "berrante".

Silva (2009) sugere que as cores do interior da biblioteca escolar ou da bebetecas sejam distintas das que são utilizadas no restante da escola para que o espaço seja diferenciado pela criança criando um "oásis". Todavia, o autor alerta para o fato de que as cores podem acalmar ou tirar a concentração das crianças, logo, tem que se fazer uma escolha intencional, pensada para não tirar o foco dos livros. Pereira (2006) explica que, além de todos estes elementos aconchegantes e que convidam para a leitura, o ambiente deve ser seco, limpo, ventilado e bastante iluminado para garantir a preservação do acervo e a qualidade da leitura.

Portanto, o clima e a temperatura do ambiente são importantes para as crianças e para os livros. É preciso observar questões do espaço, como umidade, para evitar a deterioração dos livros e não causar alergias às crianças; ventilação adequada para que os alunos não fiquem desconfortáveis enquanto leem, pois, o momento de atenção de uma criança é curto e se ela estiver com calor ou desconfortável, será ainda menor.

A iluminação da sala, conforme apresenta Pereira (2006) também se constitui em um fator importante. Considerando as singularidades da acuidade visual infantil é preciso investir em lâmpadas que deixem os ambientes claros. Quando for selecionar a iluminação e as tintas para organizar a bebetecas é importante lembrar que os bebês não têm a mesma sensibilidade à luz que os adultos, nem mesmo as crianças um pouco maiores, portanto, é necessário quase cinquenta vezes mais a mesma quantidade de luz que as crianças do maternal enxergam para que um bebê consiga enxergar e reparar nela. Conforme discutimos no capítulo anterior quando apresentamos o sistema visual, de longe o bebê não enxerga, por isso, ele necessita também da possibilidade de tocar, de pegar e de olhar de perto o que ele vai manusear. Assim, é preciso deixar tudo o mais próximo possível para que ele visualize e explore.

A partir desses aspectos físicos que compõem um espaço de bebetecas, no próximo item vamos discutir como ambientar uma sala de modo adequado para atender as crianças em seu primeiro ano de vida.

4.3 Ambiente

Perrotti (2017, p.134) explica que, para além da questão física, é preciso pensar na ambientação dos espaços de leitura, “ou seja, o modo como os tratamos, como configuramos o dispositivo”. Desse modo, organizar uma bebeteca é mais do que separar uma sala de aula e colocar os livros, pois é preciso organizar de modo que este local atue na escola como “[...]opções de educação que pautam processos de formação”. Portanto, “os recursos, sejam escassos, sejam abundantes, necessitam dialogar com características e possibilidades específicas das crianças”.

Neste caso, começaremos a discutir essa ambientação pensando nas dimensões do ambiente (física, funcional, temporal e relacional) que nos são fornecidos por Forneiro (2007) e nos elementos que se associam a este conceito: mobiliário, materiais, relações, estética, tempo e currículo. No entanto, priorizamos as questões da estética e do mobiliário considerando o espaço da bebetecas englobando os demais elementos durante as análises dos ambientes das bibliotecas infantis das escolas do sistema municipal. Iniciaremos a discussão no próximo subtópico pela estética, pois antes de receber com os móveis, o ambiente precisa ser planejado e preparado.

4.3.1 Estética

Antes de iniciar o projeto de um espaço de leitura, é importante definir qual a estética do ambiente que se criará. De acordo com Perrotti (2017, p. 136), a estética:

Não se trata de “decorar”, de torná-lo “bonitinho”, “gracioso”. O cuidado estético tem a ver com outras e mais importantes dimensões da vida, como a criação de vínculos, de relações do sujeito com o ambiente, com a mobilização de emoções e sentimentos. [...] a dimensão estética não é apêndice. É essencial à criação de vínculos do sujeito com o mundo que o rodeia.

Logo, ao se construir uma bebeteca, não se pode pensar apenas nas cores ou nos personagens que serão construídos para decorar as paredes, mas como eles farão sentido para as crianças que ali frequentarão e se terão o poder de acolher o bebê para a leitura ou para os gestos embrionários de leitura. É preciso que se pense na organização do espaço da bebeteca para que seja ambientado de modo

eficiente e que possa ser alterado à medida que se tem objetivos pedagógicos distintos com diferentes turmas que ali frequentarão.

Sobre esta questão, trazemos para a reflexão uma fala da auxiliar que atende a escola Tulipa ao descrever o seguinte espaço:

Fotografia 55: Painel da Sala de Leitura da escola Tulipa



Fonte: SEDUC, 2019.

Ao apresentar esta imagem, a auxiliar narra oralmente a seguinte situação:

O espaço da direita é, esse mural aí foi uma doação de uma filha de uma funcionária que ela pintou pra gente ela fez esse mural com todos os personagens né, dos livros, e e agregou aí o que ela mais gostava. Eu deixei livre pra ela né, era uma doação e a gente tava na época do folclore aí ela agregou algumas coisas próximas. (ARIEL)

A fala da auxiliar e a imagem do painel nos mostra que: primeiro, não são personagens de livros da literatura infantil e sim personagens dos Gibis da Turma da Mônica que foram criados por Maurício de Souza e que não fazem parte do universo dos bebês; segundo, o único elemento do folclore presente é o boitatá, enquanto os demais são releituras dos personagens dos contos de fadas tradicionais como Rapunzel, Branca de Neve e Peter Pan, além da própria Mônica e de um índio

estereotipado, e nenhum deles é lido para ou por bebês; terceiro, quando consideramos as singularidades da visão infantil, a falta de contraste e o excesso de detalhes fazem o desenho ser indiferente para os menores de um ano de idade que frequentam o espaço; quarta e última consideração: o painel não foi pensado para compor um ambiente, simplesmente foi pintado e doado, e a auxiliar se viu "no dever de aceitar" e de colocar em algum lugar como outros objetos que compõem essa sala.

A auxiliar de biblioteca escolar continua a descrição oral do cenário da seguinte maneira:

Essa caixinha aí com esses livros, eu até tinha comentado com a Aline que nós recebemos essa doação logo que eu cheguei lá e eu nem cheguei a tombar por que eram livros inadequados pra o público que a gente atende. Então aí o que eu fiz, eu deixei dentro dessa caixa, né, na verdade tá lá a bastante tempo pra saber o que faríamos, por que a gente já mudou várias vezes de diretor de escola e ninguém dava uma posição. Como nós fazemos um trabalho para as crianças também comecem a contar as histórias, né, por que elas gostam disso, aí eu imaginei, falei "vo colocar aqui que é baixinho, eles sentam aqui e eles contam a história deles" né. Tem que dar uma melhorada aí, encapar essa caixa, etc."(ARIEL)

Possivelmente, a auxiliar de biblioteca escolar ficou refém das doações que chegam para a biblioteca infantil porque, aparentemente, ela se sente constrangida em dizer "não" e considera que tudo deveria ser recebido e incorporado ao espaço sem ponderar as questões de ambientação como: este mobiliário é importante para o meu espaço?; Esse material terá alguma utilidade no desenvolvimento do meu trabalho?; Quais relações serão possíveis de se estabelecer entre a criança e esse móvel?; Como essa estante dialoga com o restante da minha bebetecas?; Essa doação está sendo destinada à escola, de alguma maneira, possibilitará o trabalho planejado no currículo?.

Para além da aceitação do material que é doado, algumas auxiliares narram a dificuldade de desapego das pessoas da escola com os objetos de modo que, a organização do ambiente se torna um complicador. Uma das auxiliares comentou durante o curso:

Na escola, quando eu entrei há cinco anos atrás eu queria mudar tudo isso, ninguém dava respaldo, agora estou aproveitando esse curso, mudei tudo que eu queria, tirei e foi para a sala de artes, era

muito livro de professores para pesquisa de aluno, literatura adulta que não adiantava nada de primeiro ao quinto ano. Ninguém entende nada é muita escrita, não tem figura para eles, então foi... eu descartei e tá lá, agora não sei o que vão fazer com eles.(PB3)

Pela fala das duas auxiliares percebemos que tudo que não serve para as salas de aula, para os professores ou na casa das pessoas acaba sendo direcionado para o espaço da Sala de Leitura das escolas, o que torna prejudicial a questão da ambientação do espaço para o atendimento da criança, já que a escola se adequa ao que recebe e não ao que necessita. Isso nos faz perceber que, para além da ideia inicial que mencionamos das bibliotecas serem vistas como “depósito de livros”, vemos que a situação é mais grave, pois é como um almoxarifado da escola e das pessoas que circulam por ela.

Perrotti (2017, p. 136) afirma que: “tomada[biblioteca] tanto em seus aspectos funcionais como em seus aspectos estéticos, a ambientação é categoria essencial da ordem informacional. Daí que pode facilitar ou dificultar o estabelecimento de vínculos com os espaços de leitura e os objetos aí disponibilizados”, por isso, vamos passar a pensar nas questões do estético pautados também nas questões da ética.

Zabalza (2007) explica que a dimensão estética possibilita que um ambiente seja acolhedor, belo e proporcional. Neste caso, é preciso que o adulto seja ético ao lidar com a criança e volte seu olhar e sua percepção para o ponto de vista dos pequenos, de modo a pensar em como elas produzirão sentidos a partir do que lhes é oferecido como belo para além de condicioná-las às ideias da cultura adulta. Portanto, uma ambientação estética envolve considerar as possibilidades interativas e os diferentes pontos de vista que possam ser apresentados aos bebês para que eles pensem e se sensibilizem de acordo com seu nível de desenvolvimento.

Hoyuelos (2006) argumenta que a estética se vincula diretamente com questões éticas, pois torna possível o ser humano se compreender a partir da arte. Assim, o estético é o modo como os sujeitos captam o mundo ao seu redor e como o modifica internamente e tudo isso é permeado pelas vivências anteriores de cada um, logo, é preciso ética por parte de quem fará a ambientação.

[...] a estética nos transporta a uma transcendência em que é necessário crescer mais além de nós mesmos, transpassar com prudência e sabedoria nossos limites fronteiriços, de tal forma que nos momentos de incerteza nossa identidade possa permanecer.

Esta permanência nos ajuda também, a gerar uma comunicação inteligível (HOYUELOS, 2006, p. 34).

Logo, a organização estética da bebeteca será determinante nos modos que a criança se apropriará dos objetos da cultura humana (HORN, 2007). Por isso, Zabalza (2000, p.12 – tradução nossa) defende que:

“[...] deve-se notar com relação à redescoberta da importância de educar a sensibilidade e as habilidades estéticas devido ao forte vínculo que elas têm com importantes valores educacionais e desenvolvimento pessoal (respeito à diversidade, conservação da natureza, a capacidade de apreciar a beleza, o enriquecimento do lazer, etc.).”⁷⁵.

A estética da bebeteca é mais do que decorar e deixar o ambiente agradável para o atendimento aos bebês. Ela relaciona-se aos modos como a arte será apresentada aos pequenos para que, desde o primeiro ano de vida, eles possam desenvolver uma ideia do belo e já se apropriarem da arte a partir da perspectiva cultural da sua comunidade. Assim, decorar os espaços com personagens de EVA ou impressos/pinturas podem não fazer sentido para a cultura da infância ou que ainda não está ao alcance dos bebês é algo que apenas atende às necessidades estéticas dos adultos, logo, antiético.

Forneiro (2007, p.240) explica que:

Como afirmam Sergio Neri e Vea Vecchi, na hora de falar do espaço escolar é conveniente esclarecer as questões seguintes: 1. A escola é um lugar artificial. Um lugar que as crianças não escolhem, mas que outros escolhem por elas, e tampouco escolhem as pessoas com as quais convivem nesse lugar. Além disso, é um dos poucos lugares nos quais estamos obrigados a estar. 2 . A escola é um lugar artificial que tem um objetivo muito preciso: conseguir aproximar as crianças da cultura. Se não fizer isso, a escola não serve para nada.

Diante do exposto, acredita-se que necessitamos formar a criança e oferecer algo novo para sua aprendizagem. Devemos então avaliar se não seria melhor um espaço limpo, mais arejado do que expor figuras ou ilustrações que pouco acrescentam na formação leitora. Não se pode criar uma sala, deixá-la toda colorida

⁷⁵ Texto original: [...] cabe señalar con respecto al redescubrimiento de la importancia de educar la sensibilidad y las habilidades estéticas por lavinculaciónfuerte que tienen con importantes valores educativos y com el desarrollo personal (elr espeto a la diversidad, la conservación de la naturaleza, la capacidad de disfrute de la belleza, elenriquecimiento del ocio, etc.)

e bonita a partir de padrões estéticos adultos sem que haja uma intencionalidade pedagógica e um projeto formativo para os bebês e para crianças pequenas que irão frequentar aquele espaço.

O encarte 1 dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil explica que:

Os aspectos estético-compositivos dizem respeito à imagem e à aparência, traduzindo-se em sensações diferenciadas que garantam o prazer de estar nesse ambiente. Nessa vertente estão incluídas a diversidade de cores, texturas e padrões das superfícies, o padrão construtivo, as formas, as proporções, os símbolos, os princípios compositivos, enfim, os elementos visuais da edificação, que podem ser trabalhados para despertar os sentidos, a curiosidade e a capacidade de descoberta da criança, e que, de certa forma, excitam o imaginário individual e coletivo (BRASIL, 2006, p. 25).

Dessa maneira, a estética para a ambientação da bebeteca deve conter diferentes texturas para que os bebês possam explorar, como puffes com tecidos e texturas, tatames, paredes texturizadas, cestos de diferentes materiais, com livros de diferentes materialidades e outros objetos que possam ser tocados e explorados, gerando o prazer sensorial no bebê. As imagens que forem utilizadas para decoração das paredes devem ser fixadas na altura dos olhos do bebê, devem ser grandes, com poucos detalhes e com cores vibrantes, contrastantes e, de preferência, resistente ao toque e às demais formas de exploração infantil.

Sobre a decoração da parede do ambiente, Forneiro (2007, p. 239) explica que “pode estar decorada de tal modo que eduque a sensibilidade estética infantil. A decoração transforma-se, assim, em conteúdo de aprendizagem: a harmonia de cores, a apresentação estética dos trabalhos, etc”. A autora defende ainda que a arte esteja presente no espaço com “réplicas de obras de arte, lâminas de quadros famosos, de esculturas, etc., que além de educar a sensibilidade das crianças introduzem-nas na cultura artística” (*Idem*, p.140).

Na fotografia 56, está a escola Jasmim que atende a educação infantil, mas não conta com o profissional auxiliar de biblioteca escolar. Há uma Sala de Leitura com esses elementos artísticos que são sugeridos por Forneiro (2007), mas eles foram anexados acima das prateleiras, ou seja, não são para a apreciação estética dos bebês, mas sim dos adultos que frequentarem o espaço. Este é um típico caso em que a cultura adulta prevalece, nesse sentido acreditamos que falta sensibilidade

para olhar o espaço infantil como possibilidade de construção estética do bebê, bem como a ampliação de seu conhecimento prévio.

Fotografia 56: Exposição de obras de arte da escola Jasmim



Fonte: SEDUC, 2019.

Benjamin (1995) explica que o exercício de ambientação estética não é fácil, pois requer que o adulto abra mão de seu ponto de vista e de seu conceito de belo para acolher o que é apresentado pela criança. Para isso, é preciso descer do pedestal da “adulterez” e olhar para o mundo como os pequenos: “atrás de uma porta, a criança é a própria porta; é como se a tivesse vestido com um disfarce pesado e, como bruxo, vai enfeitiçar a todos que entrarem desavisadamente” (BENJAMIN, 1995, p. 91).

A bebeteca “ideal”, de acordo com as concepções teóricas até aqui apresentadas, tem uma ambientação estética que possibilita que as crianças se relacionem com o ambiente de modo que criem vínculos com ele e sintam prazer em frequentá-lo. Neste espaço ambientado, as crianças podem ser recebidas com música ambiente que as preparam para a leitura ou audição das histórias; sentem aromas que remetem às histórias, como cheio de maçã, se forem conhecer a Branca

de Neve, ou de eucalipto, se vão explorar uma floresta. Este é um espaço seguro que tudo pode ser tocado com as mãos e os sentidos despertados, para que os pequenos conheçam o mundo por meio da experiência com os livros.

Os mobiliários também são importantes, por isso, no próximo subitem, adentramos às questões de como eles podem ser organizados em um ambiente eficiente para receber os leitores durante seu primeiro ano de vida.

4.3.2 Mobiliário

Assim como o ambiente deve ser minuciosamente pensado sob os aspectos da estética, os móveis são colocados nos espaços da bebeteca e da biblioteca escolar não apenas com funções decorativas, mas também para serem ferramentas que serão utilizadas pelos mediadores. Eles serão importantes para o bom atendimento, em um espaço adequado que contemple conforto e segurança dos pequenos na ambientação da bebeteca.

Um espaço delimitado em áreas diversas ou um espaço aberto com mobiliário disperso, sem uma estrutura clara, propiciam não apenas dinâmicas de trabalho diferentes, mas também uma diferente relação da professora com as crianças (trabalhar com todas as crianças ao mesmo tempo, ou trabalhar por grupos diversificando a atividade). Desse modo, a forma de organização dos espaços pode ser o reflexo da sua concepção metodológica (FORNEIRO, 2007, p.238).

Analisando as imagens de alguns dos espaços de leitura do sistema de ensino de Presidente Prudente – SP, identificamos algumas situações como: materiais inadequados e/ou a falta deles, como podemos observar respectivamente nas fotografias 57 e 58 das escolas Camélia e Girassol que tomamos como modelos ilustrativos da situação.

Fotografia 57: Escola Camélia



Fonte: SEDUC, 2019

Fotografia 58: Escola Girassol



Fonte: SEDUC, 2019

Ao analisarmos as fotografias 57 e 58 vemos que na primeira sala há mobília, mas é alta e o espaço é pequeno e sem uma boa ambientação já que por ser uma escola de educação infantil as estantes são altas, o espaço é apertado e os móveis e puffs incompatíveis com o tamanho das crianças. Já na imagem da escola Girassol existe apenas uma estante que pode ser utilizada para guardar os livros que as crianças utilizarão e todo o restante fica vazio e sem ambientação também. Neste espaço não há tapetes, cadeiras ou tatames para as crianças pegarem um livro e o desfrutarem na biblioteca. Dessa maneira, seja pelo excesso, na fotografia 57, ou pela precariedade, na fotografia 58, os espaços parecem não funcionar para a recepção dos bebês de modo adequado, pois as crianças não terão muita autonomia para tocar os livros ou selecionar o que desejam ler.

O modo como esses mobiliários são colocados no ambiente influenciam diretamente o comportamento e a percepção dos usuários sobre o espaço e a função dele. Forneiro (2007, p.246) afirma que “a quantidade [de mobília], tanto o seu excesso como a sua falta são condicionantes no momento de organizar o espaço para a sala de aula para criar diferentes ambientes ou áreas de aprendizagem”.

Além deste problema, há outro a superar, assim como os livros, há estantes que são doadas e acabam na bebeteca para uso das crianças. Ao aceitar tais

materiais, os responsáveis pelo espaço, possivelmente, por falta de informação ou de reflexão não consideram a questão da segurança ou da funcionalidade deste móvel. A auxiliar de biblioteca da escola Tulipa, ao descrever oralmente o seu espaço, explica que:

Aí essa estante foi uma doação que a escola recebeu não tinha lugar para colocar, ninguém quis, e acabou indo lá pra Sala de Leitura por que eu fiquei com dó da pessoa que doou, mas assim eu achei que é é ficou muito cheio o espaço e tem pouco espaço para as crianças.(ARIEL)

A estante descrita por Ariel:

Fotografia 59: Estante doada para a escola Tulipa



Fonte: SEDUC, 2019.

Como podemos verificar, esta estante não serve para armazenamento de livros para bebês nem para uso pessoal da auxiliar, mas de acordo com ela, por ter sido doação, Ariel se constrangeu em recusar e acabou por acomodá-la neste espaço da bebeteca.

Outro fator importante são as questões de ergonomia física⁷⁶ das crianças e dos mobiliários da bebeteca. Os bebês seguem um ritmo de desenvolvimentos que é

⁷⁶ Relação entre o desenvolvimento da anatomia humana e dos móveis que serão utilizados para que se pense na postura ideal e confortável da criança e como ela manuseará o material.

analisado e considerado pela Organização Mundial de Saúde (OMS)⁷⁷ com as curvas de crescimento. Essas curvas estabelecem um padrão internacional para se avaliar o crescimento e o estado nutricional das crianças desde o nascimento até a idade pré-escolar (5 anos). Segundo as tabelas, aos cinco anos de idade, os bebês que nasceram grandes podem chegar no máximo a 1,25m de altura.

Pensando na necessidade apontada pelas auxiliares, considerando o índice de crescimento esperado para cada idade, de acordo com a OMS, analisando as fotos que recebemos das bibliotecas infantis de Presidente Prudente – SP e entendendo os bebês como seres sensoriais que primam pelo que lhes chama atenção visual e auditiva, pode-se pensar em espaços de bebeteca mais dinâmicos e com mobiliário adequado para atender e para dar autonomia a esses usuários.

Além da questão da altura da estante, as auxiliares atentaram para a maneira como os livros ficam dispostos. A PB1se manifestou dizendo:

Mas a criança, a criança, a criança ela gosta de ver a capa do livro, ela não quer ver o autor, ela quer ver a capa. Daí ela se interessa pela capa, já pega o livro e vai folhear. Se você coloca tudo assim (gesto de sequenciação com a mão), tudo assim para ver o autor, pra ele num (abre as duas mãos em um gesto que possivelmente signifique “não interessa” ou “não faz sentido”)(PB1).

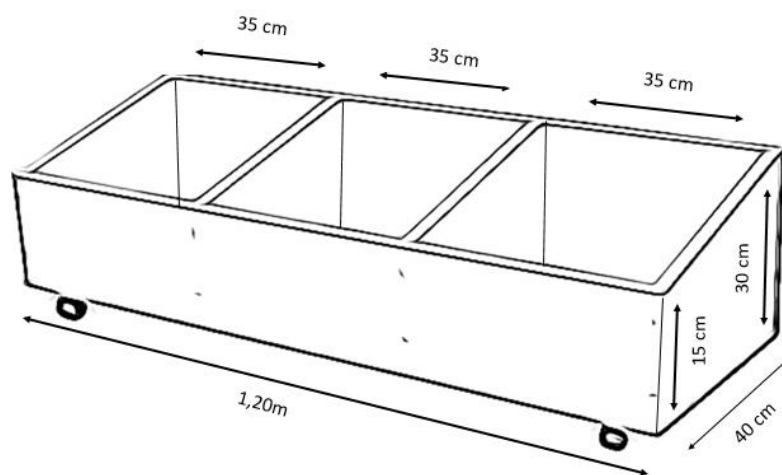
Verificamos anteriormente que é a partir do sexto mês, que o bebê começa a ter certa autonomia para suas escolhas, inicialmente a capa é um apelo visual muito mais interessante para eles do que a lombada ou o miolo do livro. A partir dos problemas apontados pelas auxiliares, fomos atrás de soluções para a organização da bebeteca de modo que a criança e os adultos possam utilizar o espaço de modo eficiente. A primeira possibilidade que apresentamos, muito usada fora do Brasil, mas ainda incomum nas bibliotecas escolares são os “*books boxes browser*” cuja tradução seria “um navegador de caixas livros”. Isso porque trata-se de uma estante/caixa com rodinhas. O espaço vazado das caixas permite acomodar uma boa quantidade de livros com as capas viradas para frente.

Neste caso, essas caixas podem ser encontradas em lojas ou confeccionadas. São vários os modelos, desde uma única caixa até várias juntas. Selecionamos dois exemplos distintos, pensando nos cantos da biblioteca, e em

⁷⁷ Há tabelas específicas para algumas deficiências.

casos de espaços pequenos que necessitem de muito espaço livre, o ideal são as caixas mais compridas, como pode ser observado na figura 23:

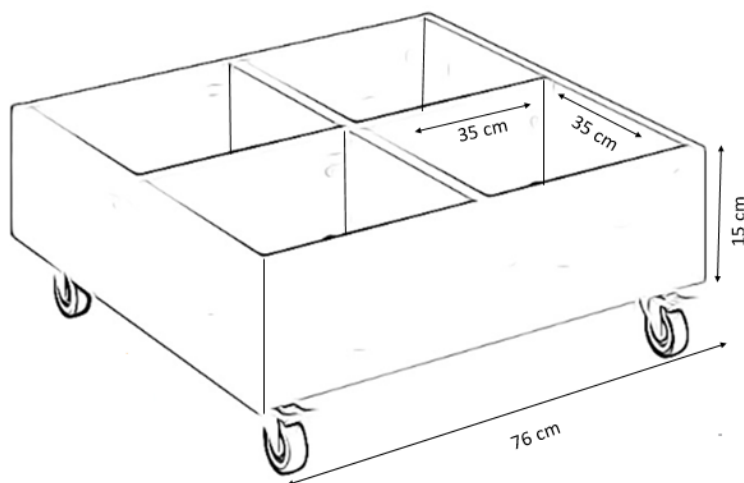
Figura 23: *Books boxes browser* com três repartições



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

O importante é que os móveis sejam construídos com cantos arredondados ou, após a confecção sejam fixados protetores de silicone nas extremidades para evitar acidentes com os usuários. Em salas mais amplas, é possível adotar um modelo quadrado com quatro repartições e que pode ser cercado (rodeado) pelas crianças durante o uso, como na figura 24:

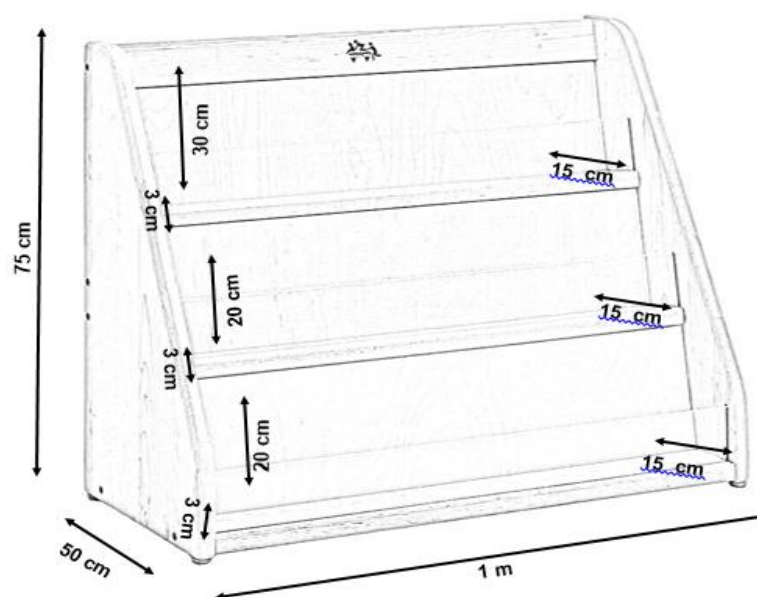
Figura 24: *Books boxes browser* com quatro repartições



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Além dessas caixas, podemos ainda sugerir expositores, para que as novidades ou temas específicos fiquem sazonalmente separados para a visualização dos bebês.

Figura 25: Expositor de livros para bebês



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Antes de organizar a bebeteca, é preciso ter claro que os usuários do local serão os bebês e que, o maior deles terá quatro anos de idade, se estiver no maternal e não muito mais do que um metro e vinte e cinco de altura. Dessa maneira, é interessante pensar em um mobiliário que tenha aproximadamente um metro de altura, pois algo mais alto pode não ser funcional para que essa criança tenha liberdade de manusear o livro e de escolha.

Nos primeiros meses de vida a visão do bebê é embaçada e ele só enxerga o que está próximo a ele e com contraste⁷⁸, portanto, esses expositores que ficam com a capa do livro voltadas para frente, se receberem materiais adequados para

⁷⁸Os bebês podem ver desde o nascimento, no entanto, sua visão ainda não está muito clara, e eles necessitam de imagens simples e de alto contraste para serem bem visualizadas. Uma imagem em preto e branco será mais interessante e estimulante para eles do que uma complicada com muitos traços e cores. À medida que os músculos oculares se fortalecem e o cérebro se desenvolve, é possível passar para livros com imagens mais coloridas e complexas.

atender esse público, serão um chamariz para que os bebês se interessem pelo objeto cultural - livro.

A vantagem destes modelos de móveis é que cada espaço pode abrigar a letra de um sobrenome de autor⁷⁹ e são facilmente organizáveis pelo profissional que for trabalhar como auxiliar de biblioteca escolar na bebeteca após o uso das crianças, é possível organizar rapidamente analisando as etiquetas ou outras formas que escolher para catalogar os livros⁸⁰. Lembrando que, os bebês ainda não conseguem ler convencionalmente, portanto, a classificação é para a organização e uso dos adultos, no caso dos pequenos, é possível que tenha uma segunda classificação mais intuitiva e lúdica, como cores diferentes para gêneros distintos ou separação temática dos livros que eles mais procuram, etc. O importante neste momento é que seja oferecido o acesso dos bebês aos livros e, gradativamente, se trabalhe a competência informacional dos alunos⁸¹.

A possibilidade de manusear, de experimentar com as mãos, com o corpo é fundamental não só, mas especialmente para crianças pequenas. Elas demonstravam enorme prazer ao irem, por exemplo, se apropriando dos movimentos necessários para virar as páginas dos livros. Tocar, nessas condições, é conhecer (PERROTTI, 2017, p.137).

⁷⁹ A recomendação do guia das bibliotecas do município é para que o acervo seja organizado pelo sobrenome do autor, neste caso, não achamos necessário discutir essa regra que versa sobre uma questão organizacional da área da biblioteconomia e que não altera as questões da mediação que propomos na tese.

⁸⁰ No caso do sistema municipal de Presidente Prudente eles possuem duas classificações: primeiramente, se faz uso da Classificação de Dewey (CDD) para que os livros fiquem nas estantes ou caixas a partir da organização alfabética do sobrenome do autor; a segunda classificação é por cores: vermelho (sem texto escrito); laranja (letra bastão); amarelo (história em quadrinhos); verde (poesia); azul claro (meio ambiente); azul escuro (música); roxo (animais); rosa (educação especial). O livro recebe uma etiqueta com código de barras e as informações da CDD, em seguida, se estiver dentro de uma das classificações por cor, a auxiliar de biblioteca escolar passa um traço de canetinha da cor correspondente.

⁸¹ Quanto a esse trabalho a ser desenvolvido ao longo da educação infantil e do ensino fundamental I para formação do usuário, Carol Collier Kuhlthau possui alguns livros que foram traduzidos para o português por Bernadete Campello e sua equipe que podem ser utilizados como direcionadores do trabalho pedagógico de uso da biblioteca escolar. Como sugestão, trazemos a obra “Como usar a biblioteca na escola - Um programa de atividades para o ensino fundamental” (2013) e a Sequência do livro “Como orientar a pesquisa escolar: Estratégias para o processo de aprendizagem” (2010) que foram traduzidos e adaptados por Bernadete Campello, Marlene Edite Pereira de Rezende, Márcia Milton Vianna, Paulo da Terra Caldeira, Vera Amália Amarante Macedo, Vera Lúcia Furst Gonçalves Abreu e apresenta uma série de atividades lúdicas que podem ser desenvolvidas com as crianças na biblioteca desde os 4 anos de idade para habituá-los ao acesso à informação.

Assim, a criança não apenas terá acesso ao livro, mas terá também a possibilidade de exploração sensorial que defendemos no capítulo três desta tese, como parte essencial do processo de formação do leitor no primeiro ano de vida. Através da disposição dos livros em caixas como essas, é possível que os bebês conheçam os livros e reconheçam suas materialidades através do olhar e do toque (pelo oral e pelo tato), constituindo uma interação direta com os materiais.

Além do acesso ao acervo, o organizar as caixas em como será realizada a classificação do material também é um aspecto que pode melhorar o uso e aproveitamento do espaço:

A organização do espaço por categoria de materiais vem-se mostrando, também, aspecto de interesse não apenas prático, operacional, mas cognitivo, facilitando a compreensão pelas crianças da “ordem” do dispositivo. Assim, progressivamente, mas já bastante cedo, vão aprendendo a reconhecer e a localizar os diferentes materiais, a localizar-se, ganhando, com isso, importante dimensão de autonomia no espaço (PERROTTI, 2017, p.137).

Neste caso, para além da exploração sensorial, as caixas com os livros são podem ser importantes também para que a criança comece a entrar em contato com a organização sistemática que encontrará em outras bibliotecas que frequentará ao longo de sua vida, ou seja, são o primeiro contato social com a organização da instituição biblioteca, embora de modo ainda primário.

O fato de os bebês terem acesso aos livros e ao ambiente de socialização da biblioteca, poder ver os livros, ter um adulto mediando este contato, olhando para eles, conversando e interagindo fará grande diferença no desenvolvimento das habilidades sociais, verbais e de leitura dessas crianças.

Para além das estantes, é preciso garantir mobiliários confortáveis para a leitura da criança e pensar na singularidade do ser bebê. Há bebetecas que fazem uso de cadeiras para colocar as crianças sentadas para lerem, como as que vemos nas imagens a seguir das escolas Azaléia e Cravo (fotografias 60 e 61). As duas unidades atendem as crianças da educação infantil de zero a quatro anos (berçário a maternal) e fazem parte do grupo de unidades de gestão compartilhada. Nenhuma das duas escolas contam com auxiliares de biblioteca escolar.

Fotografia 60: Escola Azaléia



Fonte: SEDUC, 2019.

Fotografia 61: Escola Cravo



Fonte: SEDUC, 2019.

Não há um problema específico em ter as mesas no espaço se a escola atende crianças que sejam capazes de se sentar sozinhas e de lerem nelas, a partir do maternal II, por exemplo, mas acreditamos que colocar um bebê de berçário em um espaço como este pode ser perigoso, pois eles podem tentar subir ou se apoiar nas cadeiras e acabar machucado. Portanto, temos de pensar em como esse público terá espaço para usufruir do acervo com segurança, neste caso, um tatame com almofadas, longe das cadeiras pode ser uma possibilidade viável.

No caso dos bebês que têm a mobilidade muito reduzida ainda por serem menores, até eles engatinharem e terem condições de chegar aos livros, a auxiliar de biblioteca escolar pode criar cestos com diversos materiais de leitura para lhes oferecer, conforme recomendam Baptista et. al. (2016, p.110):

Nos cestos e nas caixas, as coleções são previamente organizadas pelo profissional responsável, que pode empregar distintos critérios para a seleção dos livros que integrarão cada uma dessas coleções. Carrasco (2014) sugere que, para a distribuição dos livros nas cestas (coleções), se parta de duas perspectivas. A primeira delas, a de quem lê. A segunda, do próprio livro como objeto cultural. Dessa maneira, partindo da perspectiva de quem lê, a pesquisadora sugere que se distribuam os livros pelas caixas ou pelos cestos, tomando como referência, por exemplo, livros para sonhar, para contar e cantar, para ver-se em outra pessoa, para descobrir-se como alguém singular, para nomear aquilo que nos inquieta etc. Do ponto de vista do livro, a pesquisadora sugere três categorias: o conteúdo, que pode ser informativo ou literário; o formato, que abrange livros com

textos escritos, livros com textos escritos e imagens e aqueles com imagens, exclusivamente; e, finalmente, a terceira categoria, os recursos editoriais: tamanhos variados, tipos diversos de materiais, recursos do tipo pop-ups, et.

Além de pensar no bem-estar da criança, ao organizar a bebeteca, é preciso pensar também na auxiliar que lá irá trabalhar. É necessário ter um espaço logo na entrada para o responsável: algo para fazer a função do balcão de atendimento: mesa com cadeira ou o próprio balcão construído sob medida, computador com impressora e acesso à internet e um armário para os materiais de escritório e de uso pessoal do funcionário. Todo esse mobiliário deveria atender ao responsável e a criança que frequenta o espaço, e considerando a altura dessa criança para que ela possa manter contato visual com o atendente.

Do ponto de vista do ambiente, é importante que essas bibliotecas possuam um mobiliário que atenda às especificidades da primeira infância, e também dos pais ou professores que, ao acompanharem as crianças, poderão tê-las em seus colos e abraça-las, enquanto contam ou leem as histórias. Portanto, “um espaço de paz, onde se encontram vínculos afetivos por meio dos contos, e no qual a leitura é olhar, ouvir, compartilhar” (ESCARDO I BAS, 1999, p.10). (BAPTISTA, et.al., 2016, p.110)

Assim, o desafio também é criar mobiliários que sejam adequados para o tamanho dos bebês e para os adultos que vão acompanhá-los no espaço. Todavia, ao conversar com as auxiliares de biblioteca escolar, percebemos outros desafios que esse mobiliário deve atender. Nesta situação, pesa exatamente a questão da acessibilidade que o espaço deve oferecer para todos, pequenos leitores e adultos que os acompanham durante os momentos de uso do espaço, sejam eles deficientes físicos ou não. Baptista et. al. (2010, p.110) mencionam que:

À qualidade do mobiliário e à sua disposição, somam-se o arranjo e a organização do acervo, que devem permitir às crianças elegerem autonomamente os livros que lhes despertem interesse. A presença de estantes e de prateleiras baixas é condição para que os leitores infantis tenham livre acesso aos volumes, podendo escolher o livro que mais lhes agrada, observando a grafia do título, a capa, a plasticidade da edição e outros detalhes que constituem o projeto gráfico da obra.

Em nossas pesquisas não achamos um documento que normatize o espaço e o ambiente da bebeteca. Por essa razão, a tese ora apresentada se dispôs a discutir a teoria existente (que geralmente considera crianças a partir dos quatro anos de idade e a biblioteca infantil) mesmo que muitas vezes a transpondo para a faixa etária do bebê, espaços de leitura para a educação infantil. Assim, buscamos desenhar teoricamente uma bebeteca "ideal" para o atendimento da criança no primeiro ano de vida, na qual ela possa ser levada para explorar os livros e interagir com os materiais com segurança e em um ambiente estético.

Após apresentar o espaço estudado, sabemos que ainda temos muito que estudar e avançar nessa perspectiva estética e organizacional, pesquisando outros materiais importantes e atrativos. E foi no percurso desta busca que criamos um quadro com algumas considerações sobre as diversas possibilidades exploradas nessa tese para um espaço ambientado na formação do bebê leitor.

As bebetecas nesses moldes, consideram um espaço que seja possível, do ponto de vista do adulto e da realização de uma adequada mediação entre os bebês e os livros. Todavia, para além disso, enfatizamos olhar para o bebê como um fator primordial na execução dos gestos embrionários de leitura, pois:

- Assegura o desenvolvimento da dimensão espaço – temporal e relacional, por possuir móveis que oferecem possibilidades de interação e autonomia (na perspectiva do adulto a caixa é para armazenar os livros, mas os bebês podem entrar nela e ler sentadinhos e estarão seguros – fotografia 62);

Fotografia 62: Criança na caixa de livros



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

- Garante a dimensão objetual e modal, ao oferecer materiais pensados para as necessidades sensoriais dos pequeninos como livros de morder, de cheirar etc.;
- Compreende a dimensão do relacional, ao possibilitar suas relações com a construção de um ambiente acessível que permite ao bebê o acesso a tudo o que pode ver e com os demais pequeninos, pois estará livre para o encontro e o diálogo.

Fotografia 63: Criança alcança o livro no expositor



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Embora não tenhamos um modelo ideal que possa ser padronizado para todas as escolas e nem foi esse o nosso objetivo, pois como enunciado anteriormente - não existe um modelo, mas cada realidade exige algo diferente, cada grupo de bebê é único, bem como o mediador de leitura - temos que pensar no real, o que temos em mãos para compor um espaço que atenda os gestos embrionários de leitura e as necessidades sensoriais do bebê. Enfim, é preciso considerar maneiras de reelaborar o espaço para atender e formar os bebês em potenciais leitores.

A seguir, apresentamos no quadro 10 uma síntese das ideias da integração sensorial considerando um a um os sentidos humanos (Tátil e Proprioceptivo, Sistema Vestibular, Sistema Olfativo, Sistema Gustativo, Sistema Visual, Sistema Auditivo, Integração Sensorial) que estavam descritos e analisados a partir do ponto

de vista do acervo no capítulo 3 desta tese, agora, no capítulo 4, organizando-os com as questões do espaço:

Quadro 10: Síntese da integração sensorial do ponto de vista da estética e do mobiliário da bebeteca.

Sistema Sensorial	Estética Como o ambiente possibilita a criação de vínculos, mobiliza emoções e sentimentos.	Mobiliário Móveis que atuam como ferramentas no processo de mediação entre a criança e o universo da leitura.
Tátil e proprioceptivo	• Inserir diferentes texturas nas paredes e no mobiliário. • Espalhar cestos de diferentes materiais com livros de diferentes materialidades para livre manuseio. • Oferecer diferentes móveis para leitura: puffs, tatame e sofá-almofada para o corpo conhecer diferentes posições de leitura.	• Posicionar os “<i>books boxes browser</i>” de modo que as crianças possam escolher o que vão ler pegar e largar os livros conforme seus desejos.
Vestibular	• Colocar diferentes locais para serem realizadas a leitura autônoma do bebê junto ao seu livro, como tatame e sofá-almofada. • Providenciar um espaço para ler com o bebê no colo.	• Dispor diferentes “<i>books boxes browser</i>” (de canto e central) para estimular o bebê a chegar até elas. • Puffs, sofá almofada e sofá de amamentação.
Olfativo	• Manter o ambiente limpo e com odor agradável de livros limpos. Providenciar essências que combinem com as histórias que serão lidas ou contadas, por exemplo, maçãs para Branca de Neve.	
Gustativo	• Tudo deve ser higienizado e seguro para que a criança explore com as mãos e com a boca.	• Organizar os livros nos “<i>books boxes browser</i>” de modo que as crianças possam tocar e levar à boca quando for interessante.
Visual	• Fixar as figuras que decoram a sala na altura dos olhos das crianças. • Usar cores contrastantes para decoração. • Diferenciar as cores do ambiente interno e externo da bebeteca. • Usar tons prazerosos como: o azul, o verde, o violeta, o roxo e o amarelo. • Contrastar os tons prazerosos com os excitantes: o vermelho, seguido pelo laranja, o amarelo, o violeta o azul e o verde.	• Usar expositores para os livros que são lançamentos. • Acomodar o acervo classificado de acordo com a letra do sobrenome do autor em “<i>books boxes browser</i>”.
Auditivo	• Utilizar música ambiente para recepção das crianças e outras atividades.	

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Diante do exposto no quadro 10, sugerimos um espaço de bebeteca em que os pequenos tenham não apenas a autonomia de tocar os livros, mas que possam realizar leituras a partir de suas sensações ao explorar cada móvel ou objeto ali disposto. A partir do discurso das auxiliares de biblioteca escolar, constatamos que as condições dos espaços de leitura para bebês são bastante precárias, mas a partir do que propusemos, com algumas alterações é possível pensar em novas propostas de organização espacial para ambientar as bebetecas de modo que se considere a experiência dessas profissionais, mas também as necessidades do desenvolvimento infantil que conhecemos até o momento.



Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.

(Manoel de Barros, 2008)

Considerações finais

Há um ditado popular que ouço desde a minha infância e diz: “Nem todo ponto final indica o fim de uma história, pode ser só o começo de um novo parágrafo”. Chegando ao fim desta jornada nos é caro constatar, como tantos outros pesquisadores já o fizeram antes de nós, que agora nos sentimos prontos para começar e, na realidade, temos que finalizar esta etapa, pois o tempo passou e chegou a hora de apresentar resultados. Cientes de que nesta tese há um recorte temporal e objetivo de uma pesquisa e que nem tudo que foi vivenciado pode estar em suas páginas, iniciamos agora a apresentação das considerações finais.

Ao escrever esta tese, tínhamos claro que a biblioteca escolar e a bebeteca são instituições muito importantes, e para nos fundamentar podíamos usar a visão da pesquisadora, uma apaixonada e conhecedora do espaço que o observa como um local que pode levar as crianças a uma transformação a partir do contato com novos conhecimentos e com a literatura.

Observando o que nos diz Manoel de Barros (2008) “eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela” e analisando a imagem de Elizabeth, agora com seis anos de idade, mediando a leitura com Pedro, de apenas um ano, podemos dizer que ela tem essa mesma visão oblíqua quando se trata da importância de apresentar o livro ao primo por ter crescido em um ambiente que valorizava os livros e a leitura.

Diante disso, concluímos que desde muito cedo é importante construirmos em nas escolas espaços para que os pequenos possam ler e entrar em contato com livros e informação, pois:

[...] é nela que a maior parte de nossas crianças terão a oportunidade, muitas vezes, a única em suas vidas, de contato com os livros e outros documentos. Essa ideia se aplica especialmente a escolas públicas onde estudam as crianças das classes populares (SILVA, 1999, p.67)

Considerando essa responsabilidade social do espaço, faz parte das atribuições da biblioteca escolar e da bebetecas serem mais do que um espaço de empréstimos de livros e propor através de seu mediador um trabalho com atividades que estimulem o gosto dos discentes pela cultura e informação como: saraus, hora

do conto, lançamento de livros e divulgação das novidades. A função desses espaços é olhar para a criança como um ser em desenvolvimento e com direitos fundamentais para ser formado usuário de outras bibliotecas, pois via de regra, a da escola é a primeira com a qual ele geralmente tem contato.

Isto posto, esta última parte do texto tem como objetivo estabelecer um diálogo entre a pesquisadora e o leitor para apresentar as conclusões possíveis com base nos dados que foram levantados, analisar os resultados antes, durante e após a pesquisa e, por fim, para que se deixem recomendações para futuras pesquisas sobre o tema principal, ficando o leitor livre para também construir suas próprias considerações e as confrontar com as da pesquisadora.

Ao longo de suas páginas, esta pesquisa trouxe como objetivo geral *Caracterizar a configuração de bebetecas e de mediação de leitura a partir das etapas de desenvolvimento infantil e suas necessidades*. Fernando Sabino em “Encontro Marcado” (1981, p.154) diz:

De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.

Cientes de que estamos apenas começando a engatinhar entre os espaços de bebeteca, necessitando continuar a pesquisa, mas também finalizar essa etapa do doutorado, analisando o nosso percurso até este momento, consideramos que o objetivo geral foi atingido. No primeiro capítulo, “Gestando: procedimentos metodológicos e escolhas interventivas”, há a descrição do processo de organização da pesquisa a fim de apresentar o curso de “Dinamização dos Espaços de Leitura” que foi o principal método de coleta de dados. Foi através dele que conseguimos, ter acesso as percepções das auxiliares de biblioteca escolar e adentrar na realidade das escolas para melhor compreendê-las.

Logo em seguida, apresentamos já alguns resultados coletados ao longo do curso, de modo que traçamos um caminho para atingir o o objetivo específico de *investigar como o sistema de ensino de Presidente Prudente se posiciona no que diz respeito à formação do leitor, as bibliotecas escolares, Salas de Leitura e bebetecas, através do exame dos documentos produzidos pela SEDUC*. Os dados do questionário e os relatos das auxiliares de bibliotecas escolares tornou possível, em

certa medida, entender que o sistema municipal de ensino de Presidente Prudente ainda não possui bebetecas, embora duas escolas tenham denominado seus espaços de leitura com esse título. No entanto, seria um equívoco dizer que não há espaços ou projetos no sentido de buscar formar leitores, pois cada escola organizou-se de um modo distinto e utilizam os livros da maneira como consideram adequada, que muitas vezes é o modo que conhecem e que conseguem colocar em prática.

Ponderando sobre essa situação, concluímos que: ainda não há uma bebeteca real em Presidente Prudente, mas há espaços de leitura nas escolas que, nem sempre estão em uma sala separada para este fim. Diante disso, apontamos como sugestão a necessidade de sistematizar um trabalho para formação dos gestores e auxiliares de biblioteca escolar para orientá-los sobre o que é uma bebeteca e como eles devem organizar este espaço, estabelecer modelos, projetos e oferecer assessoria para implementação de ambientes mais adequados para formação de pequenos leitores. Para além da organização física, os profissionais necessitam também de orientações sobre como construir um acervo para atendimento de bebês no primeiro ano de vida e, principalmente, formação de como mediar o contato das crianças pequenas com os livros.

Além disso, entendemos que, muito embora haja normativas em nível internacional e nacional sobre as bibliotecas escolares, aparentemente, as mesmas eram desconhecidas pelas auxiliares de biblioteca escolar, portanto, dificilmente serão seguidas. O município ainda não possui muitas orientações sobre o espaço e o Manual de Normas e Procedimentos: Sala de Leitura além não chegar as mãos das auxiliares de biblioteca escolar e não era considerado – enquanto coletávamos os dados - no momento de organização dos acervos, prova disso é que cada acervo estava organizado de uma maneira diferente e, muitas das dúvidas que as participantes traziam para o curso já estavam explicadas neste documento.

O terceiro capítulo, “Provando: cervos no primeiro ano de vida”, atendemos ao objetivo específico de *Analisar o uso e desenvolvimento de coleções para o primeiro ano de vida do bebê no município*; Neste caso, as vozes das auxiliares denunciaram que elas não possuíam materiais para atender as crianças pequenas nas escolas, pois o Governo Federal não enviava esse tipo de livro e a Secretaria Municipal de Educação também não tinha o hábito de os adquirir. As poucas unidades que tinham acervos para bebês os compravam com recursos próprios ou oriundos de alguma

doação. No entanto, nem tudo que era adquirido era adequado para faixa etária do berçário.

Diante dessa realidade, não foi possível averiguar os usos que eram feitos de tais materiais já que os mesmos eram raros, mas explicamos para as auxiliares os modos adequados de apresentar o texto e os livros que haviam disponíveis em suas escolas aos bebês para que pudessem estimular o desenvolvimento dos sentidos de cada um e, principalmente, como elas poderiam driblar a falta de material confeccionando livros artesanais para serem utilizados no espaço da bebeteca e da biblioteca escolar. Sem no entanto, esquecer que os livros artesanais não substituem outras materialidades e diversos gêneros textuais importantes para que o bebê se relacione durante sua estadia no espaço da bebeteca.

Além disso, as questões das singularidades do desenvolvimento infantil foram abordadas ao longo do curso, assim como no capítulo três desta tese para que elas pudessem, no momento de realizar alguma compra de livros, entender as necessidades do pequeno leitor como por exemplo: a importância dos livros de contraste, como devem ser as texturas, dentre outros aspectos relevantes.

Ao apresentar novas propostas de organização das bebetecas pautadas na experiência das auxiliares e nas necessidades do desenvolvimento infantil, no capítulo quatro, “Descobrimos espaços e ambientes”, traçamos um modelo espacial e ergonômico de bebeteca para as escolas. Nesta etapa, a participação das auxiliares foi fundamental, pois elas trouxeram as reais necessidades de suas instituições escolares que puderam ser confrontadas com os estudos teóricos que vinham sendo desenvolvidos no Brasil sobre bebeteca e chegamos a um modelo de espaço e mobiliário próximo a realidade de várias escolas presentes e representadas no curso de formação sobre dinamização da biblioteca escolar.

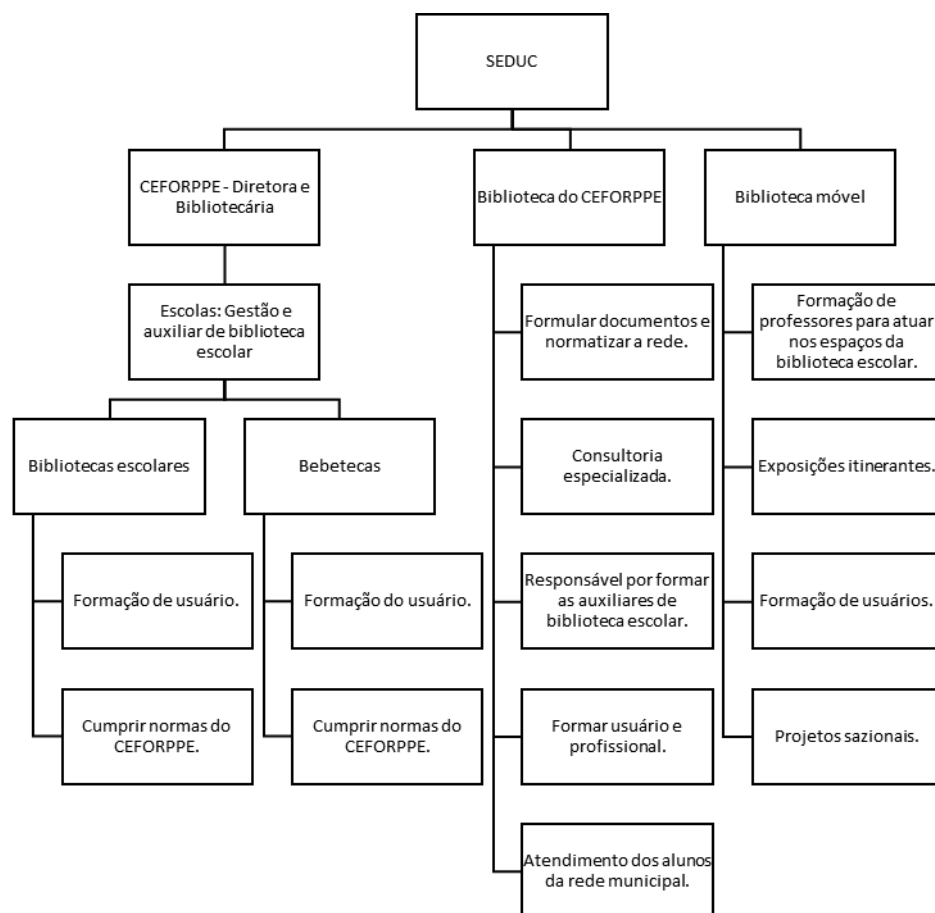
Diante disso, apontamos como sugestão a necessidade de sistematizar um trabalho para formação dos gestores e auxiliares de biblioteca escolar no sentido de esclarecê-los sobre o que é uma bebeteca e como eles devem organizar este espaço, estabelecer modelos, projetos e oferecer assessoria para implementação de ambientes para formar leitores. Para além da organização física, os profissionais necessitam também de orientações sobre como construir um acervo para atendimento de bebês no primeiro ano de vida e, principalmente, formação de como mediar o contato das crianças pequenas com os livros.

Ainda com relação as profissionais de biblioteca, embora não fosse objetivo desta tese, precisamos olhar para uma situação que foi gerada pela convocação do grupo de auxiliares de biblioteca escolar para fazer parte da pesquisa: a questão da valorização dessas profissionais que até esse momento não tinham participado de nada preparado especificamente para elas. O fato de sentirem-se parte de uma rede e com um papel claro a ser desenvolvido as levou a uma organização como classe e isso fez parte do processo de desenvolvimento da autoestima do grupo. Esse movimento foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa e continua sendo para a implantação das bebetecas e bibliotecas escolares ao longo do ano de 2020.

Não podemos omitir outras conquistas tanto pessoais, como coletivas. Pois, no geral, a tese é um processo e durante o desenvolvimento da minha⁸² eu não me afastei do trabalho, fui diretora de escola e agora recentemente fui colocada na direção do CEFORPEE e isso já tem me possibilitado abraçar mudanças significativas. A primeira delas será a de colocar o CEFORPPE como centro referencial que atenderá as bibliotecas escolares da educação infantil e dos anos iniciais, conforme organograma da figura 26:

⁸² Aqui novamente peço licença ao leitor para entrelaçar minha vida a tese e, por isso, usar a primeira pessoa do singular.

Figura 26: A rede de bibliotecas escolares de Presidente Prudente



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

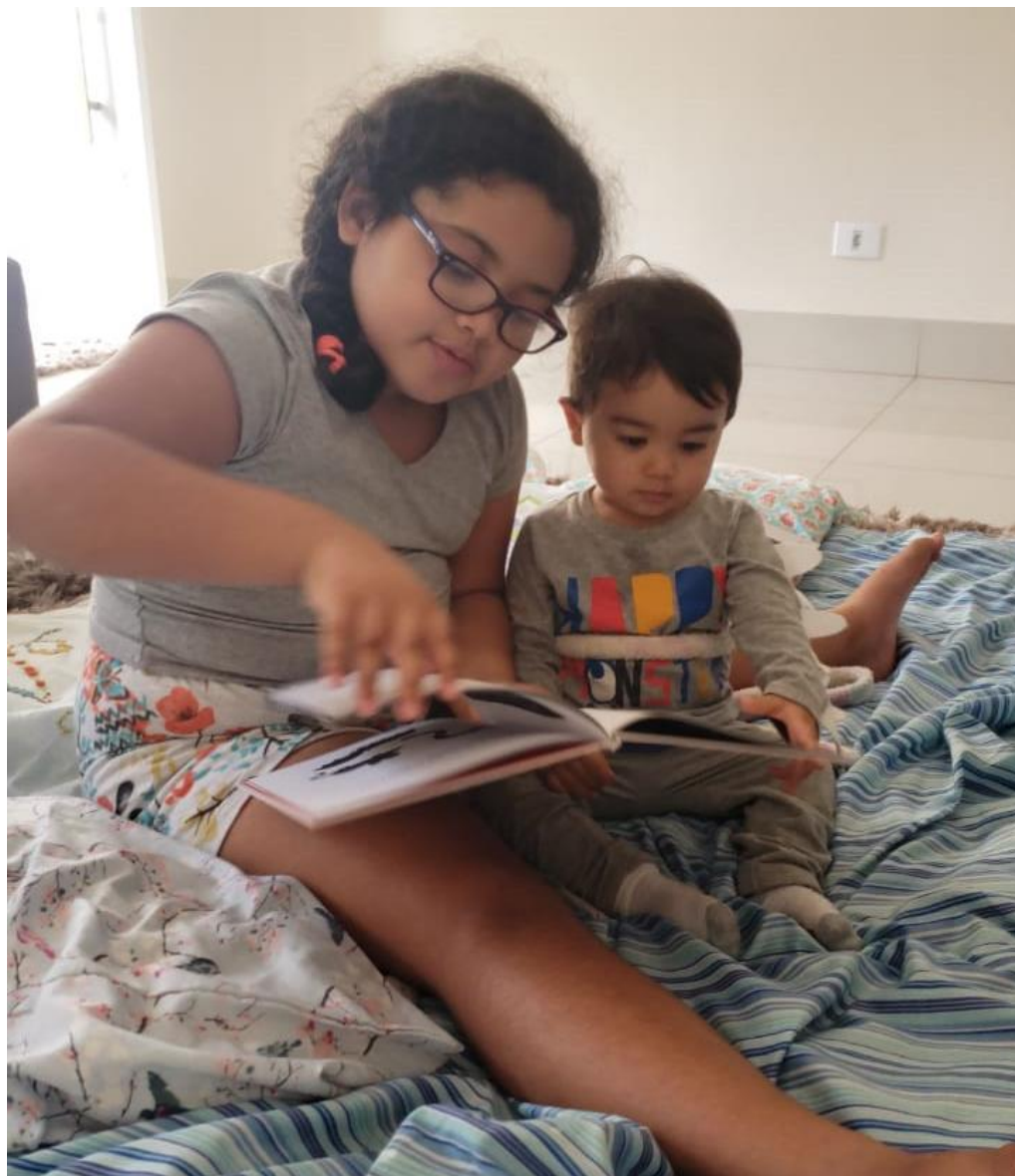
Além disso, uma outra alegria que gostaria de compartilhar que é sem dúvida fruto dos estudos dessa tese e, que embora não tenha sido objeto de nossa pesquisa diretamente, foi meu movimento pessoal para criar uma bebeteca no Centro Cultural Matarazzo, nos moldes discutidos nesta tese. Na fotografia 73 apresento a bebeteca municipal Maurinho Martos que foi criada pela Lei Municipal Nº 10.117/2020 e inaugurada pelo Prefeito Municipal no dia 08 de fevereiro de 2020.

Fotografia 64: Bebeteca Municipal Maurinho Martos



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020

A minhas crenças com relação a pesquisa, a proporcionar gestos de leitura para os pequenos no primeiro ano de vida da primeira infância e mais do que isso, as possibilidades de desenvolver nesses bebês vontades e estímulos relacionados ao livro infantil e a leitura me fez buscar recursos e parceiros para que parte de minhas convicções fossem colocadas em prática. Sei, no entanto, que terei que continuar a caminhada pois estamos ainda engatinhando. No entanto, hoje não somente eu acredito que os primeiros passos foram aprendidos e dados, mas uma coletividade de docentes e parceiros que se mobilizaram para aprender a andar.



“– [...] Que acha que devemos fazer para a reforma dos livros?

A Râzinha pensou, pensou e não se lembrou de nada.

- Não sei. Parecem-me bem como estão.

- Pois eu tenho uma idéia muito boa – disse Emília. – Fazer o livro comestível.

- Que história é essa?

- Muito simples. Em vez de impressos em papel de madeira, que só é comestível para o caruncho, eu farei os livros impressos em um papel fabricado de trigo e muito bem temperado. A tinta será estudada pelos químicos – uma tinta que não faça mal para o estômago. O leitor vai lendo o livro e comendo as folhas; lê uma, rasga-a e come. Quando chega ao fim da leitura, está almoçado ou jantado. Que tal? (LOBATO, 2008)

Referências

ALVES, G. F. **As práticas docentes de estratégias de leitura na educação infantil**. 2010. 155f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Pernambuco, PE, Pós-Graduação em Educação, 2010.

ALVES, R. **Se eu pudesse viver minha vida novamente**. São Paulo: Verus editora, 2004.

ALVES, R. **Concerto para o corpo e para a alma**. Campinas: Papirus, 1998.

ARRUDA, J. **Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês**. 2016. 138 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.

AUERBACH, P. **Direitos do pequeno leitor**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

AZEVEDO, B. R. C. T. **Ler é poder saber o que a gente não sabe**: sentidos da leitura por crianças de educação infantil. 2016. 126 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

AZEVEDO, R. **O sábio ao contrário**: a história do homem que estudava puns. Ilustrações do autor. São Paulo: Senac, 2001.

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

BAPTISTA, M. C.; LOPEZ, M. E.; ALMEIDA JUNIOR, J. S. Bebetecas nas Instituições de Educação Infantil: Espaços do Livro e da Leitura para Crianças Menores de Seis Anos. **Educação em Foco**, ano 19 - n. 29 - set/dez. 2016 - p. 107-123. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/1881/1039>. Acesso em 18 de julho de 2018.

BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: BRASIL, **Programa Currículo em Movimento**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 5 ed. Editora UFSC: Florianópolis, 2002

BARBOSA, M. C. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2006.

BARRETO, J.E.F.; SILVA, L.P.S. **Sistema límbico e as emoções** – uma revisão anatômica. Ver. Neurociência 2010; 18(3) p. 386-394. Disponível em: < <http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2010/RN1803/426%20revisao.pdf>> Acesso em 07 de set. 2019.

BARROS, M. **Memórias Inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BAUM, L. Frank. **O mágico de Oz**. São Paulo: FTD, 2013.

BELINKY, T. **O Caso do bolinho**. São Paulo: Moderna, 2004.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. 5 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

BOMFIM, L. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Revista Physis** vol.19 no.3 Rio de Janeiro 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013. Acesso em 24/07/2018.

BORTOLIN, S. **A leitura literária nas bibliotecas Monteiro Lobato de São Paulo e Salvador**. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 12.244** de 24 de maio de 2010. Brasília, 24 de maio de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**: v. 1 e 2. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2015.

BUORO, A.B.; ATIHÉ, K. B.; ATIHÉ, E.A.. Coleção Arte na Escola. **O Leitor de Imagens**. Encarte 07. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008. Disponível em: http://www.artenaescola.com/links/documentos/Encarte_07_trabalho.pdf>. Acesso em: 08 de set. 2019.

CAMINHA, R.C. **Autismo**: Um Transtorno de Natureza Sensorial. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Departamento de Psicologia do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2008.

CAMPELLO, B. S. Perspectivas de Letramento Informacional no Brasil: Práticas Educativas de Bibliotecários em Escolas de Ensino Básico. **Enc. Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.**, 2010, v. 15, n. 29, p.184-208.

CAMPELLO, B. S et al. **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CAMPELLO, B. S.; SILVA, M.A. **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento**: Parâmetros para bibliotecas escolares / Grupo de estudos em biblioteca escolar; Bernadete Campello (Coordenadora). Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação, 2010.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. Psicologia ambiental e do desenvolvimento: o espaço em instituições infantis. In: GUZZO, R. S.; PINHEIRO, J. Q. Pinheiro; GÜNTHER, H. (Orgs.), **Psicologia ambiental**: entendendo as relações do homem com seu ambiente. Campinas: Editora Alínea, 2004. p. 181-196.

CARRASCO, A. Escuelas y construcción de acervos: libros de calidad para la primera infancia. In: BRASIL, **Literatura na Educação Infantil**: Acervos, espaços e mediações. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/Literatura-na-Educac%CC%A7a%CC%83o-Infantil-acervos-espac%CC%A7os-e-mediac%CC%A7o%CC%83es.pdf>> Acesso em 16 de fev. de 2020.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CÔRTE, A. R.; et al. Automação de bibliotecas e centros de documentação: o processo de avaliação e seleção de softwares. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 28, n. 3, p. 241-256, set./dez. 1999.

CUNHA, M. B.; CAVALCANTI, C.R.O. **Dicionário de Biblioteconomia e arquivologia**. Brasília: Briquet de Lemos, 2008.

DADIE, G. A. G. S. **Personagens negros, protagonistas nos livros de educação infantil: estudo do acervo de uma escola de educação infantil no município de São Paulo**. 2013. 172f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Programa de Pós Graduação e Educação em Sociologia da Educação, 2013.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Moscu: Editorial Progreso: 1988. Disponível em: <https://issuu.com/luisorbegoso/docs/la_ensenanza_escolar_y_el_desarroll> Acesso em 19 de agosto de 2019.

DAVYDOV, V. V.; SLOBODCHIKO, V. I.; TSUKERMAN, G.A. **O aluno das séries iniciais como sujeito da atividade de estudo**. Ensino Em Re-Vista, v.21, n.1, p.101-110, jan./jun. 2014

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo. Atlas, 1985.

DENEUX, X. **My Dreams**. Paris, Edição: Brdbk, 2016.

DIAS, J. P. **Literatura e desenvolvimento sociocognitivo**: avaliação e implementação de um programa na educação infantil. 2012. 145f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, 2012.

ESCARDÓ, M. B. **bebeteca**. Disponível em:
<<http://bibut.parets.org/castella/article2.htm> >. Acesso em: 13 de fev. de 2020.

FACCHINI, L. Bebeteca: mediação pedagógica e animação cultural. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, RS, v. 20, set.-dez. 2009. Disponível em:
<http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/viewFile/2000/1915>. Acesso em 17 de julho de 2018.

FACCHINI, L. **A interação de bebês com a linguagem**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – PUCRS, Porto Alegre, 2002. p. 158.

FACCHINI, L. Bebeteca: mediação pedagógica e animação cultural. **Revista eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisa do Protestantismo da Escola Superior de teologia** – EST. São Leopoldo, RS, v.20, set-dez. 2004.

FERREIRA, N. S. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002, p. 257-272.

FLICK, U. Entrevista episódica. In: BAUER, M; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som - um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FONSECA, E. **Introdução à Biblioteconomia**. São Paulo: Pioneira, 1992.

FORNEIRO, L.I. A organização dos espaços na educação infantil. In ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 229-282.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREITAS, M. T. A. **Vigotski e Bakhtin** – Psicologia e educação: Um intertexto. São Paulo, Ática, 1994.

FUERTES, S. H. M. **Experiências literárias na primeira infância**: caminhos possíveis para a formação de professores, 2017, 128f. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

GARCIA, A. A. **Poemas de brinquedo**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2016.

GASQUE, K. C.G.D. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ci. Inf.**, Brasília, DF, v. 39 n. 3, p.83-92, set./dez., 2010. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ci/v39n3/v39n3a07.pdf>. Acesso em 21 de fev. de 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989

GIROTTTO, C. G. G. S. SOUZA, R. J. **Primeira infância e educação literária**: atos embrionários de leitura e estratégias para a formação do bebê leitor. 2015. 28 f. Projeto de pesquisa (FAPESP) – Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, CELLIJ; Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura e Escrita, CEPLE, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente; Marília, 2015.

GIROTTTO, C. G. G. S. **A criança, o livro e a literatura: a identidade leitora em constituição na infância**. 2016. Tese (Livre Docência em Leitura e Escrita) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

GOMES, M. E. S.; BARBOSA, E. F. A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos. **Educativa**: Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais. 1999. Disponível em: www.educativa.org.br. Acesso em: 15 jun 2018.

GONZAGA, M. M. **Biblioteca escolar e projeto político-pedagógico**: um estudo de caso. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.

Graziano RM, Leone CR. Problemas oftalmológicos mais freqüentes e desenvolvimento visual do pré-termo extremo. **J Pediatr** (Rio J). 2005;81(1 Supl):S95-S100. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n1s1/v81n1s1a12.pdf>> Acesso em 14 de set. de 2019.

HERTEL, R. **Making sense**: sense perception in the British Novel of the 1980s and 1990s. Amsterdam: Editions Rodopi B.V, 2005. 244 p.

HOYUELOS, A. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2006.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION (IFLA). UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar**. 1999. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2015.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION (IFLA). UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Directrizes da IFLA/UNESCO para biblioteca escolar**. 2002. Disponível em: <<http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/schoollibrary-guidelines/school-library-guidelines-pt.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2015.

JOYCE, W. **Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2012.

KUHLTHAU, C. C. **Como usar a biblioteca na escola**: um programa de atividades para o ensino fundamental. Trad. e Adap. Bernadete Santos Campello, et.al. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KUHLTHAU, C. C. **Como orientar a pesquisa escolar**: estratégias para o processo de aprendizagem. Trad. e Adap. Bernadete Santos Campello, et.al. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto: será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, T. (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 17-40.

LAVAL, A. **Caixa de Contos**: Crie suas próprias Histórias. VALÉRIO, F. (trad.). São Paulo: V&R, 2018.

LEITE, H. A. **A Atenção na constituição do desenvolvimento humano**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. Dissertação de mestrado, 2015, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LEGEAY, C. **Para que serve um livro?** São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8. ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LINDEN, S. V. 2011. Para ler o livro ilustrado. São Paulo, Cosac Naify.

LISPECTOR, C. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOBATO, M. **A reforma da natureza**. São Paulo: Globo, 2008.

LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil**: contribuições teóricas e concepções de professores. 2008. 321f. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MAFFESOLI, M. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1998.

MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de ReggioEmilia na educação da primeira infância. Tradução Deyse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

MALNIC, B. Searching for the ligands of odorant receptors. **Molecular Neurobiology**. v. 35, n. 2, p. 175-181. abr. 2007. Disponível em: <

<https://link.springer.com/article/10.1007/s12035-007-0013-2#page-1>> Acesso em 01 de jan. de 2020.

MALNIC, B. **O cheiro das coisas**: o sentido do olfato: paladar, emoções e comportamentos. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2008.

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. 2013. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/marcolino_s_do_mar.pdf> Acesso em: 05 jun. 2018.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2013. 249 f. Tese (Livre docência em Psicologia da Educação) - Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2013. 249p.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, 2011, 345-358.

MELLING, D. **Douglas Quer Um Abraço**. São Paulo: Salamandra, 2013.

MODESTO-SILVA, K. A. A. **O nascimento do pequeno leitor**: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.

MODESTO- SILVA, K. A. A.; MOTOYAMA, J. F. M.; SOUZA, R. J. Bebês e livros: leitura nas bebetecas. In: CIBES - **Congresso Ibero-Americano de bibliotecas escolares**. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília – 21/10 a 23/10/2015. Anais Eletrônicos. Disponível em: <http://fontes.marilia.unesp.br/index.php/cibes2015/CIBES2015/paper/view/83>. Acesso em 17 de fevereiro de 2019.

MORAIS, J.. 2013. **Criar leitores**: para professores e educadores. São Paulo: Manole. 154p.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, I. F. M. **Imagens de leitura e leitor nos catálogos de livros infantis**. Campinas, SP, 2006.

ORIÁ, R. **Bibliotecas Escolares no Brasil**: uma análise da aplicação da lei Nº 12.244/2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/34382/bibliotecas_escolares_oria.pdf?sequence=1> Acesso em 13 de fev. de 2020.

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

PAES, D. **A Joanhinha que Perdeu as Pintinhas**. São Paulo: Editora Signo, 2017.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. In: **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. 1ed. Bauru, 2016, v. 1, p. 101-148.

PENNAC, D. **Como um romance**. 4ªed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PEREIRA, F. R. **Práticas de leitura literária na educação infantil**: como elas ocorrem em turmas de uma Umei de Belo Horizonte? 2014. 244f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais - Programa de Pós- Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

PEREIRA, A. K. **Biblioteca na escola**. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica, 2006.

PEREIRA, M. B. O. **Biblioteca na educação infantil**: que espaço é esse? Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

PERROTTI, E. A organização dos espaços de leitura na Educação Infantil. In: BRASIL, **Literatura na Educação Infantil**: Acervos, espaços e mediações. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/Literatura-na-Educac%CC%A7a%CC%83o-Infantil-acervos-espac%CC%A7os-e-mediacao%CC%A7o%CC%83es.pdf>> Acesso em 16 de fev. de 2020.

PERROTTI, E. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PIMENTEL, G.; BERNARDES, L.; SANTANA, M. O que é uma biblioteca? In: PIMENTEL, G.; BERNARDES, L.; SANTANA, M.. **Biblioteca escolar**: Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. P: 21-26. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/biblio_esc.pdf Acesso em: 23 dez. 2016.

POMBO, O. Museu e Biblioteca. A Alma da Escola. In Pombo, O. (org.), **O Museu de Alexandria** (organização de uma monografia sobre o museu de Alexandria), 4º Caderno de História e Filosofia da Educação, Lisboa: ed. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa, 1997, p. 3-21.

PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação. **Manual de Procedimentos e Normas Sala de Leitura**. 2016

PRESIDENTE PRUDENTE. **Lei Complementar Nº177/2010** de 25 de novembro de 2010. Dispõe sobre a carreira do Educador Infantil, institui seu plano de carreira e remuneração, e dá providências correlatas.. Disponível em:
< <http://presidenteprudente.sp.gov.br/site/Documento.do?cod=17541>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Decreto Nº 21.142** de 17 de agosto de 2010. Dispõe sobre a instituição do Programa de Educação Integrada Cidadescola, que visa fomentar a Educação Integral de crianças, da Rede Municipal de Ensino do Município de Presidente Prudente.
Disponível em:
< <http://presidenteprudente.sp.gov.br/site/Documento.do?cod=16699>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes pedagógicas para a organização e funcionamento das unidades escolares.** 2002.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Decreto Nº 13.489/99** de 13 de março de 1999. Aprova Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente. Disponível em:
< <http://presidenteprudente.sp.gov.br/site/Documento.do?cod=5819>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Lei Nº 2.296** de 25 de dezembro de 1983. Dispõe sobre a organização da estrutura básica da Prefeitura Municipal, criação e reclassificação de cargos e dá outras providências.
Disponível em:
<
http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/leis_decretos_detalhe.xhtml?t=2&a=1983&n=2296&c=>. Acesso em: 24 fev. 2020.

PRESTES, Z.R.. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo/RS: Feevale, 2013.

QUINTANA, M. Cantiguinha de verão. In: QUINTANA, M. **Poesia Completa.** Rio de Janeiro, Editora Nova Aguilar, 2006.

QUINTANA, M. **Na volta da esquina.** Porto Alegre: Globo, 1979.

ROLEY, S.S. et. al. **Understanding Ayres'Sensory Integration.** Disponível em: < <https://www.studocu.com/pt/document/hogeschool-van-utrecht/pedagogiek/muu/understanding-ayres-sensory-integration/4032386/view>> Acesso em 23 de fev. de 2020.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 18, de 10 de abril de 2017**. Estabelece normas e critérios relativos à readaptação de servidores da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em:

<http://vclipping.planejamento.sp.gov.br/Vclipping1/index.php/Resolu%C3%A7%C3%A3o_SE_n%C2%BA_18,_de_10_de_abril_de_2017>. Acesso em: 10 ago. 2018

SÃO PAULO. **Resolução SE 15/2009**. Dispõe sobre a criação e organização de salas de leitura nas escolas da rede estadual de ensino. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/15_09.HTM?Time=24/08/2018%2015:24:11>. Acesso em: 30 out. 2016.

SENHORINI, M.; BORTOLIN, S. Bebeteca: uma maternidade de leitores.

Informação & Informação, Londrina, v.13, nº1, p. 123-139, jan-jul, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1819/1543>. Acesso em 17 de julho de 2018.

SERRA, M. B. A.; **Livros de Literatura para Bebês e Crianças**

Pequenas: concepções de autores e editores premiados. Rio de Janeiro, 2015.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Disponível: <https://ppge.educacao.ufrrj.br/dissertacoes2015/dmariabeatriz.pdf>

SILVA, A. L. R. **Leitura na educação infantil**: implicações da Teoria Histórico-Cultural. 2016. 169 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Doutorado em Educação, 2016.

SILVA, R. J.; TENÓRIO, G. O. Biblioteca Escolar e Mediação de Leitura: Uma proposta de fichas pedagógicas de registro dos livros. **Inf. Prof.**, Londrina, v. 3, n. 1/2, p. 197-212, jan./dez. 2014. Disponível em:

<<file:///C:/Documents%20and%20Settings/PARTICULAR/Meus%20documentos/Downloads/21013-90754-1-PB.pdf>> Acesso em 08 de ago. de 2015.

SILVA, R. J. Biblioteca escolar: organização e funcionamento. In: SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p.115-145

SILVERTHORN, D. U. **Fisiologia humana**: uma abordagem integrada. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SOUZA, J. C. S. H. **O trabalho pedagógico com a leitura na educação infantil**. 2016. 100 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2016.

SOUZA, R. J; MOTOYAMA, J. F. M. A formação de leitores literários: o espaço como mediador. **Raído**, Dourados, MS, v.8, n.17, jul./dez. 2014, p. 155 – 169.

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

SOUZA, R. J. (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, R. J. (org.). **A literatura na escola**: espaços e contextos - a Realidade Brasileira e Portuguesa. 2008. Projeto de pesquisa (CNPq) –Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

TRUJILLO FERRARI, A. **Metodologia da ciência**. 3. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974. 248p.

VÉNGUER, L.; VÉNGUER, A. El nacimiento de la inteligencia. In: VÉNGUER, L.; VÉNGUER, A. **Actividades inteligentes**: jugar en casa nestros hijos em edad preescolar. Oviedo: Visor Distribuciones S. A., 1993. p. 7-18.

VERGARA, S.C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, 71, 2000, p. 21-44.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, L.S. Obras escogidas. **Tomo III**. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: Psicología infantil. Tomo IV. Madrid: Aprendizaje Visor, 1996b.

YOLEN, J. **Touch Magic**: fantasy, faerie and folklore in the literature of childhood. New York: Philomel Books, 1981.

ZABALZA, M. A. Os dez aspectos chave de uma Educação Infantil de qualidade. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 49-63.

ZABALZA, M. A. Equidad y Calidad en la Educación Infantil: una lectura desde el curriculum. In: **Simpósio Mundial de Educación Infantil una Educación Infantil para el Siglo XXI**: PANEL Modalidades de atención diversificadas para una mayor equidad y calidad en la atención : el currículo en sus múltiples escenarios, articulaciones y operatorias, 2000, Santiago de Chile. Disponível em: <<http://www.balearweb.net/plataforma06/Biblioteca/educ.infantil%20%20s.XXI.pdf>> Acesso em 02 de jan. de 2020

ZIN, A. Prevenção de cegueira Infantil: enxergando novos horizontes. **Rio Pesquisa** - Ano IX, N° 33, 2015. Disponível em: <http://www.faperj.br/downloads/revista/rio_pesquisa_33_2015.pdf>. Acesso em 14 de set. de 2019.

Zorzetto, R. Mil dias que valem uma vida. **Rev. Pesquisa Fapesp**. Edição 179 jan. 2011. Disponível em: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/2011/01/28/mil-dias-que-valem-uma-vida/>>. Acesso em 24 de fev. de 2020.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário: Estatísticas das Bibliotecas Escolares de Presidente Prudente 2019

Estatísticas das Bibliotecas Escolares de Presidente Prudente 2019
APÓS RESPONDER O QUESTIONÁRIO CLICAR EM ENVIAR.

DÚVIDAS ENTRAR EM CONTATO COM BIBLIOTECÁRIA ALINE

Telefone: INFORMAÇÃO OMITIDA

e-mail: INFORMAÇÃO OMITIDA

O nome e a foto associados à sua Conta do Google serão registrados quando você fizer upload de arquivos e enviar este formulário.

***Obrigatório**

1. Nome da escola *

2- Etapa de ensino que atende *

() Creche (0 - 3 anos)

() Pré - escola (4 - 5 anos)

() Creche e pré - escola

() Ensino Fundamental

() Pré - escola e 1º ano

() Ensino fundamental e pré - escola

() Educação infantil (creché e pré-escola) e ensino fundamental (1º ao 5º ano)

() Outro:

3. Existe biblioteca ou Sala de Leitura na escola? *

() Biblioteca

() Sala de Leitura

() Nenhum dos dois

4. Número de funcionários responsáveis pela biblioteca? *

A pergunta faz referência aos funcionários locados na escola para cuidar especificamente da biblioteca/Sala de Leitura. Caso exista um ou mais responsáveis pelo funcionamento com esta função responder as questões de 4 e 5 com os dados destes funcionários.

() Nenhum funcionário

() 1 funcionário

() 2 funcionários

() Outro:

5. Nome do responsável(is) pela biblioteca/ Sala de Leitura

6. Horas de trabalho que o responsável dedica à biblioteca

- () 6 a 8 horas diária
 () 4 a 5 horas diárias
 () Menos de 4 horas diárias

7- Em qual período o responsável pela biblioteca (se houver) atua na escola

- () Manhã
 () Tarde
 () Manhã e tarde (dia todo)
 () Flexível

8- Caso o responsável pela biblioteca trabalhe em apenas um dos períodos (manhã ou tarde), há possibilidade de troca esporádica de período para realização de formação?

- () Sim
 () Não

9. Espaço físico da biblioteca

- () Adequado
 () Inadequado

10. Condições do espaço

	Boa	Razoável	Ruim
Tamanho			
Estética			

11. Mobiliário e equipamentos

	Tem	Não tem
Mesas para acomodar usuários		
Assentos para acomodar usuários		
Estantes para acomodar todo o acervo		
Computador		
Mesas para acomodar usuários		
Assentos para acomodar usuários		
Estantes para acomodar todo o acervo		
Computador		

12. Quantidade de livros no acervo (pode ser aproximada) - Responder mesmo que não tenha biblioteca ou Sala de Leitura, quantos livros há na escola. *

13. Quantidade de alunos na escola *

14. Tombamento/ registro do livro

- () Todo o acervo é tombado/registrado
 () Parte do acervo está tombado/registrado
 () O acervo não se encontra tombado/registrado

15. Caso tenha tombamento:

- () Está em um computador digitado.
 () Há um programa específico como, por exemplo, o Philos ou outro da mesma natureza para este registro que foi adquirido pela escola.
 () Está registrado em um caderno/livro tombo.
 () Outro:

16. Classificação *

A Classificação é a atribuição de um número para o livro, conforme o assunto trabalhado no mesmo, caso não saiba se o acervo é classificado ou não, preencher em outros

- () Todo o acervo é classificado
 () Parte do acervo está classificado
 () O acervo não é classificado
 () Outro:

17. Uso da biblioteca/ Sala de Leitura

	Sim	Não
Alunos		
Professores		
Comunidade ao redor da escola		
Famílias		
Alunos		
Professores		
Comunidade ao redor da escola		
Famílias		

18. É realizado empréstimo domiciliar aos alunos? *

- () Sim
 () Não

19. Como é realizado o empréstimo dos livros e demais materiais? *

20. Deixe aqui sua sugestão ou informação relevante não contemplada nas alternativas anteriores.

Se NÃO houver biblioteca na escola ou a mesma estiver DESATIVADA descrever o motivo e as necessidades para que a biblioteca seja montada e ou reativada.

21. Anexe duas fotos de dois ângulos diferentes de sua biblioteca/Sala de Leitura.

ANEXO B – Portaria Nº33/2019**Município de Presidente Prudente**
Educação**PORTARIA Nº. 33/2019**

Regulamenta o curso: **“DINAMIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DE LEITURA”** destinado aos funcionários que atuam nos espaços de leitura das escolas de educação infantil e ensino fundamental e gestor de escolas que não possuem profissional que atue nesses espaços.

SÔNIA MARIA PELEGRINI, Secretária Municipal de Educação, no âmbito de suas atribuições legais,

RESOLVE:

Art. 1º - Fica autorizada a Coordenadoria de Gestão Educacional, em parceria com o CELLIJ (Centro de Estudos em Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva”) a promover o curso **“DINAMIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DE LEITURA”**, destinado aos funcionários que atuam nos espaços de leitura das escolas de educação infantil e ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente.

Art. 2º - O curso está organizado em 01 turma, tendo a carga horária total de 30 horas, divididas em 09 encontros presenciais com 4 horas de duração e 4 horas destinadas ao desenvolvimento de ações nos espaços de leitura das respectivas escolas, estendendo-se, conforme interesse, a um gestor de cada escola que não possua profissional que atue nesses espaços.

Art. 3º - O curso será realizado às quartas-feiras – 13 e 27 de março, 10 e 24 de abril, 08 e 22 de maio e 19 de junho e 03 de julho de 2019 – das 08h00 às 12h00, no CEFORPPE “Profª Maria do Carmo Ferreira Paula”.





Município de Presidente Prudente
Educação

Art 4º - O curso versará sobre: espaços e modos de ler, os objetos de leitura, as relações entre leitor, texto e mediador de leitura.

Art. 6º- Será emitido certificado ao profissional que obtiver 100% de frequência e desenvolver atividades propostas cumprindo a carga horária proposta nesta portaria.

§ 1º - As entradas com atraso e saídas antecipadas serão contabilizadas no cômputo geral da frequência.

§ 2º - Atestados de qualquer natureza, não abonarão as faltas no curso.

Art. 7º - A coordenação do curso estará sob a responsabilidade da Coordenadoria de Gestão Educacional e coordenadora pedagógica Vania Kelen Belão Vagula que resolverão em conjunto os casos omissos nesta Portaria.

Presidente Prudente, 15 de março de 2019.

PROFª. SÔNIA MARIA PELEGRINI

Secretária Municipal de Educação



GOVERNO DE
**PRESIDENTE
PRUDENTE**
EDUCAÇÃO

Rua Dr. Cyro Bueno, 86
Jd. Cinquentenário - CEP 19060-560
www.presidenteprudente.sp.gov.br



ANEXO C – Lista de livros- brinquedos utilizados no curso

Título	Autor	Editora
A Bela e a Fera		Publifolhinha
A Casinha de Brincar de Ninoca	Lucy Cousins	Editora Atica
Alphabet Street	Jonatha Emmett, Ingela P. Arrhenius	Nosy Crow
Angelina Bailarina: o teatro mágico de Angelina Balerina		Caramelo Livros Educativos
Animal Tales		Templar Publishing
A nova Aventura do Ratinho	Monique Félix	Melhoramentos
Aperte Aqui	Hervé Tullet	Editora Ática
Aromas do Jardim		Publifolhinha
A verdadeira História de Chapeuzinho Vermelho	Agnesse Baruzzi, Sandro Natalini	Brinque-book
Baby First Lullabies		Parragon Books
Bedtime Peekaboo		Parragon Books
Bip! Bip! Feltros divertidos		Todo Livro
Cachorrinhos Divertidos		Ciranda Cultural
Cadê o Bebê	Carolina Caires Coelho	Girassol
Caixa de Contos	Anne Laval	V & R
Charlie e Lola: Animais	Lauren Child	Editora Atica
Chapeuzinho Vermelho		Ciranda Cultural
Chapeuzinho Vermelho: Carrossel de Contos	Elizabeth Golding	Girassol
Cleo's Counting Book	Caroline Mockford	Barefoot Books
Cocô no Trono	Beinot Charlot	Companhia das letrinhas
Coleção Bebê Achou!		Saraiva
Com Meus Dedinhos Vamos Passear!	Stella Baggott	Edições Usborne
É Hora de ir para Casa Coelhinho	Emily Hawkins	Todo Livro
Espreita o Atlas		Porto Editora
Fábulas de Esopo		Publifolhinha
Feliz Natal		Zastras
Filhotes da fazenda		Todo Livro
Five Little Friends	Sarah Dyer	Bloomsbury Childrens Books
Five Little Dinosaurs		Make Believe Ideas
Hermit Crab's Home	Janet Halfmann	Sound Prints
Hide and seek Bunnies		Usborne
In the Bath	Leslie Patricelli	Walker Books
La Bella Durmiente		Editorial Norma
Never Touch a Spider!		Make Believe Ideas
Ninoca vai à Escola	Lucy Cousins	Editora Atica
Ninoca vai Nadar	Lucy Cousins	Editora Atica

Noah's Ark	Peter Lippman	Mini House Book
No you'd better watch out!	Scott Adams	United Feature Syndicate, Inc
Nursery Rhymes		Ragtales
O Bolo de Charley		Laurousse
O Fantástico Pet Shop		Vale das letras
O Livro das Caras	Claire Didier, Beppe Giacobbe	Vergara e Riba Editoras
O Livro Gigante dos Gigantes	Savoieur Pirota	Girassol
O Livro com um Buraco	Hervé Tullet	Cosac Naify
O Livro Verde do Bebê	Francesca Ferri	Salamandra
O Natal do Carteiro	Janet e Allan Ahlberg	Companhia das letrinhas
O que é, O que é?	Guido Van Genechten	Brinque-Book
O que Tem Dentro da Sua Fralda?	Guido Van Genechten	Brinque-Book
O Ratinho Precisa de uma Casa	Nat Lambert	Bicho Esperto
Peek-a-boo Jungle		treehouse childrens book
Peter Pan		Publifolhinha
Poemas de brinquedo	Alvaro Andrade Garcia	Peirópolis
Telefone sem Fio	Ilan Brenman, Renato Moriconi	Companhia das letrinhas
Ter um patinho é útil	ISOL	Cosac Naify
Tchibum!	Gustavo Borges	Cosac Naify
The Very Hungry Caterpillar	Eric Carle	Puffin
Trem Fantasma	Chris Mould	Ciranda Cultural
Um Amor de Botão	Carlioz Pauline	Salamandra
Vai Embora, Grande Monstro Verde!	Ed Emberley	Brinque Book
Você é uma Gracinha minha Coelhinho	Sally Doherty	Ciranda Cultural
Yumi	Annelore Parot	Companhia das letrinhas
5 Minutes Christmas Stories		Little Tiger Press