

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

PATRICIA MARCHESINI

**PRÁTICAS E AMBIÊNCIAS DE LEITURA: REFLEXÕES A PARTIR DE ESCOLA
DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM NOVA PRATA**

CAXIAS DO SUL

2021

PATRICIA MARCHESINI

**PRÁTICAS E AMBIÊNCIAS DE LEITURA: REFLEXÕES A PARTIR DE ESCOLA
DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM NOVA PRATA**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flávia Brocchetto Ramos
Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Rochele Rita Andreazza Maciel

CAXIAS DO SUL

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

M316p Marchesini, Patricia

Práticas e ambiências de leitura [recurso eletrônico] : reflexões a partir de escola de educação infantil em Nova Prata / Patricia Marchesini. – 2021.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

Orientação: Flávia Brocchetto Ramos.

Coorientação: Rochele Rita Andreazza Maciel.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Leitura. 2. Educação de crianças - Nova Prata (RS). 3. Educação. 4. Literatura. I. Ramos, Flávia Brocchetto, orient. II. Maciel, Rochele Rita Andreazza, coorient. III. Título.

CDU 2. ed.: 028

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

Dedico este trabalho aos profissionais da Educação Infantil que fazem dos momentos de leitura um encontro mágico entre o lúdico e as crianças da etapa creche.

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos a Deus, pela vida e pela disposição para que eu pudesse concluir esta etapa da minha caminhada.

Agradeço à minha mãe Ines e minha irmã Paula, pelos incentivos e encorajamentos para que eu iniciasse esta pesquisa.

Agradeço ao meu namorado Rafael, pela paciência e compreensão durante todos os meus momentos de estudos.

À minha orientadora, e acima de tudo professora, Dr.^a Flávia Brocchetto Ramos, a quem tenho como profissional de referência. Agradeço a paciência, dedicação, conselhos, ensinamentos e carinho.

Agradeço, ainda, às professoras Renata Junqueira, Cláudia Alquati Bisol e Rochele R. Andreazza Maciel, que participaram da qualificação do meu projeto de pesquisa. As sugestões, indiscutivelmente, colaboraram na construção deste estudo.

Agradeço às minhas colegas de Mestrado, pelo companheirismo e pelos momentos em que pudemos compartilhar, de aprendizagens e ideias.

Agradeço ao *campus* da Universidade de Caxias do Sul de Nova Prata, pela iniciativa de trazer o curso de Mestrado em Educação a Nova Prata. Também, aos professores do PPG/Edu, os quais admiro pela competência e profissionalismo.

Agradeço de forma especial à equipe de profissionais da Escola Municipal de Educação Infantil, direção, professores e atendentes. Além de ter sido meu local de trabalho, foram pessoas que contribuíram para que minha pesquisa pudesse ser efetivada. Além disso, à Secretaria Municipal de Educação de Nova Prata, pelo apoio e entendimento.

RESUMO

Para as crianças experienciarem a leitura ainda bem pequenininhas, os responsáveis pela educação escolar precisam estar cientes de que a leitura é de suma importância para o indivíduo, tanto no âmbito social quanto individual. Apesar de uma criança pequena ainda não estar inserida no mundo letrado, as intervenções que ela tem mediante à leitura são um direito de acesso ao mundo simbólico. Além disso, é uma forma de compreensão de mundo, incluindo a si mesmo e ao outro. Entende-se que a leitura literária contribui para a formação do sujeito desde a mais tenra infância e tal princípio sustenta esta investigação, afiliada à linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão. Sob essa concepção, esta pesquisa tem como objetivo investigar processos educativos associados à leitura, tendo como cenário a Educação Infantil – etapa creche – no município de Nova Prata/RS. Os objetivos específicos são: a) identificar orientações acerca de leitura para bebês e crianças bem pequenas, tomando como referência a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Gaúcho e o PPP da escola tomada como estudo; b) analisar, a partir da interação com profissionais que atuam neste nível de ensino, as práticas de leitura desenvolvidas numa escola de Educação Infantil no município de Nova Prata, e c) propor indicadores para a construção de bebeteca para a instituição investigada. A investigação pretende responder à questão problema: com base na documentação legal da Educação Infantil e na voz de professoras do município de Nova Prata, como se organizam os ambientes/ações de leitura para crianças pequenas? Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada por meio de estudo de caso. A construção da empiria ocorreu em uma escola de Educação Infantil por meio de grupo focal e de entrevistas individuais com professores e atendentes de creche que atuam com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade. Como resultado da investigação, constatou-se a falta de reconhecimento da leitura literária nos documentos consultados. Também, que, as profissionais da instituição em tela, fazem uso de diferentes recursos para as sessões de leitura, além do livro físico. Relatam que as sessões para os pequenos da creche acontecem na sala de atividades e ressaltam ser desafiador a inserção da leitura com bebês. Simultaneamente, mesmo sem um local apropriado para leitura, foi possível propor indicadores para criação de uma bebeteca, configurada de acordo com as necessidades das crianças da creche e dos anseios das professoras e atendentes.

Palavras-chave: Educação Infantil. Leitura. Literatura. Bebeteca.

ABSTRACT

In order to children experience reading at a very young age, those responsible for school education need to be aware that reading is of paramount importance for the individual, both socially and individually. Although a small child is not yet inserted in the literate world, the interventions that they have through reading are a right of access to the symbolic world. In addition, it is a way of understanding the world, including oneself and the other. It is understood that literary reading contributes to the formation of the subject from early childhood and this principle supports this investigation, affiliated with the line of research Educational Processes, Language, Technology, and Inclusion. Under this conception, this research aims to investigate educational processes associated with reading, considering Early Childhood Education – daycare stage – in the municipality of Nova Prata/RS. The specific objectives are: a) to identify guidelines on reading for babies and very young children, taking as reference the National Common Curricular Base, the Gaucho Curriculum Reference and the PPP of the school taken as a study; b) to analyze, based on the interaction with professionals who work at this level of education, the reading practices developed in a kindergarten school in the municipality of Nova Prata, and c) to propose indicators for the construction of a baby library (bebeteca) for the investigated institution. The investigation intends to answer the problem question: based on the legal documentation of Early Childhood Education and on the voice of teachers in the municipality of Nova Prata, how are reading environments/actions for young children organized? Methodologically, this is a qualitative research carried out through a case study. The construction of the empirical study took place in an Early Childhood Education school through a focus group and individual interviews with teachers and daycare attendants who work with children from 0 to 3 years and 11 months old. As a result of the investigation, there was a lack of recognition of literary reading in the documents consulted. Also, that the professionals of the institution in question make use of different resources for the reading sessions, in addition to the physical book. They report that the sessions for the little ones at the daycare take place in the activities room and emphasize that the insertion of reading with babies is challenging. Simultaneously, even without an appropriate place for reading, it was possible to propose indicators for the creation of a baby library, configured according to the needs of the children in the daycare center and the wishes of the teachers and attendants.

Keywords: Early Childhood Education. Reading. Literature. Baby library (bebeteca).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Roteiro da pesquisa.....	24
Figura 2 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento conforme a faixa etária...	38
Figura 3 - Detalhamento do código alfanumérico	39
Figura 4 - Categorias de análise BNCC.....	41
Figura 5 - Formação dos objetivos de aprendizagem	47
Figura 6 - Categorias de análise do Referencial Curricular Gaúcho	48
Figura 7 - Fachada da E.M.E.I. Criança Feliz.....	61
Figura 8 - Categorias de análise	67
Figura 9 - Biblioteca da E.M.E.I. Criança Feliz	97
Figura 10 - Saguão da E.M.E.I. Criança Feliz	105
Figura 11 - Sugestão de organização da bebeteca.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações resultantes da busca na BDTD e no Catálogo de teses e dissertações da CAPES	17
Quadro 2 - Artigos resultantes da busca no Portal de Periódicos da CAPES e da Scielo	20
Quadro 3 - Organização da BNCC na Educação Infantil	36
Quadro 4 - Síntese dos campos de experiência.....	37
Quadro 5 - Objetivos relacionados às histórias para as crianças bem pequenas	43
Quadro 6 - Objetivos de musicalidade para os bebês	49
Quadro 7 - Objetivos de musicalidade para as crianças bem pequenas	49
Quadro 8 - Objetivos de musicalidade para os bebês	50
Quadro 9 - EE.MM.EE.II. de Nova Prata	59
Quadro 10 - Participantes da pesquisa empírica.....	62
Quadro 11 - Temporalidade das entrevistas.....	65
Quadro 12 - Temporalidade do grupo focal das atendentes	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CPE-aD	Curso de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> em Educação: Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
E.M.E.I.	Escola Municipal de Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFRJ	Universidade do Rio de Janeiro
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNESP	Universidade Estadual Paulista
Univali	Universidade do Vale do Itajaí
Unopar	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA E SUAS MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA	13
1.2	O ESTUDO NO CONTEXTO ACADÊMICO	16
1.3	O TRAJETO METODOLÓGICO	22
2	A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E EM DOCUMENTOS OFICIAIS.	26
2.1	A LEITURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	26
2.2	A LEITURA EM DOCUMENTOS OFICIAIS.....	32
2.2.1	Leitura na Base Nacional Comum Curricular - Etapa Educação Infantil	32
2.2.2	Leitura no Referencial Curricular Gaúcho – Etapa Educação Infantil....	45
2.2.3	Leitura no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz	53
3	REFLEXÕES A PARTIR DA VOZ DAS PROFESSORAS E ATENDENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE NOVA PRATA.....	58
3.1	CENÁRIO DE PESQUISA.....	58
3.1.1	Conhecendo o cenário da pesquisa.....	60
3.2	LEITURA: CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS	67
3.3	LEITURA: PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	74
3.4	LEITURA: DESAFIOS DA PRÁTICA	81
4	INDICADORES PARA IMPLANTAÇÃO DA BEBETECA NA E.M.E.I. CRIANÇA FELIZ.....	88
4.1	UM AMBIENTE PARA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	88
4.2	UM AMBIENTE PARA PROMOVER A LEITURA NA E.M.E.I. CRIANÇA FELIZ	95
	CONCLUSÃO	108
	REFERÊNCIAS.....	113

APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	123
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES	124
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ATENDENTES DE CRECHE.....	129
APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORAS DE CRECHE DA E.M.E.I. CRIANÇA FELIZ	134
APÊNDICE E - ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM ATENDENTES DE CRECHE DA E.M.E.I. CRIANÇA FELIZ	137

1 INTRODUÇÃO

As ações atinentes à Educação Infantil têm relação com o respeito à criança, tratando este sujeito como indivíduo que está descobrindo seu espaço, formando seus valores e sempre em interação com o meio em que vive. Dito isso, não basta apenas o cuidado para com os pequenos; há de se considerar, ademais, a realização de ações que contribuam para que sejam seres humanos criativos, pensantes, críticos. Também, dar-lhes o direito de viver a infância com momentos de experiências, de jogos, de leitura e de encontro ao lúdico.

A Educação Infantil merece ser vivida com qualidade, por meio de ações que auxiliem a criança na sua formação pessoal e social. As primeiras experiências das crianças, se forem positivas, tendem a promover atitudes como responsabilidade, generosidade, cooperação e autoconfiança. Por intermédio das atividades proporcionadas às crianças pequenas, gradativamente elas vão se inserindo de modo mais efetivo no seu entorno, conforme de Leontiev:

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, sem seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo com um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. (LEONTIEV, 2001, p. 59).

Uma das formas de acessar o mundo pode ser pela interação com a palavra simbólica presente em livros literários e pela leitura desde a primeira infância. A participação da família auxilia e torna esse processo possível; porém, quando não ocorre essa situação, fica a cargo da escola promover e incentivar a interação da criança com a ficção.

É a partir do adulto, podendo ser da família ou profissional, que a criança terá o primeiro contato com a literatura. No entanto, nem sempre é permitido a ela tocar o livro físico, muitas vezes pelo receio de que seja “estragado”. Contudo, é de extrema relevância as crianças terem livre acesso a livros, visto que é dessa maneira que elas terão vivências com o universo simbólico.

Para as crianças experienciarem a leitura ainda bem pequenininhas, os responsáveis pela educação escolar precisam estar cientes de que a leitura é de suma importância para o indivíduo, tanto no âmbito social quanto individual. Apesar de uma

criança pequena ainda não estar inserida no mundo letrado, as intervenções que ela tem mediante à leitura são um direito de acesso ao mundo simbólico. Além disso, é uma forma de compreensão de mundo, incluindo a si mesmo e ao outro.

Dito isso, a leitura literária contribui para a formação do sujeito desde a mais tenra infância. Sob essa concepção, esta pesquisa tem como objetivo investigar processos educativos associados à leitura, tendo como cenário a Educação Infantil – etapa creche – no município de Nova Prata/RS. Os objetivos específicos são: a) identificar orientações acerca de leitura para bebês e crianças bem pequenas, tomando como referência a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Gaúcho e o PPP da escola tomada como estudo; b) analisar, a partir da interação com profissionais que atuam neste nível de ensino, as práticas de leitura desenvolvidas numa escola de Educação Infantil no município de Nova Prata, e c) propor indicadores para a construção de bebeteca para a instituição investigada.

A pesquisa bibliográfica acerca de leitura, literatura e dos espaços de leitura na Educação Infantil propiciara a construção de conceitos basilares para a investigação. O estudo é de caráter qualitativo e, predominantemente, exploratório. Para a construção da dados, elegeu-se o Estudo de Caso (YIN, 2001), em que o fato foi analisado a partir de entrevistas semiestruturadas com professoras e grupos focais com atendentes da escola. Além disso, a análise da Base Nacional Comum Curricular, do Referencial Curricular Gaúcho e do Projeto Político Pedagógico da escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz possibilitaram observar o caso eleito. A análise do material construído na investigação pautou-se em princípios da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e seguiu as orientações legais para sua execução e, antes de implementada a pesquisa de campo, foram providenciadas as devidas autorizações, sendo aprovado pelo parecer número 4.395.245.

O estudo ocorreu em Nova Prata – RS pelo fato de ser local de residência e trabalho da pesquisadora. Este município é o local onde é ofertado, fora da sede, o curso de Pós-Graduação em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Dessa forma, ao realizar a pesquisa acerca da leitura na Educação Infantil no município de Nova Prata, almeja-se contribuir para esse nível de ensino e de modo mais direto à comunidade que sedia o Curso.

A significância social e científica desta dissertação almeja contribuir com os profissionais que atuam na Educação Infantil, procurando qualificar as ações de leitura com os pequenos da creche. Ainda, pretende-se subsidiar instituições infantis com indicadores para implantar ambiente de leitura que considere as particularidades das crianças pequenas.

Sendo uma das formas de interação com o ambiente em que a criança está inserida e como forma de compreensão de mundo, defendem-se, neste estudo, ações que envolvam os pequenos da creche em situações de leitura. Apresentar a literatura para esses indivíduos lhes favorece o acesso ao imaginário e ao lúdico, como também os auxilia a compreender suas emoções enquanto se desenvolvem.

1.1 A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA E SUAS MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA

Busco, aqui, relacionar o trabalho de pesquisa à minha trajetória no campo da Educação. Desse modo, de maneira sucinta, exponho esse percurso, vinculando-o à investigação proposta.

Desde criança, eu¹ sempre sonhei em ser professora e ensinar a alguém. Eu brincava com um quadrinho velho de giz, fingia que havia alunos na minha frente e explicava conteúdos que eu estava aprendendo na escola; além disso, “preparava aula”. Nesse mesmo quadrinho de giz, adorava estudar para disciplinas de aula, sempre fingindo que as estava explicando a alguém.

Até meus 8 anos, morei no interior e, por esse motivo, não frequentei a Educação Infantil, pois à época não era obrigatório o ingresso na Pré-Escola e, além disso, era difícil o acesso. Cursei a 1ª série e minha primeira professora e alfabetizadora foi minha mãe Ines. Lembro-me de quão agradável era tê-la como referência na aprendizagem. Alfabetizei-me aos 6 anos e minha mãe conta até hoje que eu aprendi com facilidade o mundo das letras, palavras, textos.

Sempre tive acesso a muitos livros: didáticos, de histórias, de piadas, gibis. Um dos motivos para eu ter essa condição era o fato de minha mãe ser docente, posto que trabalhava com livros e tal atividade me inspirava muito. O tempo foi passando, cheguei ao Ensino Médio e ainda me pergunto por qual motivo não quis cursar o

¹ Minha apresentação será em primeira pessoa, pois sucede de minha história e, assim, entendo que facilitará o entendimento de minha trajetória.

Magistério e acabei entrando para o Curso Técnico Científico². Nesse período, além de continuar os estudos, iniciei minha vida profissional como atendente em padaria, pois queria ter minha independência financeira e, a partir daí, percebi o quanto eu teria que me dedicar para conciliar trabalho e estudo.

Quando finalizei o Ensino Médio, não tinha decidido ainda qual seria a graduação a cursar; por esse motivo, durante um ano, em 2009, apenas trabalhei. Nesse tempo, surgiu a oportunidade de trabalhar como instrutora de informática e foi devido a essa ocasião que, no ano de 2010, iniciei a graduação em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, pela Unopar – Polo Veranópolis. O curso teve a duração de 3 anos e com ele tive muito aprendizado, mas, ao finalizá-lo, percebi que não era a profissão que eu gostaria de seguir.

No ano de 2011, troquei de emprego: área comercial de uma empresa de eventos. Parecia que ali eu estava realizada, fazia o que gostava, mesmo não utilizando a graduação que tinha cursado. Para minha surpresa, em 2013, recebi um telefonema da Secretaria Municipal de Educação de Nova Prata, cuja finalidade consistia em minha nomeação para a vaga de Atendente de Creche. Tal concurso para esse cargo havia sido realizado em 2010. Sem pensar muito, aceitei a vaga, para a qual trabalhava somente no turno da manhã e, à tarde, continuei na empresa onde eu já trabalhava.

Ao assumir o cargo do concurso e atuar com as crianças na Educação Infantil, comecei a repensar algumas ideias. Gostei muito do que estava fazendo ali, mas queria atuar como professora, não simplesmente uma auxiliar. Por isso, no ano de 2015, iniciei o curso intitulado Aproveitamento de Estudos³ do Magistério, no Instituto Estadual de Educação Tiradentes, na cidade de Nova Prata, instituição em que cursei todas as disciplinas didáticas e realizei estágios, de forma que, no ano de 2017, me formei com muito orgulho. Ainda com desejo de crescimento na carreira, paralelamente, iniciei a Graduação em Pedagogia, pelo Complexo Cenecista, no Polo da cidade de Bento Gonçalves, concluído no final de 2019.

Em 2017, abriram as inscrições para o Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação: Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada – Modalidade

² Entre os anos de 2006 e 2008 estudei em Colégio de rede particular, no qual o Ensino Médio era chamado de “Técnico Científico”.

³ Pelo fato de eu já ter cursado o Ensino Médio, essa modalidade de curso permite formar docentes ao realizar as disciplinas didáticas e o estágio de 400 horas.

a Distância – CPEaD, pelo Instituto Federal Rio-Grandense – *Campus* Pelotas – Universidade Aberta do Brasil (UAB) – Polo Universitário de Vila Flores. Inscrevi-me e iniciei mais uma etapa na carreira de educadora, finalizada em 2020.

Em julho de 2018, participei de um processo seletivo para lecionar em uma escola da rede particular de Nova Prata e, para minha felicidade, fui selecionada para participar do quadro de funcionários, onde atualmente sou professora de anos iniciais, com uma turma de 1º ano. A partir desse fato, na parte da manhã, sou atendente de creche em uma escola pública de Educação Infantil, com crianças entre 3 e 4 anos e, à tarde, sou professora na rede privada.

Ao passar os anos trabalhando com Educação Infantil, nível que exige muita criatividade e sabedoria, fui percebendo o quanto as crianças se sentem atraídas por livros – livros de diferentes tipos: de histórias, de figuras, de “perfume”, livros de plástico. Em todas as turmas com as quais trabalhei, havia o cantinho da leitura, espaço em que as crianças podiam livremente ter contato com os livros e realizar a leitura do seu jeito. O que mais chama a minha atenção, e que me enche de alegria, é vê-las imaginando uma história simplesmente olhando as imagens e querendo contá-la às professoras e aos colegas.

Nos momentos de “Hora do Conto”, os pequenos da creche ficam na expectativa de que história será contada. Os olhinhos brilham ao ver nas mãos da docente um fantoche ou algum outro recurso para realizar a contação. Porém, observo que não existe um local específico para que esses sujeitos possam fazer suas “leituras”, processo que geralmente é realizado dentro da sala de aula.

Nessa escola da rede pública onde atuo, foi executado um projeto da “Geloteca”, com a participação dos pais. A Geloteca, situada na praça interna da escola, consiste em uma geladeira doada por uma professora, que acondiciona livros doados pelos pais. As crianças, juntamente com suas educadoras, podem ter acesso a esse espaço maravilhoso para “ler”. O projeto foi um sucesso; todavia, foi percebido o pouco uso de tal recurso.

Desde que iniciei meus estudos e ingressei na vida profissional educacional, percebo a importância da introdução de livros e de diferentes gêneros textuais na rotina de uma criança desde cedo. Em todos os estágios realizados, os projetos iniciavam com a literatura, e procurei seguir essa orientação, pois mobiliza as crianças a quererem aprender.

Assim que abriram as inscrições para o processo seletivo para o Mestrado em Educação no meu município (Nova Prata), não pensei muito em “abraçar” mais esse desafio, pois há em mim a ânsia de aprendizado. Ao me tornar mestranda, meu objetivo, além do título a ser recebido, por consequência, é poder contribuir com minha pesquisa. A educação fragilizada que temos atualmente está necessitada de contribuições que farão a diferença. Por esse motivo, nasce a ideia de criar um projeto que envolva as crianças na creche em que trabalho, pois esses sujeitos estão na fase apropriada para aprendizados.

Dessa maneira, dispus-me a investigar como se organizavam as práticas de leitura nos espaços da Educação Infantil com crianças na etapa de creche no município de Nova Prata, como também realizei a busca por orientações de leitura em documentos oficiais. O motivo que me inspira a olhar para a literatura na Educação Infantil é ver o brilho nos olhos das crianças ao escutarem e/ou assistirem a uma história. Além disso, como atuante da rede educacional de Nova Prata, observo que ainda se carece de um espaço destinado à leitura para crianças até 3 anos e 11 meses. Ainda, são notáveis os benefícios da leitura da literatura desde cedo no processo escolar da criança, pois ela relaciona o lido com suas experiências. O sujeito exercerá seu direito de encontro ao simbólico e ao lúdico por meio da leitura.

1.2 O ESTUDO NO CONTEXTO ACADÊMICO

No âmbito desta investigação, buscou-se situar o presente projeto entre as pesquisas que já existem, a fim de definir o tema do estudo. Para tal ação, entre os meses de março a junho de 2020, efetuaram-se buscas nas plataformas de pesquisa: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES/MEC, *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e Portal de Periódicos da Capes de modo a contribuir para desenhar o estudo em foco.

Ao restringir a pesquisa aos últimos seis anos (2014 a 2019), a consulta à *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* trouxe **três resultados** com as palavras-chave: “leitura”, “literatura” e “bebeteca”.

Na consulta ao *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes* com as palavras-chave “leitura”, “literatura”, “bebeteca”, também dos últimos 6 anos, optou-se por alguns filtros de refinamento: a grande área de conhecimento selecionada foi Ciências Humanas, centrou-se na área da Educação e Linguagem e em PPG’s de Educação;

além disso, optou-se por não considerar achados provenientes das áreas de Direito, Psicologia e Filosofia que emergiram dessa busca numerosa. Com essa estratégia, obtiveram-se 1936 resultados. Então, realizou-se uma busca manual para encontrar as pesquisas que mantinham os três descritores no título, palavras-chave e resumo. A partir do momento em que as teses ou dissertações excluíam um dos termos, finalizaram-se as buscas. Então, **dois resultados** de investigações aproximaram-se desta dissertação.

Como houve poucos trabalhos, decidiu-se, também, ampliar as buscas com as nomenclaturas “leitura”, “literatura”, “crianças pequenas” no *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes*. Nessa busca, optou-se pelos filtros de refinamento cuja grande área de conhecimento fosse Ciências Humanas; centrou-se na área da educação e linguagem e nos PPG’s de Educação e Letras. Obtiveram-se 2.048 resultados. A partir disso, fez-se seleção manual para encontrar as pesquisas que mantinham os três termos no título, palavras-chave e resumo. A partir do momento em que o estudo não continha um dos três termos, finalizaram-se as buscas. Nessas verificações, apenas **quatro resultados** foram condizentes com a proposta.

Desse modo, totalizaram-se **nove resultados**; porém, dois destes se repetem e, ao final, permaneceram **sete**. A tese de Silva (2019) apareceu em 2 resultados de pesquisa: na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações. E a dissertação de Hasper (2017) compareceu em ambas as pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações. Para melhor compreensão, os estudos provenientes da BDTD e do Catálogo foram organizados no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Teses e dissertações resultantes da busca na BDTD e no Catálogo de teses e dissertações da CAPES (continua)

Título	Autor(es)	Orientador(a)	Ano	Instituição	Palavras-chave do trabalho	Natureza do trabalho
O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância	Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva	Prof. ^a Dr. ^a Renata Junqueira de Souza	2019	UNESP – Presidente Prudente – SP	Educação Infantil; Educação literária; Mediação de leitura; Leitura com bebês e crianças pequenas; Estratégias de leitura	Tese

(conclusão)

Artes visuais, literatura infantil e a educação nos livros de artista para crianças	Milene Brizeno Chalfum	Prof. ^a Dr. ^a Celia Abicalil Belmiro	2018	UFMG – Belo Horizonte – MG	Literatura infantil; livro de artista de edição; livro ilustrado, artes visuais; educação	Dissertação
Bebetecas: um espaço de mediação do literário com as crianças pequenas	Francislaine Hasper	Prof. ^a Dr. ^a Adair de Aguiar Neitzel	2017	UNIVALI – Itajaí – SC	Bebeteca; Mediação cultural; Formação de leitores	Dissertação
Leituras e Leitores em Espantapájaros	Juliana Cardoso Daher	Prof. ^a Dr. ^a Marta Passos Pinheiro	2017	CEFET – Belo Horizonte – MG	Formação de leitores. Leitura para bebês. Mediação de Leitura. Primeira Infância.	Dissertação
Cantinho de leitura – reflexões sobre leitura, literatura e formação	Danielle Caroline Batista da Costa	Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto.	2017	UFOPA – Santarém - Pará	leitura; cantinho de leitura; literatura; formação	Dissertação
Livros de literatura para bebês e crianças pequenas: concepções de autores e editores brasileiros premiados	Maria Beatriz de Almeida Serra	Prof. ^a Dr. ^a Patrícia Corsino	2015	UFRJ – Rio de Janeiro - RJ	Linguagem, bebês e crianças; literatura infantil; autores e editores	Dissertação
Práticas de leitura literária na Educação Infantil: como elas ocorrem em turmas de uma UMEI de Belo Horizonte?	Fernanda Rohlf Pereira	Prof. ^a Dr. ^a Maria Zélia Versiani Machado Co-Orientadora : Prof. ^a Dr. ^a Monica Correia Baptista	2014	UFMG – Belo Horizonte - MG	Educação Infantil; Literatura Infantil; UMEI; Mediação	Dissertação

Fonte: A autora (2020).

A seguir, apresentam-se alguns apontamentos acerca das pesquisas mencionadas. A tese de Silva (2019), intitulada “O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância”, orientada pela Profª Drª Renata Junqueira de Souza, tem como *locus* de estudos a primeira bebeteca de uma creche municipal de Presidente Prudente e os sujeitos desse contexto: a pesquisadora, os bebês e as crianças de um berçário e de um maternal, em que ela desenvolveu práticas mediadas que favorecessem a formação do pequeno leitor. Rohlf Pereira (2014) desenvolve pesquisa intitulada “Práticas de leitura literária na Educação Infantil: como elas ocorrem em turmas de uma UMEI⁴ de Belo Horizonte?”, orientada por Maria Zélia Versiani Machado e co-orientada por Monica Correia Baptista. A dissertação analisa e problematiza as práticas de leitura literária em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, em turmas de crianças de 4 e 5 anos, em “bebeteca”.

Já a dissertação de Brizen Chalfum (2018), orientada pela Profª Drª Celia Abicalil Belmiro, apresenta correlações entre os livros ilustrados da literatura infantil contemporânea e os livros de artista, categoria e obra das artes visuais. A investigação intitula-se “Artes visuais, literatura infantil e a educação nos livros de artista para crianças”.

Hasper (2017), orientada pela Profª Dr. Adair de Aguiar Neitzel, privilegia a mediação do texto literário na bebeteca. Na dissertação, a autora ainda apresenta concepções de bebetecas, identifica a localização delas no Brasil, discute os acervos literários de duas bebetecas, identifica as condições de espaço físico e como as professoras interagem com as crianças durante os encontros literários. Sob a orientação da Profª Drª Marta Passos Pinheiro, e com o trabalho intitulado “Leituras e leitores em Espatapájaros”, Daher (2017) tem como objetivo principal investigar as ações de formação de leitores e mediação de leitura realizadas na Fundação Espantapájaros, localizada em Bogotá-Colômbia.

Na dissertação “Cantinho de leitura – reflexões sobre leitura, literatura e formação”, Costa (2017), sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto, investiga como se estabelecem as bases conceituais e pedagógicas de leitura e literatura para crianças, as quais sustentam a compreensão do cantinho da leitura e, a partir disso, examina as implicações práticas e teóricas que decorrem dessa

⁴ Unidade Municipal de Educação Infantil.

concepção. Almeida Serra (2015) objetivou, por sua vez, conhecer e analisar como escritores, ilustradores e editores brasileiros premiados concebem os livros destinados às crianças de zero a três anos de idade. Sua dissertação foi elaborada sob as orientações da Profª Drª Patrícia Corsino e intitulada “Livros de literatura para bebês e crianças pequenas: concepções de autores e editores brasileiros premiados”.

Na continuidade, pesquisaram-se artigos no Portal de Periódicos da CAPES/MEC com as palavras-chave “leitura”, “literatura” e “bebeteca”; encontrou-se **um resultado** publicado nos últimos 5 anos. Salienta-se que o refinamento de ano feito aqui é proveniente de opção do próprio *site*. Com os descritores “leitura”, “literatura” e “educação infantil” fez-se a busca no Scielo, com **quatro resultados**. Nessa última plataforma, usaram-se os termos “bebeteca”, “leitura” e “literatura”; porém, não se obtiveram resultados. Com as nomenclaturas “crianças pequenas”, “leitura” e “literatura” também não foram encontrados dados. Para melhor entendimento, os resultados estão organizados no Quadro 2:

Quadro 2 - Artigos resultantes da busca no Portal de Periódicos da CAPES e da Scielo

(continua)

Título	Autor(es)	Ano	Periódico	Palavras-chave do trabalho	Natureza do trabalho
Capacitação de professores do ensino infantil para o uso de estratégias bem-sucedidas de leitura compartilhada	Ana Rubia Saes Menotti; Camila Domeniconi; ; Aline Roberta Aceituno da Costa	2019	CoDAS , v. 32, n.1. São Paulo, 2020. Epub , nov. 07, 2019. ISSN 2317-1782	Capacitação de Professores; Estratégias; Leitura; Linguagem; Educação Infantil	Artigo
Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente	Hilda Micarello; Mônica Correia Baptista	2018	Educar em revista , v. 34 n.72. Curitiba nov./dez. 2018. ISSN 1984-0411	Literatura Infantil; Educação Infantil; Formação de Professores; Pesquisa-Ação	Artigo
Bebeteca: espaço e ações para formar o leitor	Renata Junqueira de Souza; Juliane Francischeti Martins Motoyama	2016	Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends . v. 10, n. 3 (2016), p. 25-	Educação; Biblioteca; Infância; Bebeteca; Literatura.	Artigo

(conclusão)

			31. ISSN 1981-1640.		
Poesia e infância: o corpo em viva voz	Ângela Fronckowiak	2011	Pro-posições. v.22, n. 2, Campinas. May/Aug. 2011. ISSN 1980-6248	infância; experiência poética; educação infantil; poesia; literatura.	Artigo
Leitura de histórias e evocação de estados mentais por pré-escolares	Marisa Cosenza Rodrigues; Mariana Wierman Henriques; Marina de Oliveira Patrício	2009	Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). v.13, n.1, Campinas jan./jun. 2009. ISSN 2175-3539	Filosofia da mente, Educação infantil, Literatura infantil.	Artigo

Fonte: A autora (2020).

Motoyama e Souza (2016) apontam a bebeteca como espaço e caminho para a formação do leitor. As autoras salientam que tal espaço pode influenciar positivamente o desenvolvimento cognitivo dos bebês. Com o objetivo de verificar os efeitos de uma capacitação com 14 professores de Educação Infantil para realizar estratégias na leitura compartilhada, Menotti, Domeniconi e Costa (2019) em seu artigo, também visam a generalizar estratégias em outras atividades corriqueiras, a fim de estimular a linguagem oral. Rodrigues, Henriques e Patrício (2009), em artigo intitulado “Leitura de histórias e evocação de estados mentais por pré-escolares”, objetiva averiguar a evocação de termos mentais por crianças em idade de 5 e 6 anos na leitura de um livro infantil contendo narrativa por imagem.

Fronckwiak (2011) abordou a literatura como linguagem que emerge da corporeidade, não como área de conhecimento ou campo similar. Ainda, problematiza a possibilidade de perceber o vínculo da leitura de poemas enquanto experiência poética que pode ser conquistada em viva voz por um corpo ou mente. Micarello e Baptista (2018) discutem a formação de docentes da Educação Infantil como mediadoras de leitura literária e sua repercussão na prática docente. A leitura literária e a docência são aproximadas, articulando-se entre ciência, arte e vida, visando a

compreender a experiência dos sujeitos com essa prática cultural, a partir dessa articulação.

Ao realizar buscas, percebeu-se que ainda há muito a ser explorado acerca de leitura para crianças até 3 anos e 11 meses, como é o caso deste projeto de pesquisa. Observou-se que estudos relacionados à leitura da literatura focam para etapas pré-escolares e abre-se uma lacuna de estudos para as crianças em idade para frequentar a etapa creche.

As bebetecas têm potencial para serem exploradas e expandidas. No Brasil, o surgimento desses espaços é recente e estão chegando lentamente e, ao considerar seus benefícios, os estudos sobre elas ainda são poucos. Outra percepção é que os levantamentos de pesquisas não discutem a implantação de bebetecas no Rio Grande do Sul, tampouco na cidade de Nova Prata, visto que ainda é novidade para a maioria das instituições de ensino.

A busca por pesquisas realizadas sobre esse tema objetiva organizar a justificativa, indicar lacunas e demonstrar a relevância do presente estudo. Percebeu-se que os estudos direcionados às práticas de leituras para crianças que frequentam a etapa creche é escassa. Nesse sentido, abre-se espaço para a contribuição a que esta investigação objetiva, ao propor estudar as práticas e ambiências de leitura desenvolvidas em uma escola de Educação Infantil de Nova Prata para crianças que frequentam a etapa creche, bem como apontar diretrizes para a implantação de um espaço específico para tal, a bebeteca.

1.3 O TRAJETO METODOLÓGICO

A definição do método de pesquisa está encadeada ao problema a ser pesquisado, pois o caminho da investigação orienta para soluções ou apresentações de resultados para o estudo descrito. A definição do problema de investigação originou-se a partir da revisão de literatura, com pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES/MEC e na *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO).

O método utilizado nesta investigação caracteriza-se como uma abordagem exploratória (GIL, 2008), alicerçada em pesquisa empírica. Tal escolha justifica-se pelo fato de que as pesquisas exploratórias “(...) são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.” (GIL,

2008, p. 27). No caso desta pesquisa, almeja-se levantamento de ideias acerca das práticas e ambiências de leituras nos espaços da Educação Infantil do município de Nova Prata, dando voz às educadoras que atuam neste nível de ensino.

A análise de documentos envolve a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qualidade de documento normativo da educação brasileira, implementada nas redes e sistemas de ensino. Também, essa análise circunda o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Nos documentos citados, foram analisadas orientações acerca de práticas de leitura no espaço educativo, aplicando princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

Por meio da pesquisa bibliográfica, construíram-se conceitos basilares para a investigação, como podem-se citar: leitura, literatura e bebeteca. Gil explica que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. (GIL, 1989, p. 71). Tal pesquisa possibilita análise crítica dos documentos e das falas dos participantes.

Dando continuidade ao trabalho, realizou-se pesquisa de caráter qualitativo⁵ por privilegiar “(...) interpretações das realidades sociais (...)” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 23). Esse tipo de pesquisa refere-se à realidade que não quantificada, principalmente, em Ciências Humanas. Ao interligar a pesquisa qualitativa ao contexto, há a possibilidade de construção de visão subjetiva, a qual permite a interpretação do pesquisador. A pesquisa qualitativa “(...) preocupa-se (...) com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

A pesquisa é predominantemente exploratória (GIL, 2008), pois conceitos e ideias podem ser desenvolvidos, esclarecidos ou modificados. Além disso, possui o objetivo de “(...) proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.” (GIL, 2008, p. 27). No caso desta pesquisa, foi realizado o levantamento de ideias acerca das práticas e ambiências de leituras nos espaços da Educação Infantil em Nova Prata.

Para subsidiar a apresentação e discussão do panorama existente em relação a práticas e ambiências de leitura na Educação Infantil, fez-se estudo de documentos

⁵ Esse tipo de pesquisa não se preocupa com representatividade numérica, mas condiz com a preocupação profunda de um grupo social ou organização. Ao se utilizar desse método, busca-se explicar o porquê das coisas, declarando o que poderia ser feito, não o quantificando.

normativos como a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Gaúcho e o Projeto Político-Pedagógico da escola que foi cenário da investigação.

Conforme já mencionado, para a construção dos dados, elegeu-se o Estudo de Caso, ou seja, a análise detalhada de um caso em específico. Nas palavras de Yin um estudo de caso é “(...) uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real (...)” (YIN, 2001, p. 32). Aqui, o fenômeno são as práticas de leitura em espaços escolares da Educação Infantil do município de Nova Prata. O caso foi analisado a partir de fontes de evidências que são entrevistas semiestruturadas com professoras e grupo focal com atendentes de creche⁶. O acesso às evidências ocorreu após a aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (UCS). As ações que nortearam a pesquisa estão indicadas na Figura 1:

Figura 1 - Roteiro da pesquisa



Fonte: A autora (2021).

⁶ Atendentes de creche são as profissionais que auxiliam os professores nas escolas de educação infantil do município. Para o cargo, é necessária a aprovação em concurso público.

A efetivação do método gerou a dissertação apoiada nos seguintes teóricos Freire (2005) e seus estudos acerca de leitura de mundo, Candido (2004) sobre o direito à literatura, Zilberman (1998) sobre literatura infantil, Reyes (2017) sobre leitura, literatura infantil e espaços para formação de leitores, Souza e Motoyama (2014) sobre leitores literários infantis e Solé (1998) com as estratégias de leitura. A apresentação da pesquisa efetiva-se por meio desta dissertação, organizada nos capítulos descritos a seguir.

O capítulo introdutório contém a contextualização da pesquisa, apresentação do problema e os objetivos, expõe a trajetória profissional da pesquisadora e a busca de estudos já realizados com o mesmo tema, situando a investigação nos contextos particular e acadêmico. Também, nesse capítulo, evidencia-se o método da investigação. Os procedimentos metodológicos são descritos, esclarecendo o percurso que envolveu pesquisa.

No capítulo 2, “A leitura na Educação Infantil e em documentos oficiais”, são discutidas orientações acerca da leitura especificamente para bebês e crianças bem pequenas. Inicialmente, faz-se um estudo acerca do tema com base em teóricos e após a documentação é analisada. Os documentos tratados nessa seção são a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Gaúcho e o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Educação Criança Feliz.

“Reflexões a partir da voz das professoras e atendentes da Educação Infantil de Nova Prata” é o título do capítulo 3, o qual traz o cenário de investigação empírica e a identidade dos sujeitos participantes. Neste tópico, também ocorre a análise da construção de dados obtida através de entrevistas e de grupos focais.

No capítulo 4, “Indicadores para a implantação da bebeteca na E.M.E.I. Criança Feliz”, são abordados conceitos de bebeteca além de propor princípios para implantação desse ambiente através das falas dos interlocutores desta pesquisa, conectados com estudos científicos. Para finalizar, o quinto capítulo, sendo o conclusivo, intitulado “Conclusão”, é feita a reflexão acerca da pesquisa, evidenciando a síntese dos principais resultados obtidos ao longo do percurso.

Diante da breve elucidação do desenvolvimento deste estudo, iniciam-se aqui discussões no que diz respeito à leitura na Educação Infantil, mais especificadamente bebês e crianças bem pequenas.

2 A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DOCUMENTOS OFICIAIS

Este capítulo discute como documentos legais direcionados à Educação Infantil tratam a leitura. A seção está separada em dois tópicos: no primeiro, contextualiza-se a leitura e trata-se de como ela seria concebida para crianças nessa faixa etária; no segundo, são trazidas orientações sobre leitura em documentos oficiais que regem a Educação Infantil: Base Nacional Comum Curricular, Referencial Curricular Gaúcho e Projeto-Político-Pedagógico.

2.1 A LEITURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A leitura para bebês e crianças bem pequenas assume peculiaridades distintas daquela pensada para pessoas já alfabetizadas no código verbal. O ler aqui está essencialmente relacionado à leitura de mundo, e não à da palavra escrita. Ao mesmo tempo, esses sujeitos necessitam de um mediador que oportunize momentos de encontro com o imaginário. Com base nessas questões, a construção do texto teórico a ser apresentado neste tópico é feita a partir de pressupostos de Freire (2005), Bajard (2001), Souza e Giroto (2014), Reyes (2017), Ramos e Silva (2014), além de Souza e Brandão (2017).

Ricardo Azevedo (2000), no poema “Aula de leitura”, diz que a leitura é mais do que decifrar palavras. Implica significar o que está sendo visto e, para aqueles que ainda não leem, existem outros tipos de leitura como, por exemplo, a interpretação de imagens, de cenas mundanas, entre outras possibilidades. A leitura é entendida como uma construção de sentidos a partir de algo que se põe para o leitor.

O vocábulo leitura é usado para nomear ações diversificadas, como a realizada a partir de filmes, de imagens, de jogos. Cada uma dessas modalidades carrega sua especificidade, por isso é importante ter clareza do que se entende por leitura. O hábito da leitura é justificado por diferentes ações, seja para buscar informações, conhecimento, para estudar ou para ter lazer. Seja qual for seu objetivo, a prática aguça o senso crítico, além de expandir o cognitivo.

A leitura pode ser iniciada antes de a criança ler códigos escritos, pois não precisa ser alfabetizada para interagir com livros. Em sentido amplo, o ato de ler não é uma prática que “(...) se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da

linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. (FREIRE, 2005, p. 11). O mundo exige leitura para ser entendido, a qual não se realiza apenas de letras, mas do contexto em que estamos inseridos. O autor ainda complementa: “(...) a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2005, p. 11). O conceito de “leitura de mundo” pode ser visto como a compreensão do cotidiano e inicia desde a mais tenra idade. E, mesmo ao aprender a ler palavras escritas, a importância de ler o mundo permanece.

A infância é a primeira etapa da vida e a das primeiras leituras. Tudo é compreendido e vivido em uma fase que ainda não se lê a palavra. Aos poucos, vai-se criando em cada sujeito um mundo único, particular, e a percepção e a compreensão vão se tornando possíveis. As crianças pequenas observam e questionam o seu entorno e, a partir desses atos, começam a ler o mundo, como ele se apresenta, pois, para Freire (2005), “desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos ‘lendo’, bem ou mal, o mundo que nos cerca” (FREIRE, 2005, p. 71).

Paulo Freire (2005) associa a leitura com o pensar certo, ou seja, ser crítico. No contexto em que se está vivendo, nota-se que a sociedade está necessitada de cidadãos aptos para a construção de uma história. Para isso, o senso crítico em relação à leitura é aliado a tal missão. Ler torna o ser pensante mais crítico, em prol de uma sociedade mais igualitária na busca por seus direitos: “Pensar certo significa procurar descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos.” (FREIRE, 2005, p. 77).

Somente existirá leitura se houver interpretação do mundo em que se está inserido. Pela prática da leitura, os sujeitos se apropriam de conhecimento e, por intermédio dele, reestruturam a sociedade necessitada de seres argumentativos e pensantes.

O sujeito, dentro da instituição escolar ou exposto ao mundo externo, é desafiado por diferentes situações no cotidiano. Para enfrentar as adversidades, será preciso mais do que ler palavras, mas entender como os fatos acontecem.

A leitura envolve atitudes, gestos e habilidades provenientes do leitor, que acontecem no ato propriamente dito, antes e após a leitura. As crianças de hoje convivem com a língua oral e escrita. A leitura é uma das maneiras de promover a

imaginação, as emoções e os sentimentos, de modo significativo e ao mesmo tempo eficaz; todavia, muitos ainda desconhecem que o incentivo inicia desde muito cedo, ainda bebê. O infante inicia seu processo de aprender a ler antes de “*saber ler*”.

É essencial a presença de pessoas mais experientes que possam mediar a fim de incrementar a leitura das crianças, pois se encontram em momento propício para inúmeras aprendizagens. Geralmente, o mediador é um adulto, responsável por cativar a criança e promover o gosto pelo simbólico. Dito isso, a leitura não chega sozinha à criança.

Para aqueles que ainda não sabem ler, o mediador insere-se no contexto ao fazer a intermediação da literatura. Assume esse papel pois, independentemente do local ou do tempo, é importante a inserção da literatura para os pequenos. O reconhecimento da importância de tal ato vem por parte do sujeito que está realizando a mediação. Ao ler para uma criança, é necessário empregar a “*leitura em voz alta*” que, segundo Bajard, “(...) é partilhável. Ela comunica a emoção e, através desta, o gosto de ler” (BAJARD, 2001, p. 50). Seria um momento atrativo ao pequeno leitor e, ao se aliar à emoção, teríamos o prazer da leitura.

Associar o livro e a leitura a momentos que geram prazer e afetividade com os pequenos é uma estratégia de sensibilização. Ao mostrar um livro para a criança, o adulto apoia-se na conversação, e a mediação privilegia o diálogo, momento em que as emoções são ditas pela linguagem, seja verbal ou não. Essas ações serão importantes na relação dos sujeitos com a leitura da literatura.

Ao se referir à leitura para crianças não alfabetizadas, Ramos e Silva (2014) sugerem materialidades específicas para cada fase:

- a) 0-6 meses – são adequados livros moles/macios (por exemplo, de tecido) que possibilitem uma manipulação segura. Nesta fase é recomendável, do ponto de vista do conteúdo, a apresentação à criança de canções de embalar e de outras rimas infantis, que apelem à gestualidade (por exemplo, rimas de conhecimento de partes do corpo, do rosto etc.)
- b) 6-12 meses – introduzem-se os livros-jogo (por exemplo, com peças para encaixar), sendo aconselháveis os que apresentem imagens de objetos, animais, pessoas etc., de fácil reconhecimento por parte da criança.
- c) 1-2 anos – são apropriados livros com formatos e com registros visuais diversos (no estilo e na técnica das ilustrações), fomentando-se uma leitura de imagens.
- d) 2-3 anos – inicia-se a apresentação das primeiras narrativas sequenciadas, que devem ser lidas repetidamente, com pausas que possibilitem as questões e interpelações por parte da criança (esta deve ser motivada a expressar-se sobre o que houve ou sobre o que vê no livro). (RAMOS; SILVA, 2014, p. 155).

De acordo com as autoras, aos bebês de colo recomendam-se canções e cantigas, por envolver gestualidade e oportunizarem o reconhecimento das partes do corpo, principalmente o rosto do adulto que está junto a ela. Já em torno dos 2 a 3 anos, as crianças têm capacidade de conversar e interferir na leitura. Conforme vão se desenvolvendo biologicamente, também dilatam a capacidade de compreender as narrativas e de participar do ato de ler junto com o mediador. A definição de faixa etária favorece a percepção da evolução dos sujeitos conforme incentivos e práticas. Ressalta-se, também, que o incentivo e o provimento da leitura literária para as crianças desde a primeiríssima infância não se relacionam à alfabetização. Assim, compreende-se que o

(...) livro-objeto (...) é feito para ser manipulado, consumido. Mais tarde, o olhar ganha primazia e a criança, através das páginas que vira, faz suas primeiras explorações em meio às imagens, discriminando-as de outro material que a elas se mistura, o texto. É a primeira abordagem da leitura pela criança. (BAJARD, 2001, p. 78).

Nas palavras do autor, verifica-se o processo realizado pelas crianças pequenas ao ter acesso ao objeto livro. A leitura feita por esses sujeitos é gradual e acontece se lhes forem dadas oportunidades para explorarem o objeto, sem medo de danificá-lo ou estragá-lo. Há descobertas a serem efetivadas ao ser compartilhado um livro entre criança e adulto: tecem-se laços, vivem-se leituras, cultivam-se semelhanças, analisam-se diferenças, inventam-se hipóteses, para que as janelas do mundo se abram.

O livro é um estímulo à leitura, pois “(...) esse contato inicial, sensorial com o objeto livro desperta na criança uma curiosidade para leitura, e que crianças que têm essa relação com os livros aprendem a ler antes daquelas que não foram expostas a materiais escritos”. (SOUZA; GIROTTTO, 2014, p. 36). De acordo com Souza e Girotto (2014), esse objeto cultural favorece o incentivo de iniciar a ler palavras, pois, tendo o contato desde a mais tenra idade, aguça a curiosidade da criança em relação à leitura.

A pesquisadora Yolanda Reyes (2017) chama de triângulo amoroso os três componentes que envolvem a leitura: criança, livro e adulto. A autora explica que o mediador é aquele que promove os encontros entre o acervo (livros, materiais, palavras) e o leitor. O adulto será observado pelo ouvinte enquanto conta uma história para uma criança. As emoções ao contar serão percebidas pela criança, de modo a fazer sentido para ela ir conhecendo o mundo que a rodeia. O imaginário concretiza-

se quando a criança está passando por experiência de leitura, como justifica Reyes (2017):

(...) a voz, a cara e o corpo do adulto são o cenário onde a história que a criança escuta, olha e sente, projeta-se e se atualiza. E enquanto as palavras fluem, a criança sente a vida fluir nessas páginas, nessa voz que conta. E isto a que me refiro ao falar sobre a pedagogia da literatura: essa experiência de leitura tão complexa que alguém nos transmite e nos ensina. (REYES, 2017, p. 49).

A partir da inserção das crianças pequenas na leitura, abrem-se possibilidades para, a partir do imaginário, promover-se a construção do real. Quando esses sujeitos passam por experiências de leituras, são ajudados a construir conceitos, a começar com o que lhes é ofertado, pois, “(...) ao oferecer leituras, podemos dar a cada criança uma caixa de ferramentas para ajudá-la na tarefa de inventar sua própria vida, entre o que é dado e o que é possível” (REYES, 2017, p. 50).

O simples fato de contar uma história pelo professor, bibliotecário ou outro mediador dá acesso às modulações de voz, juntando-se aos gestos, expressões faciais e emoções, o que enriquece ainda mais esse momento único para a criança. Em entrevista⁷, Yolanda Reyes argumenta que, ao se realizar leitura para os pequenos, o rosto emite emoções humanas e os infantes aprendem com essas emoções. Acrescenta que os pequeninos são uma larga construção simbólica, a qual se dá nas relações, inclusive a construção da sua identidade. Ainda, ressalta que, quem não lê, não escreve sua própria história.

Apresentar o mundo de histórias e imaginação para bebês e crianças pequenas vai além da presença de livro físico. Entre outras possibilidades, existe a proferição do texto escrito de tal forma como se encontra no livro impresso. A proferição é o “dizer”, ou seja, quando o mediador empresta sua voz para dizer aquilo que está no livro. O dizer é, portanto, uma situação que exige dois emissores: o autor do texto escrito e o mediador com sua performance (BAJARD, 2014a; ZUMTHOR, 2014). Proferir uma narrativa é uma forma de mostrar aos pequenos que a escrita possui um significado.

⁷ Quindim – Entrevista internacional Yolanda Reyes (Colômbia), disponível em: https://www.instagram.com/tv/CAQu65hj8-X/?utm_source=ig_web_button_share_sheet. Acesso em: 07 jun. 2020.

Quando se oraliza o texto, seja apenas pela voz ou com apoio de técnicas e de recursos, há contação de histórias. Nesse contexto, o mediador da leitura toma como possibilidade o ato de contar, posto que “o ato de contar dá maior margem à espontaneidade, uma vez que libera as mãos do livro, e o olhar da leitura” (BAJARD, 2001, p. 105). Ao ser espontâneo, o contador fará gestos involuntários com as mãos, como empregará diferentes tons de voz e expressões faciais, situações que favorecem para que se possa atrair a atenção do ouvinte.

Na definição de Grossi (2014), o ato de contar se diferencia do ato de ler, pois aquele que diz o texto escrito apenas empresta sua voz aos signos gráficos do livro, uma vez que o interpreta à sua maneira e respeita por completo a estrutura da narrativa e todas as suas palavras. Aquele que conta a história conserva somente partes do texto e modifica-o de acordo com a interação estabelecida com seu público.

Não somente a leitura feita pelo adulto é importante para a criança, mas também a conversação com os pequenos, dando-lhes a oportunidade de expressão ao que estão ouvindo. Souza e Brandão (2017) apontam a importância na relação do silêncio com a interação:

(...) é importante salientar que nas atividades com crianças pequenas também são relevantes os momentos de silêncio para a escuta e compreensão das histórias, bem como momentos de conversa com os outros, uma vez que só é possível aprender determinadas condutas sociais vivenciando-as com o outro. Tais relações entre silêncio e interações sociais são capazes de ampliar a linguagem infantil, a compreensão das histórias e também a construção de conhecimentos prévios desses pequenos. (SOUZA; BRANDÃO, 2017, p. 100).

A interação da criança com o momento da história permite que ela tenha suas próprias opiniões e, a partir delas, crie significados e se contextualize no universo que a cerca. As três atividades descritas – manipulação do objeto livro, a proferição e a contação de histórias – são substanciais para a aprendizagem da linguagem. De acordo com Dalvi, Quadros e Silva (2016), a audição das histórias contadas, lidas em voz alta para o outro e a experiência de “ler” individualmente contribuem para a formação integral do bebê ou da criança na Educação Infantil.

Os momentos de leitura implicam criar ambiente para que o ouvinte interaja com a história com seus olhos, com sua emoção, sua imaginação, sua própria história, de modo que se torne especial e inesquecível. Porém, só o fato de contar não é suficiente. Nessa ação, interliga-se o contar a uma linguagem trabalhada. Torna-se

necessário atingir o espectador, fazendo emergir o imaginário, a fantasia, os fatos que geram curiosidade. Espera-se, ao praticar atos de leitura para esse público, que tudo seja feito ludicamente e com muito afeto. Os pequenos descobrem através de um mediador, brincando e explorando, as possibilidades de expressão e criam vínculos de leitura e contato direto com a linguagem.

Esse tópico trouxe embasamentos teóricos acerca da leitura literária para crianças que ainda não leem a palavra. Esses sujeitos requerem adultos experientes que os coloquem diante desse mundo imaginário. Além disso, essas práticas podem ser realizadas por meio do objeto livro e, também, por intermédio da oralidade do mediador.

2.2 LEITURA EM DOCUMENTOS OFICIAIS

Busca-se responder, neste tópico, como é tratada a leitura na Educação Infantil em documentos oficiais como: Base Nacional Comum Curricular, Referencial Curricular Gaúcho e Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Infantil Criança Feliz. Optou-se por esses documentos pelo fato de cada um abranger a educação em uma instância: federal, estadual e municipal/local. Quanto à organização do subcapítulo, ele é dividido em três subtítulos, um para cada documento a ser tratado.

Para realizar a análise, foram realizadas leituras exploratórias para conhecê-los e poder se familiarizar com o material. Após, procederam-se as leituras de forma detalhada, buscando informações essenciais para responder ao objetivo específico, que é buscar orientações acerca da leitura nos documentos oficiais. Nos subtítulos que seguem, são discutidos aspectos sobre leitura nos documentos citados.

2.2.1 Leitura na Base Nacional Comum Curricular - Etapa Educação Infantil

Inicia-se a discussão abordando o documento de abrangência nacional: a Base Nacional Comum Curricular⁸ (BNCC), que assume caráter normativo e norteador dos

⁸ Em junho de 2015, inicia a elaboração da BNCC, a partir da nomeação de uma comissão de especialistas pelo MEC. Em 16 de setembro do mesmo ano, é disponibilizada a primeira versão. Após a sistematização de contribuições, em maio de 2016, é lançada a segunda versão. De junho a agosto de 2016, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram seminários com professores, gestores e especialistas

currículos dos sistemas e redes de ensino, como também das propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas de Educação Básica de todo o Brasil. A Base não dispõe sobre o currículo pronto com atividades organizadas e planejadas, pois sua função é a orientação de currículos em seus diferentes níveis de ensino, podendo ser comparada a um farol que guia o ensino. Para se alcançar o ponto de chegada, o caminho é trilhado pelas secretarias estaduais e municipais, juntamente com as escolas. A BNCC impacta diretamente a elaboração de currículos, a formação continuada dos professores, os critérios para elaboração e seleção do material didático, como também as práticas de avaliação e as ações de apoio pedagógico.

O documento é constituído por normas que orientam as aprendizagens fundamentais que, ao longo das etapas da Educação Básica, são almejadas para todos os educandos. A Base “(...) define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (...)”. (BRASIL, 2017, p. 7, grifo do autor). Pela BNCC, o País tem explicitados direitos e objetivos de aprendizagem essenciais para todos os estudantes. O documento é uma construção histórica, pois, com a Constituição Federal de 1988, o artigo 210 previu a criação de uma Base Nacional Comum Curricular, com a fixação de conteúdos mínimos de aprendizagem. Textualmente, o artigo 210 orienta: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 1988).

A elaboração e a implantação da BNCC também estão previstas no artigo 26 da LDB⁹, reforçando a necessidade de orientações em nível de país:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, n. p.)

para debater a segunda versão. Em agosto do mesmo ano, em processo colaborativo, começa a ser redigida a terceira versão. O MEC entrega a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017. O CNE elabora parecer e projeto de resolução sobre a BNCC. Em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular é homologada, então inicia o processo de formação e capacitação de professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares. A Resolução CNE/CP Nº 2 institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, em 22 de dezembro de 2017.

⁹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Já o Plano Nacional de Educação (PNE) traça metas para melhorar a qualidade da Educação Básica, e a BNCC atende as estratégias das Metas 2 e 7.

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em 16 de setembro de 2015. Em meio a seminários e discussões sobre a sua implantação, em 20 de dezembro de 2017, foi homologada a BNCC para as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental. O documento orienta-se em dois princípios pedagógicos: educação integral e competências. O cenário mundial requer o desenvolvimento de competências para saber lidar com as inúmeras informações e ter autonomia na tomada de decisões. Exige saber lidar com situações e buscar soluções, além de conviver, respeitando as diferenças e diversidades. Diante disso, a BNCC assume:

(...) o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada a seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como um espaço de aprendizagem e democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva e não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14)

Ao defender a educação integral, a criança é tratada na sua totalidade: aspectos cognitivos, afetivos e instrumentais. Então, o documento sinaliza a construção de processos educativos, os quais viabilizam aprendizagens ligadas às necessidades, às possibilidades e aos interesses dos alunos, visto que a sociedade contemporânea traz muitos desafios.

As aprendizagens são firmadas como competências gerais da Educação Básica, as quais podem ser definidas como conhecimentos em situação prática da vida cotidiana. A Base ressalta que, ao longo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio,

(...) os alunos devem desenvolver dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 25).

Com o objetivo de assegurar o desenvolvimento das competências gerais e evidenciar aprendizagens que devem ser garantidas ao longo da Educação Básica, a BNCC possui estrutura para cada etapa – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa estrutura mostra o que é esperado que os alunos aprendam nos diferentes períodos da sua escolarização. É levada em conta a especificidade de cada etapa e as determinações legais.

Com a Constituição Federal de 1988, tornou-se dever do Estado o atendimento em creches e pré-escolas para as crianças de zero a 6 anos de idade. Anteriormente a essa Lei, a Educação Infantil estava fora da educação formal, e o processo de escolarização só iniciava no Ensino Fundamental.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96, a Educação Básica tem mais um nível: a Educação Infantil. Em 2006, com essa modificação na LDB, esse nível de ensino passa a atender a faixa etária de 0 a 5 anos, e o Ensino Fundamental é antecipado aos 6 anos.

Sendo a Educação Infantil incluída no processo de construção da BNCC no ano de 2016, o Documento focaliza de maneira especial as crianças. Volta-se para os direitos de aprender e de se desenvolver desses sujeitos em ambientes saudáveis que, ao mesmo tempo, acolhem e desafiam, promovendo avanços nas suas trajetórias de vida.

Um dos princípios da Base é trazido por intermédio das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), Resolução CNE/CEB nº 5/2009, no seu artigo 4º, que considera a criança como:

(...) sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

Desse modo, a criança vai constituindo sua identidade pelas experiências e vivências que lhe são proporcionadas. Assim, ela é um cidadão cujos direitos precisam ser preservados pelos adultos. A Resolução influencia o modo como a BNCC está organizada, pois apresenta dispositivo para a garantia dos direitos indicados nas DCNEI, tratando-se dos seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. *Políticos*: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. *Estéticos*: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009).

As vivências e experiências da criança baseiam-se em princípios que garantem infância com qualidade. As atividades planejadas às crianças requerem o desenvolvimento da autonomia, com o direito de exercer cidadania e expressar a criatividade.

O Quadro 3 sintetiza a organização da Base na Educação Infantil, conforme apresentado a seguir:

Quadro 3 - Organização da BNCC na Educação Infantil

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento	Campos de experiência	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento
Conviver Brincar Participar Explorar Expressar Conhecer-se	1. O eu, o outro e o nós; 2. Corpo, gestos e movimentos; 3. Traços, sons, cores e formas; 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.	Os objetivos são organizados por faixa etária (bebês, crianças muito pequenas, crianças pequenas) para cada campo de experiência.

Fonte: A autora (2021), com base na BNCC (2017).

Na Educação Infantil, os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são distribuídos em campos de experiência. Sob essa perspectiva, a BNCC informa que os seis *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*:

(...) asseguram, na Educação Infantil, as condições para as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nos quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 37).

Esses direitos são formas de se assegurar de que as crianças, desde bebês, tenham para se conhecer o mundo, a si mesmas e ao outro. Eles também evidenciam as condições que devem ser garantidas para que as crianças aprendam. A fim de

garantir que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam afiançados aos pequenos, a Base sugere uma *intencionalidade educativa* (BRASIL, 2017), a qual consiste na:

(...) organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2017, p. 39).

Dessa forma, as instituições de Educação Infantil assumem o desafio de promover aprendizagens e impulsionar o desenvolvimento por meio de intervenções pedagógicas intencionais. Faz-se necessário que elas organizem os tempos, os espaços e os materiais para promover a qualidade das interações.

Organizando as aprendizagens em torno de campos de experiências, a Base permite o protagonismo da criança no que se refere à construção do conhecimento, orientando experimentações e experiências, habilidades e competências, e não conteúdos e informações. Segundo a BNCC, os campos de experiência são definidos como: “(...) um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. (BRASIL, 2017, p. 40).

No Quadro 4, a seguir, estão sumarizados os campos de experiência propostos na BNCC:

Quadro 4 - Síntese dos campos de experiência

(continua)

CAMPO DE EXPERIÊNCIA	SÍNTESE
O EU, O OUTRO, O NÓS	São destacadas experiências em que as crianças possam construir percepções e indagações sobre si e sobre os outros, se diferenciando e se identificando como seres individuais e sociais.
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	Experiências ricas e diversificadas envolvendo gestos, mímicas, posturas e movimentos, os quais são linguagens que a criança usa desde cedo e que a orientam em relação ao mundo.
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	Propor experiências para percepção de como o ambiente é composto. Manipulação de terra ou areia, modelagem com argila ou massinha de modelar, exploração de formas coloridas, sabores, sons e texturas.

(conclusão)

ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	Momentos de escuta (produzir ou acolher mensagens), de fala (expressar ou interpretar). Experiências que ampliem a linguagem, o pensamento e imaginação.
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	Destacam-se experiências em que as crianças falam, descrevem, narram, explicam e fazem relações, a fim de construir e ampliar seus saberes.

Fonte: A autora (2021), conforme a BNCC (2017).

A prática educativa com base nos campos de experiência presume olhar atento às construções infantis, às necessidades específicas dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. No âmbito da Educação Infantil, privilegia-se o saber da experiência: experimentar, tentar, transformar, ensaiar. O conhecimento teórico seria combinado com ações práticas, favorecendo que as crianças atribuam sentido a essas ações e reflitam criticamente sobre elas.

A partir de dois eixos estruturantes, que são as *interações e brincadeira*¹⁰, os campos de experiência organizam-se por faixa etária, nas quais estão detalhados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Em cada linha, estão grafados os objetivos para diferentes grupos, os quais se referem a um mesmo aspecto do campo de experiência, conforme a Figura 2, que segue:

Figura 2 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento conforme a faixa etária

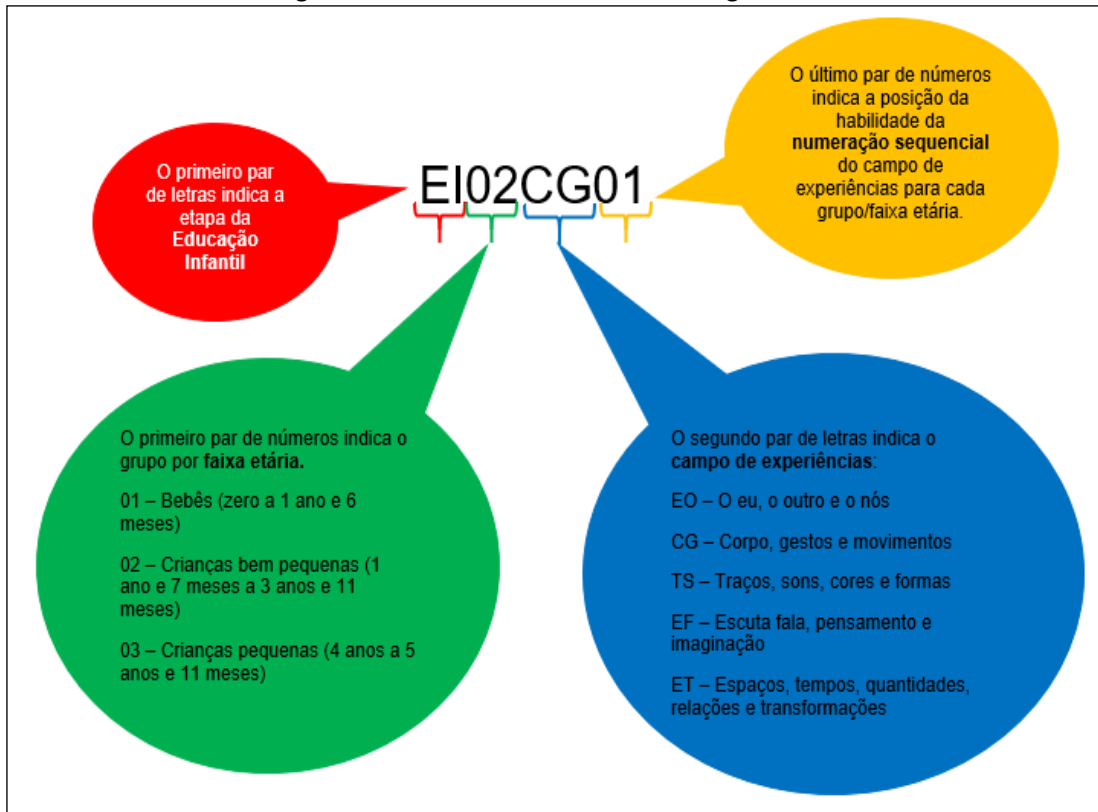
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017).

¹⁰ De acordo com o artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

Como apresentado no exemplo posto, cada objetivo de aprendizagem e de desenvolvimento é identificado por um **código alfanumérico**, exposto na Figura 3:

Figura 3 - Detalhamento do código alfanumérico



Fonte: A autora (2021), conforme a BNCC (2017)

Ao observar os critérios de composição, o código EI02CG01 remete ao primeiro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento proposto no campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos” para crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). A numeração dos códigos alfanuméricos “(...) não sugere ordem ou hierarquia entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.” (BRASIL, 2017, p. 26).

Os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento visam atender aos direitos das crianças de conviver, de brincar, de participar, de explorar, de expressar-se e de conhecer-se. Dessa forma, os direitos de aprendizagem articulados aos campos de experiência favorecem a maneira como a criança vê e vive no mundo, destacando questões lúdicas. Conforme a BNCC, na Educação Infantil,

(...) as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando

as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**. (BRASIL, 2017, p. 44, grifo do autor).

O professor, conhecendo as habilidades finais para a faixa etária, tem autonomia para planejar e propor atividades que promovam o desenvolvimento das crianças, incluindo diferentes vivências e experiências.

Já para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, a organização é diferente. No Fundamental, são descritas habilidades específicas para cada um dos componentes em cada ano dessa etapa. Na última etapa da Educação Básica, é relacionado um conjunto de habilidades para cada competência específica de área.

O recente documento oficial que norteia a construção de currículos (BNCC, 2017), na parte voltada para as competências a serem desenvolvidas na Educação Infantil, intitulado “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, é ressaltada a importância do contato da criança com diferentes gêneros e portadores textuais, fazendo com que a leitura se torne no sujeito fonte de prazer e informação. Textualmente, tal documento orienta:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (BRASIL, 2017, p. 42).

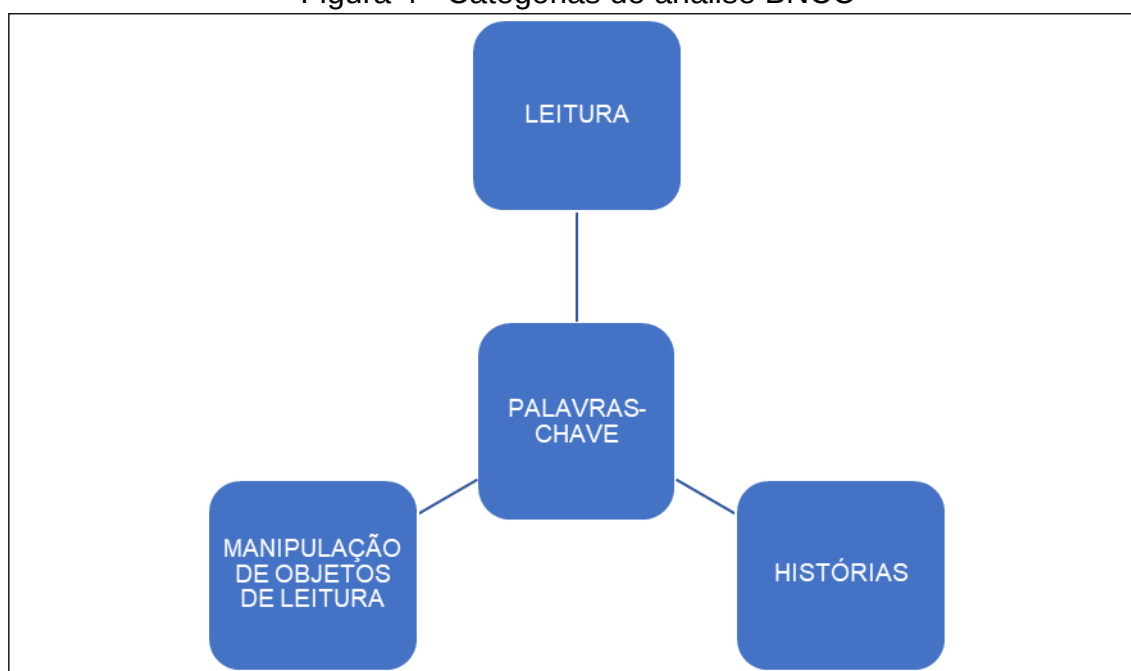
A Base, ao mencionar a literatura, norteia que se parta da cultura da criança. Desde a mais tenra idade, ela começa a observar que em seu meio há muitos portadores de textos e, nisso, emerge a curiosidade de conhecê-los. Com base no que a criança demonstra querer conhecer, alia-se à literatura para ampliar o gosto pela fabulação e, ao mesmo tempo, promover a criatividade e a imaginação. Além disso, o educador é tratado como como mediador da leitura e, por meio dessa mediação, a criança construirá saberes sobre essa ação.

O estudo da Base Nacional Comum Curricular ocupa-se, na parte que trata da “Educação Infantil”, mais especificamente, na faixa etária *bebês e crianças bem pequenas*, foco deste trabalho. A partir da reflexão, é gerado um horizonte de compreensão e interpretação do documento. O apontamento norteia a educação; contudo, há a necessidade de cuidado ao tratá-la como “caráter normativo”. De acordo com o que já foi mencionado, o que se relaciona com norma traz caminho pré-determinado. No que tange à leitura, presume-se que é uma questão mais ampla e não se limita a predeterminações, ainda considerando que a leitura, para quem ainda não decifra o código escrito, seja feita por um mediador.

Ao buscar orientações na Base Nacional acerca da leitura, considera-se que já na primeiríssima infância as crianças podem mostrar curiosidade no que diz respeito à cultura escrita, desde que vivam em ambiente motivador. A leitura para crianças desde que são bebês cria oportunidades de interação e brincadeiras, tanto com o texto como entre as crianças, além de aproximação e estabelecimento de vínculos.

Após a leitura exploratória da BNCC, a fim de construir indicações a respeito da leitura, fez-se busca no Documento com as palavras-chave: “leitura”, “manipulação de objetos de leitura” e “histórias”, pois são verbetes que remetem à leitura e os quais surgem nos escritos do documento.

Figura 4 - Categorias de análise BNCC



Fonte: A autora (2021), a partir do estudo da BNCC (2017).

No documento normativo, é mencionada a palavra **leitura** no campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*: “Desde cedo a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos (...)”. (BRASIL, 2017, p. 42). Entende-se que é abordado apenas o ato de a criança ouvir, não mencionando a manipulação de livro. Nesse mesmo campo, a Base expõe a literatura como incentivo à leitura: “As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura(...)”. (BRASIL, 2017, p. 42).

Nessa perspectiva, ao trazer os objetivos de aprendizagem do campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação* para os bebês (zero a 1 ano e 6 meses), dois objetivos apontam a leitura:

- “EI01EF02 – Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.” (BRASIL, 2017, p. 49);
- “EI01EF03 – Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).” (BRASIL, 2017, p. 49).

Os objetivos não indicam a maneira para introduzir a leitura às crianças. De acordo com os princípios da Base, os objetivos indicam o desenvolvimento para o bebê ou a criança. Portanto, destaca-se o papel do educador em oportunizar momentos de escuta. O documento também sugere, desde a mais tenra idade, os movimentos adequados para manipular o objeto de leitura. Sabe-se que o adulto atua como modelo para quem está na descoberta e na exploração do mundo. Nesse contexto, ao observar o mediador de leitura manipulando o objeto livro, os pequenos vão aprendendo gestos de leitura.

Já para as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), conta apenas um objetivo:

- “EI02EF03 - Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).” (BRASIL, 2017, p. 49).

É perceptível que a Base já supõe a diferenciação entre letras e imagens e a orientação dos gestos de ler. Ainda, supõe atitudes de o adulto leitor ensinar à criança os movimentos corretos de leitura para que vá se tornando leitor autônomo.

Ao se referir ao vocábulo **história**, o campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação* traz a importância das experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, “(...) pois é na escuta de histórias (...) que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social”. (BRASIL, 2017, p. 42). Desse modo, ao ouvir narrativas, esses sujeitos vão se constituindo como seres humanos, criando seus próprios conceitos e significados. Além disso, a Base aponta que “(...) o contato com histórias (...)” (BRASIL, 2017, p. 42) familiarizará a criança com livros e sua forma correta de manipulação, oportunizará o contato com gêneros literários e impulsionará a diferenciação de desenhos e escritas.

Para os *bebês*, as histórias são mencionadas em três objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

- “EI01EF03 - Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).” (BRASIL, 2017, p. 49);
- “EI01EF04 - Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.” (BRASIL, 2017, p. 49);
- “EI01EF05 - Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.” (BRASIL, 2017, p. 49).

A Base orienta acerca da manipulação adequada do livro, tanto na maneira de segurá-lo, quanto no modo de virar as páginas. Os gestos e vozes advindos dos mediadores, mencionados no documento, atraem o ouvinte, tornando a história compreensível. Os movimentos corporais ficam subentendidos, expressando cantigas e canções que promovem o uso do corpo.

No que diz respeito à etapa das crianças bem pequenas, são cinco os objetivos que trazem as histórias:

Quadro 5 - Objetivos relacionados às histórias para as crianças bem pequenas (continua)

(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, Diferenciando escrita de	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com
---	--	--	--	--

(conclusão)

ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	principais acontecimentos.	assistidos etc.		diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).
--	----------------------------	-----------------	--	---

Fonte: A autora (2021), conforme BNCC (2017)

Para as histórias, o documento indica que a criança reflita sobre fatos da história contada, relatando ou formulando ideias do que ouviu. A imaginação estaria presente ao ser sugerida a criação e a contação de histórias oralmente, com algum suporte como, por exemplo, imagens. É sugerido o contato com diferentes gêneros textuais, visto que, a partir disso, os pequenos se inserem na cultura. Também é indicado que não somente o livro seja o principal acesso à leitura, mas objetos do cotidiano da criança, como cartazes, revistas, jornais.

Em se tratando da **manipulação de objetos de leitura**, a BNCC explica que o contato com diferentes gêneros textuais como contos, fábulas e poemas propicia familiaridade e aprendizagem da forma de manipulação de livros. (BRASIL, 2017). Nesse ponto de vista, em dois objetivos de aprendizagem, a Base expressa diferentes tipos de manipulação para os bebês:

- EI01EF07 - Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, *tablet* etc.). (BRASIL, 2017, p. 50);
- EI01EF09 - Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita. (BRASIL, 2017, p. 50).

Os dois objetivos complementam-se ao citarem suportes de escrita. Manuseando livros e outros objetos de leitura, as crianças passam a estabelecer relação com a linguagem escrita. Dessa maneira, verifica-se que esses objetivos organizados pelo documento defendem a leitura desde bebês como forma de torná-los futuros leitores. Entretanto, aponta-se que as crianças têm direito à literatura pelo conteúdo simbólico que o material traz para a constituição do humano.

Para as crianças bem pequenas, apenas um objetivo de aprendizagem refere-se à manipulação de objetos de leitura:

- EI02EF08 - Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.). (BRASIL, 2017, p. 50).

Não somente livros de histórias são bem-vindos a essa faixa etária, mas vem ao encontro de outros portadores de escrita. A partir do momento em que a criança percebe a importância dos diferentes gêneros, servirá como sustento ao gosto pela leitura.

Ao apresentar os objetivos a serem atingidos em momentos de leitura para os sujeitos da etapa creche, a BNCC rompe com o paradigma de que a Educação Infantil é etapa apenas de cuidado e vigia de crianças enquanto os pais trabalham. Pelo contrário, é um espaço de aprendizagens múltiplas e de contato com diferentes manifestações culturais.

A Base aponta elementos mínimos necessários para as práticas de leitura com os pequenos, mas é necessário ir além, proporcionando momentos de alegria e imaginação na primeiríssima infância. Bons livros e boas leituras são portas de entrada para o mundo e toda a diversidade e riqueza que eles veiculam. A exploração desses objetos culturais permite desfrutá-los em toda sua potencialidade.

Os objetivos pautados pela Base não evidenciam outras oportunidades, como explorar a criatividade da criança, visto que a concepção de leitura pautada é em “ouvir” para despertar o “gosto”, e não ler como uma atividade lúdica e favorável à constituição do humano.

2.2.2 Leitura no Referencial Curricular Gaúcho – Etapa Educação Infantil

O Referencial Curricular Gaúcho (RCG) foi elaborado pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul e implantado em 2019. Foi construído em conformidade com os princípios da Constituição Federal (1988), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Quanto à sua definição, o RCG é entendido como um “(...) documento balizador para construção dos currículos nas escolas de diferentes esferas no Estado

do Rio Grande do Sul”. (RCG, 2018, p. 19). Dessa maneira, as instituições escolares necessitam levar em conta esse documento estadual, além da BNCC, para a construção de seus currículos.

Respeitando o documento norteador de currículos em nível federal, o Referencial Gaúcho orienta para “(...) os aspectos locais e regionais nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e a valorização da diversidade cultural do território”. (RCG, 2018, p. 140). Sendo o Brasil um país com vasto espaço territorial e rico culturalmente, o documento orienta acerca de focar e respeitar a cultura do Estado. Além disso, em relação à regionalidade, o RCG explica que foi criado para construir currículo que atendesse especificidades do Estado do Rio Grande do Sul, seguindo determinação da BNCC (BRASIL, 2017).

Textualmente, explica a vinculação à BNCC e às DCNEI:

O Referencial Curricular Gaúcho para a Educação Infantil deriva do documento nacional (BNCC), assim como está em diálogo e consonância com os conceitos, princípios e finalidades expressos nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI, 2009). O propósito deste documento é oferecer subsídios para que as redes e as escolas reelaborem suas Propostas Curriculares, na busca da qualificação permanente de suas práticas educativas e no atendimento aos Direitos de aprendizagem comuns a todas as crianças do nosso Estado. Nesse sentido, o Referencial Curricular Gaúcho está alinhado ao disposto nos marcos legais: Constituição Federal (1998), LDB (1996), DCNEI (2009), Emenda Constitucional nº 59 (2009), Lei nº 12. 796 (2013), Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), além de considerar a diversidade e a especificidade dos aspectos culturais, sociais e históricos do Estado do Rio Grande do Sul e que compõem a parte diversificada do currículo desse território (RGC, 2018, p. 52).

Não é suficiente, de acordo com o RCG, seguir diretrizes curriculares do documento mais abrangente, mas voltar-se à regionalidade, às peculiaridades do viver gaúcho.

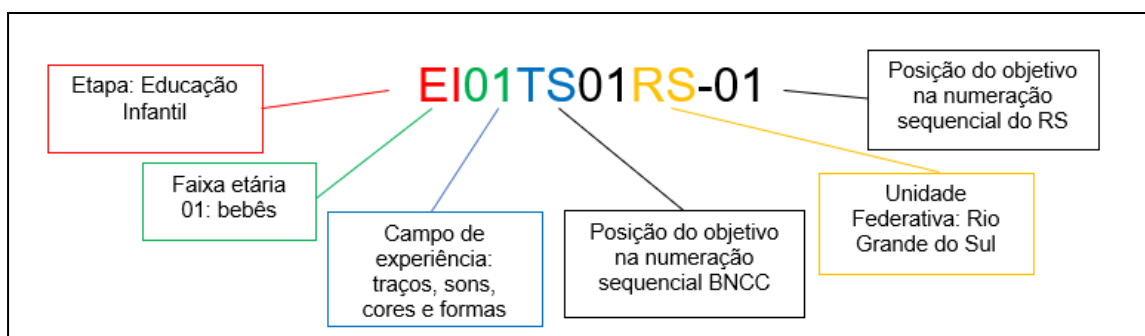
O RCG é constituído por seis cadernos pedagógicos oriundos da BNCC. O primeiro tem como foco o compartilhamento dos princípios orientadores do currículo para a Educação Infantil. Os demais cadernos que integram o Referencial são organizados de acordo com as áreas: linguagem, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. Em se tratando do caderno referente à Educação Infantil, foco de análise desta dissertação, serão indicações acerca da leitura nessa etapa da Educação Básica. O caderno lista os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada campo de experiências citado na BNCC, incorporando

outros objetivos que resultaram de contribuições de atuantes da Educação Infantil no Rio Grande do Sul.

Acompanhando a Base, o Referencial Curricular Gaúcho compõe o currículo também organizado por campos de experiência. No documento, é explicitado que os campos de experiência emergem do cotidiano da Educação Infantil, a partir do acolhimento inicial, durante a alimentação, higiene e brincadeiras, chegando à despedida.

Com a contribuição de mais de 120 mil educadores do estado do Rio Grande do Sul das redes públicas e privadas, o documento de 142 páginas está disponível on-line em *site* próprio¹¹. O Referencial Curricular Gaúcho explora questões regionais ou locais (BRASIL, 2017), como também estrutura objetivos a serem atingidos para cada campo de experiência. Tais objetivos são separados por faixa etária: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento aparece identificado por um código alfanumérico, acrescido do código do objetivo do território gaúcho, conforme a Figura 5:

Figura 5 - Formação dos objetivos de aprendizagem

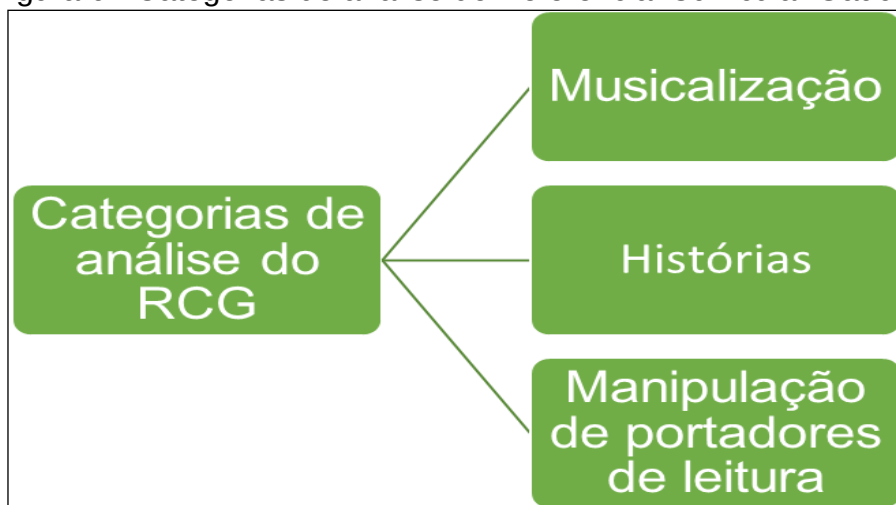


Fonte: A autora (2021), de acordo com o RCG (2018).

O estudo do material foi desencadeado por meio de leitura exploratória, com o objetivo de criar categorias de análise do Referencial Curricular Gaúcho da Educação Infantil. Após as reflexões, foram criados três tópicos para estudá-lo, conforme ilustra a Figura 6, a seguir:

¹¹ Disponível em: www.curriculo.educacao.rs.gov.br.

Figura 6 - Categorias de análise do Referencial Curricular Gaúcho



Fonte: A autora (2021), conforme estudos do RCG (2018).

O campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação (EF)* defende a importância de possibilitar às crianças situações de oralidade e de escuta, pois tais ações auxiliam o desenvolvimento da imaginação. O RCG orienta que é importante

(...) utilizar histórias como fonte de pensamento crítico e compreensão do mundo em que vivemos, possibilitando a criança o pensar (...). A apresentação de histórias, contos, poesias, lendas pertencentes ao repertório local e regional são importantes para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da oralidade, incentivando o gosto pela leitura e o respeito pela diversidade cultural do território. (RCG, 2018, p. 115-116).

Assim como a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial indica o uso de diversas formas de leitura, a fim de que as crianças desenvolvam sua capacidade criativa e compreensiva desde cedo.

Inicia-se a discussão com a categoria *musicalização*, a qual diz respeito aos bebês e às crianças bem pequenas de terem acesso a momentos com músicas e cantigas. Aqui, prevalece o ritmo e a sonoridade, pois, além de divertirem os pequenos, estimulam a atenção e a concentração. Para os bebês, o Referencial propõe os seguintes objetivos de aprendizagens:

Quadro 6 - Objetivos de musicalidade para os bebês

EI01TS03RS-02- Acompanhar o ritmo de músicas diversas ou apreciar brincadeiras cantadas, participando, imitando e criando gestos, explorando movimentos, fontes sonoras e materiais.	EI01EF01RS-01 - Participar de momentos de cantiga, reconhecendo seu nome e dos colegas.	EI01EF01RS-02- Participar de situações de escuta de poemas ou músicas imitando o adulto ou seus colegas.	EI01EF05RS-01- Repetir acalantos, cantigas de roda, poesias e parlendas, explorando ritmo, sonoridade e a conotação de palavras ao escutar histórias, contos de repetição e poemas.
--	---	--	---

Fonte: A autora (2021), conforme o RCG (2018).

As músicas e as cantigas aproximam-se dos bebês como forma de desenvolvimento motor, mas também como aprendizado, quando é mencionado sobre o reconhecimento do nome dos colegas. É possível desenvolver também a linguagem, visto que as músicas infantis são ricas em repetições e palavras novas.

No que diz respeito às crianças bem pequenas, tem-se os seguintes objetivos sintetizados no Quadro 7:

Quadro 7 - Objetivos de musicalidade para as crianças bem pequenas

EI02TS01RS-03 - Apreciar e conhecer músicas, canções, acalantos, cantigas de roda, brincos e outras manifestações relacionadas às diferentes culturas.	EI02TS03RS-03 - Apreciar canções e músicas de diferentes culturas, cantando junto e realizando movimentos e gestos comuns.	EI02EF02RS-01 – Explorar e criar diferentes sonoridades para contar e recontar histórias, declamações, rimas, parlendas, rodas cantadas, entre outras, ampliando o vocabulário, a imaginação e a criatividade.
---	---	--

Fonte: A autora (2021), conforme o RCG (2018).

Não somente para os bebês, mas para as crianças bem pequenas a música e a sonoridade são maneiras de inserir os sujeitos na linguagem. Verifica-se aqui que somente com a oralidade é possível proporcionar a eles momentos de escuta e ao mesmo tempo possibilidade de instigar o imaginário.

Partindo para as **histórias**, estas são relacionadas à contação de histórias, seja com livro, com fantoches, ou apenas usando a oralidade. Orienta que a leitura integre às vivências dos pequenos, a fim de lhes proporcionar momentos mágicos e imaginários.

Para os bebês, têm-se os seguintes objetivos:

Quadro 8 - Objetivos de musicalidade para os bebês

EI01CG03RS-04 - Acompanhar a narrativa ou a leitura de histórias fazendo expressões e gestos para acompanhar a ação de personagens de histórias diversas lidas e/ou contadas pelo adulto.	EI01EF03RS-02 – Ampliar o conjunto de palavras conhecidas fazendo uso destas ao apontar ilustrações nos livros ou, ainda, abordar atitudes a serem desenvolvidas, como ter prazer ao escutar histórias lidas, contadas com fantoches, representadas em encenações, escutadas em áudios.	EI01EF08RS-01 – Divertir-se com a escuta de poemas, parlendas e canções, histórias, receitas, etc.
---	--	---

Fonte: A autora (2021), conforme o RCG (2018).

O Documento deixa claro o valor das escutas pelo bebê, rompendo com o paradigma de que tais estímulos não influenciam o desenvolvimento do sujeito. Expressões faciais e corporais advindas do mediador ao narrar ou cantar propiciam a imitação pelo pequeno. Porém, não só histórias ou contos servem aos bebês, mas parlendas, poemas e canções, como já citado. Ao realizar momentos de leitura com os bebês, podem ser feitos com livros ou com outros recursos, como fantoches e painéis.

Para as crianças bem pequenas, há ainda outros objetivos:

- “EI02EF02RS-02 – Divertir-se com os sons e as rimas ao imitar gestos e entonações dos personagens de história do repertório universal, regional e local.” (RCG, 2018, p. 122);
- “EI02EF03RS-02 – Demonstrar curiosidade e apreciar histórias e contos do folclore regional e local, ampliando o repertório e reconhecendo a diversidade das culturas.” (RCG, 2018, p. 122).

Nesses dois primeiros objetivos, o Referencial enfoca a cultura regional. Pela sonoridade das rimas e escuta de diferentes histórias e contos proporcionadas pelo mediador, o pequeno leitor ampliará seu conhecimento acerca da diversidade de culturas e será presenteado com a diversão.

O Documento traz também os objetivos relacionados à exploração da história junto com o mediador, não se tratando, somente, de ser um leitor passivo:

- “EI02EF03RS-01 – Ouvir a leitura de histórias e outros textos, acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a presença dos diferentes índices gráficos que compõem a obra (capa, título, autor, páginas, texto, ilustração, entre outros).” (RCG, 2018, p. 122);
- “EI02EF04RS-02 – Identificar aspectos da estrutura da narrativa, respondendo perguntas como: “quem?”, “o que?”, “quando?”, “como?” e “por quê?”.” (RCG, 2018, p. 122).

É possível verificar que o Referencial sugere estudar os componentes da obra. A partir da interpretação do desenho da capa, das cores, pode-se questionar a criança acerca do que trata a história. Nesse contexto, o sujeito compreenderá que um livro não é composto apenas pelo enredo, mas que existem outros itens que o compõem. Quanto à estrutura da narrativa, é possível oportunizar à criança a organização dos acontecimentos através de questionamentos sobre a história. Da mesma forma, é possível instigar as crianças, por meio da reflexão, sobre o porquê de estar acontecendo tal cena e o que pode vir a acontecer.

A oralidade é outro ponto a ser considerado nas ações com as crianças, protagonistas no momento da leitura, conforme os objetivos que seguem:

- “EI02EF04RS-01 – Recontar ou dramatizar histórias narradas, apoiada em ilustrações, cenários e adereços, falando sobre características dos personagens e cenários.” (RCG, 2018, p. 122);
- “EI02EF06RS-01 – Contar e recontar histórias oralmente, utilizando recursos de imagens, fantoches, adereços, dramatização.” (RCG, 2018, p. 123).

Conforme os escritos, ativa-se a imaginação e criatividade quando o pequeno leitor é desafiado a recontar ou dramatizar a narrativa, através de suportes e adereços. Essa é uma atividade que permite à criança ir construindo e entendendo a sequência de uma história.

Com os dois últimos objetivos acerca de histórias, o RCG foca a audição e a oralidade:

- “EI02EF06RS-02 – Ampliar a oralidade e o vocabulário através da exploração de contos, parlendas, rimas, charadas, trava-línguas, poemas, canções que envolvam a cultura regional e local.” (RCG, 2018, p. 123);

- “EI02EF08RS-01 – Ouvir a leitura diária feita pelo professor de textos diversos para ampliar o contato com diferentes gêneros textuais e com o repertório de histórias universais, da cultura regional e local.” (RCG, 2018, p. 123).

Novamente, verifica-se, aqui, a dimensão dos repertórios de cultura locais. Nesse sentido, é sugestiva a junção de histórias e outros gêneros textuais para além de apreciar a cultura, desenvolver a oralidade e a escuta.

A terceira e última análise é referente à **manipulação de portadores de leitura**, relacionada a momentos em que os pequenos têm acesso a objetos de leitura, como livros, revistas e outros portadores que possuem escritas e possam explorá-los livremente.

Para os bebês, tem-se os seguintes objetivos:

- “EI01EF04RS-01 – Observar e manusear livros com imagens, apontar fotos e figuras em livros, nomear os personagens ou objetos conhecidos em ilustrações dos livros.” (RCG, 2018, p. 119);
- “EI01EF04RS-02 – Interessar-se por ilustrações e imagens dos livros, buscando atribuir a elas algum significado e expressando-se de diferentes formas ao interagir com a narrativa.” (RCG, 2018, p. 119).

A leitura da criança com seu universo junto aos livros é uma forma de deixá-la interpretar à sua maneira as ilustrações presentes nesses objetos culturais. A leitura “silenciosa” do pequeno leitor é uma oportunidade e convite a desenvolver o gosto por ela. A leitura contempla também brincar de faz de conta, de modo que a criança imagina a partir do que ouve ou do que vê, ampliando seu repertório de escutas. Nesse sentido, o Referencial traz mais dois objetivos aos bebês:

- “EI01EF03RS-01 - Conhecer um conjunto de histórias, ampliando o repertório de histórias preferidas, imitando o comportamento do adulto ou de seus colegas ao explorar livros.” (RCG, 2018, p. 119);
- “EI01EF09RS-02 – Explorar, no espaço do faz de conta, embalagens de produtos de supermercado, livros variados: livro brinquedo, livro imagem, livros com textos, CD’s e recursos audiovisuais.” (RCG, 2019, p. 121).

O Referencial recomenda que todos os materiais descritos sejam de acesso livre aos pequenos. A partir da manipulação de portadores de leitura, como livros e

embalagens, fica subentendido o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura.

No que diz respeito às crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, o RCG recomenda atingir o seguinte objetivo:

EI02EF07RS-01 - Manusear diferentes portadores textuais, associados e relevantes ao contexto de brincadeira presente nos espaços da sala referência (revistas, jornais, catálogos, encartes, cardápios, manuais, livros de receitas, agendas, blocos, calendários, entre outros), demonstrando reconhecer seus usos sociais. (RCG, 2018, p. 123).

O Referencial não remete apenas a livros literários, mas à exploração de objetos do cotidiano para que a criança reconheça a função social de tal objeto.

Ao explorar o Referencial Curricular Gaúcho, verifica-se que ele não pontua maneiras de introduzir e proporcionar momentos de leitura, mas expõe objetivos que a criança precisa atingir. Dessa forma, cabe ao educandário e ao profissional planejar o currículo e a rotina, de modo a favorecer a inserção da criança no mundo da leitura, para que vá além de atingir objetivos do documento, mas com vistas a favorecer a sua constituição humana. O Referencial retoma a Base e realça a valorização da cultura local e regional.

2.2.3 Leitura no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz

Um educandário tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos que pretende realizar. Essas aspirações reunidas e com indicadores para concretizá-las estão presentes em documento chamado Projeto Político-Pedagógico, o PPP.

A elaboração desse documento está prevista em lei nacional, conforme o artigo 15, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB):

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996, n.p.)

A autonomia apontada no artigo permite à escola a manutenção da sua identidade e à equipe da instituição uma atuação que a torna sujeito histórico de sua prática.

A construção de um projeto político-pedagógico exige reflexão sobre seu significado e relevância na comunidade. O inciso I, do artigo 12, da LDB, expõe a responsabilidade de os estabelecimentos de ensino elaborar e executar a sua proposta pedagógica: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996, n.p.).

O Projeto Político Pedagógico tem a missão de organizar o trabalho pedagógico da escola. É resultado de construção coletiva, atribuindo à escola a criação da sua identidade e a conquista da autonomia.

Sendo de caráter político, o PPP busca direção, pois está embasado na percepção da realidade pelos envolvidos com o processo educacional e nos princípios que norteiam essas proposições. Seu caráter pedagógico diz respeito às ações educacionais fundamentais, a fim de que a escola exerça seus propósitos. A conexão entre o político e o pedagógico é indissociável, considerando que se interligam pelo processo contínuo de reflexão e de discussões.

Seguindo a legislação educacional, os professores participam do processo de elaboração e de execução do documento que contém a identidade da escola. De acordo com os incisos I e II, do artigo 13, da LDB:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. (BRASIL, 1996, n.p.).

Para que o projeto político-pedagógico seja construído, a fim de assegurar a gestão democrática, ele é caracterizado por sua elaboração coletiva, e não por agrupamento de projetos individuais, tampouco é apenas um plano para ser mostrado às autoridades superiores.

Junto à construção dos projetos nas escolas, é planejado aquilo que a comunidade almeja realizar. Em outras palavras, o documento prediz futuro diferente do presente, com o propósito de melhorar o que já está sendo feito. Nas palavras de Veiga, o projeto político pedagógico

[...] vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de

tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. (VEIGA, 1995, p. 13).

Como documento que diz respeito à identidade da escola, o PPP da Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz é

(...) norteador do seu funcionamento e contemplando todos os aspectos que fazem parte do cotidiano, como os processos de ensino - aprendizagem, a gestão pedagógica, administrativa, de clima e patrimônio. O Projeto Político Pedagógico foi construído pela comunidade escolar, através de reuniões. (NOVA PRATA, 2020, n.p.).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno institui e orienta a implantação da BNCC nos municípios, a qual precisa ser respeitada ao longo das etapas da Educação Básica. Em seu artigo 5, expõe:

A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos.

§1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade.

§2º A implementação da BNCC deve superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e balizando a qualidade da educação ofertada. (BRASIL, 2017, p. 5).

Já o artigo 6, da mesma Resolução, atém-se ao currículo e à proposta pedagógica, e estão em consonância com a BNCC:

Art. 6º As propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino, para desenvolvimento dos currículos de seus cursos, devem ser elaboradas e executadas com efetiva participação de seus docentes, os quais devem definir seus planos de trabalho coerentemente com as respectivas propostas pedagógicas, nos termos dos artigos 12 e 13 da LDB. Parágrafo Único. As propostas pedagógicas e os currículos devem considerar as múltiplas dimensões dos estudantes, visando ao seu pleno desenvolvimento, na perspectiva de efetivação de uma educação integral. (BRASIL, 2017, p. 5-6).

Seguindo a normativa, o Projeto Político Pedagógico precisa contemplar os direitos de aprendizagem que a BNCC privilegia, objetivando o desenvolvimento integral da criança.

Este estudo analisa as orientações acerca de leitura na Educação Infantil – etapa creche no referido documento. Portanto, buscam-se informações acerca desse tópico no PPP da Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz.

No ano de 2020, o projeto da E.M.E.I.¹², intitulado *Na corrente do bem 2020*, destaca: “Neste projeto busca-se trabalhar com as crianças que boas ações como um sorriso, um abraço, uma atitude justa, amizade, gentileza e sinceridade podem estar presentes em nosso dia a dia.” (NOVA PRATA, 2020, n.p.). O seu desenvolvimento é baseado em atividades dirigidas, jogos, brincadeiras, interações e ações pedagógicas “(...) voltadas à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, de acordo com sua faixa etária, priorizando a criança e suas individualidades”. (NOVA PRATA, 2020, n.p.).

Ao longo das suas 107 páginas, percebe-se carência no que diz respeito à leitura para bebês e crianças bem pequenas, visto que o acesso a histórias e músicas, segundo o Documento, é proporcionado no mês de adaptação das crianças. O documento indica: “(...) assim, no mês de fevereiro, realizamos adaptação das crianças com músicas, histórias, rodas de conversa, rodas cantadas, introduzimos a rotina escolar e regras de convivência”. (NOVA PRATA, 2020, n.p.).

Além do posto pelo PPP, como já tratado neste estudo, são recomendadas que variadas formas de leitura para sujeitos que ainda não leem convencionalmente estejam presentes desde os primeiros meses de vida. Essa ação seria uma forma de acolhimento, de compreensão de si, de criação de vínculos e contribui para o desenvolvimento da criança.

Em consonância com os documentos federal e estadual, nota-se que a leitura se integra em um dos campos de experiência e é percebida no contato e manipulação com diferentes gêneros e suportes. Ela ainda é propulsora de diálogo e conversa entre os mediadores e seus pares.

Nessa exploração documental, evidenciou-se que a Base compreende o educador como mediador entre a leitura e a criança. Ademais, as fontes de leitura não advêm apenas da literatura, mas se defendem outros produtos, como embalagens,

¹² Escola Municipal de Educação Infantil.

rótulos, revistas, entre outros. Em se tratando do Referencial Curricular Gaúcho, pelo fato de ser elaborado de acordo com a Base, traz as mesmas evidências, com o diferencial de focar na cultura regional e local.

Observa-se também, como é recomendado que o Projeto Político Pedagógico esteja vinculado aos objetivos de aprendizagem trazidos pela BNCC, posto que há uma contradição na sua estrutura. Verifica-se que a Base indica objetivos relacionados a leituras; porém, no documento da E.M.E.I. não há menção a esse direito das crianças.

3 REFLEXÕES A PARTIR DA VOZ DAS PROFESSORAS E ATENDENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE NOVA PRATA

Este capítulo é dedicado à reflexão sobre as práticas de leitura com bebês e crianças bem pequenas, com base na voz das educadoras que atuam na Educação Infantil no município de Nova Prata - RS. Diante disso, detalha-se o cenário de pesquisa, apresenta-se o perfil dos participantes e discutem-se especificidades sobre construção e a análise dos dados. Também, busca-se elucidar acerca das técnicas empíricas utilizadas, que são a entrevista e grupos focais. Ainda, ao longo do capítulo, são trazidas as discussões das categorias de análise que tratam sobre a construção de conceitos sobre leitura, a prática da leitura e os desafios de leitura com os bebês e crianças bem pequenas.

3.1 CENÁRIO DE PESQUISA

O estudo tem como cenário o município de Nova Prata, situado na Serra Gaúcha, estado do Rio Grande do Sul, sendo parte integrante da 16ª Coordenadoria Regional Estadual de Educação. Diante disso, elegem-se algumas escolhas significativas nesse processo, como ser o local de residência da pesquisadora e pelo município ofertar várias escolas de Educação Infantil, que não oportunizam espaços específicos para leitura de bebês e crianças pequenas que frequentam regularmente a creche.

O município de Nova Prata conta com cinco escolas municipais de Educação Infantil, as quais são: E.M.E.I.¹³ Recanto da Alegria, E.M.E.I. Um Pedacinho de Céu, E.M.E.I. Primeiros Passos, E.M.E.I. Criança Feliz e E.M.E.I. Vó Eliza”. O Quadro 9 mostra as EE.MM.EE.II. ativas no município em 2020, assim como especificidades de cada uma:

¹³ Utilizar-se-á a sigla E.M.E.I. para a denominação Escola Municipal de Educação Infantil.

Quadro 9 - E.M.E.I. de Nova Prata

E.M.E.I.	Bairro	Ano de fundação	Quadro funcional	Crianças atendidas¹⁴
<i>Recanto da alegria</i>	Santa Cruz	1982	1 diretora, 1 coordenadora pedagógica, 10 professoras de Educação Infantil, 37 atendentes de creche, 2 estagiárias, 1 assessora de direção, 5 funcionárias	201
<i>Um pedacinho de céu</i>	São João Bosco	1990	1 diretora, 1 coordenadora pedagógica, 4 professoras de Educação Infantil, 14 atendentes de creche, 1 estagiária, 3 funcionárias.	71
<i>Primeiros Passos</i>	Basalto	1995	1 diretora, 1 coordenadora pedagógica, 5 professoras de Educação Infantil, 19 atendentes de creche, 2 estagiárias	98
<i>Criança Feliz</i>	São João Bosco	2013	1 diretora, 1 vice-diretora, 1 coordenadora pedagógica, 7 professoras de Educação Infantil, 35 atendentes de creche, 5 estagiárias, 2 operárias	146
<i>Vó Eliza</i>	São Cristóvão	2015	1 diretora, 1 coordenadora pedagógica, 6 professoras de Educação Infantil, 26 atendentes de creche, 7 estagiárias, 3 funcionárias, 3 serventes 4 cozinheiras	143

Fonte: A autora (2021), a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos das EE.MM.EE.II.

¹⁴ No ano de 2020, segundo o PPP de cada escola.

De acordo com dados postos no Quadro 9, são atendidas 659 crianças pelas escolas de Educação Infantil do município em ambos os turnos, o que envolve número expressivo de professores e funcionários no atendimento às crianças. O município vem inaugurando escolas com o objetivo de suprir necessidades de vagas e de possibilitar que todos os pequenos tenham acesso à creche. Ainda existem bebês e crianças bem pequenas aguardando essa oportunidade, porém o número de esperas já reduziu.

Em relação ao corpo de profissionais que atende às crianças, destaca-se que as turmas de berçários contam com cinco atendentes e uma professora titular, sendo três profissionais em cada turno de trabalho. As turmas de Maternal I e II possuem três atendentes e uma professora titular, duas profissionais por turno de trabalho.

Nesse contexto, elegeu-se para estudo de caso único a escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz. A escolha de tal instituição deu-se pelo fato de ser o local de atuação da pesquisadora quando a pesquisa se concretizava. Para dar seguimento à construção dos dados, o projeto foi aprovado no CEP, conforme parecer número 4.395.245, e recebeu-se o Termo de Autorização Institucional, de acordo com o Apêndice A, para que se iniciasse a pesquisa em campo. Na próxima subseção, a seguir, detalha-se a E.M.E.I. estudada.

3.1.1 Conhecendo o cenário da pesquisa

Localizada no bairro São João Bosco, a Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz começou a ser edificada em 2011 devido à grande procura por vagas no nível da Educação Infantil. O prédio foi construído com verba do Governo Federal, pois a escola é um Módulo da Proinfância tipo 2¹⁵. Na Figura 7, mostra-se a fachada da escola:

¹⁵ O Projeto Proinfância Tipo 2 tem capacidade de atendimento de até 188 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino) ou 94 crianças em período integral. Foi considerada como ideal a implantação das escolas do Tipo 2 em terreno retangular com medidas de 45m de largura por 35m de profundidade e declividade máxima de 3%. Dados disponíveis em: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/proinfancia/eixos-de-atuacao/projetos-arquiteticos-para-construcao/item/6413-proinfancia-tipo-2>. Acesso em: 01 set. 2020.

Figura 7 - Fachada da E.M.E.I. Criança Feliz



Fonte: Acervo fotográfico da Escola.

A escola foi inaugurada em 8 de agosto de 2013 e, à época, dispunha de 20 funcionárias para atender em torno de 130 crianças. Sua área física tem um total de 1.211,00m², divididos em 5 blocos: administrativo, de serviço, pedagógico, multiuso e áreas externas. O pedagógico contempla as salas de aula dos berçários e dos maternais.

Atualmente, a instituição acolhe 9 turmas - em torno de 170 crianças - que a frequentam com assiduidade: 2 turmas de berçário I, 2 turmas de berçário II, 2 turmas de maternal I e 3 turmas de maternal II. O agrupamento para a distribuição das crianças nas escolas do município de Nova Prata adota o critério por faixa etária, seguindo a normativa do Conselho Municipal de Educação, pela Resolução Nº 012/2018, que expressa:

Art.14. O parâmetro para agrupamento de crianças na Educação Infantil tem como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, a Proposta Político Pedagógica da Escola, a faixa etária e a relação numérica criança/número por Atendente de Creche e/ou Professor. Recomenda-se:

- I – até 07(sete) crianças por Professor/Atendente de Creche no caso de crianças de 0 (zero) a 02 (dois) anos;
- II – até 10 (dez) crianças por Professor/Atendente de Creche no caso de crianças de 02 (dois) a 03 (três) anos;
- III – até 11(onze) crianças por Professor/Atendente de Creche no caso de crianças de 03 (três) a 04 (quatro) anos;
- IV- até 20 (vinte) crianças por Professor no caso de crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos, admitindo-se um auxiliar com número superior a 20 (vinte) crianças.

§ 1º É obrigatória à presença de um professor habilitado em cada turma em, pelo menos, um dos turnos.

A comunidade escolar é composta por famílias que se relacionam bem com a escola, auxiliam nas demandas existentes e, em maioria, têm filhos únicos ou que possuem apenas um irmão. Em geral, a criança escolarizada reside com o pai e a mãe e necessita da escola em média de oito a 12 horas diárias. Os dados também abalizam o fato de que as famílias dedicam por semana, aproximadamente, quatro horas ou mais para brincar e ficar com seu(ua) filho(a).

Nesse cenário, surgem os sujeitos¹⁶ que fizeram parte da pesquisa, sendo 6 professores e 13 atendentes de Educação Infantil, todos do sexo feminino. Desse modo, a pesquisadora convidou as professoras e as atendentes da escola a participarem e colaborarem com a pesquisa, por meio das entrevistas e grupos focais. Ao longo das discussões, será preservada a identidade dos sujeitos; por isso, atribui-se um pseudônimo a cada um dos interlocutores, utilizando as letras P (professores) e A (atendentes), seguido de um número em ordem crescente para cada uma delas, totalizando 19 interlocutoras. O Quadro 10 apresenta o panorama geral de todos os interlocutores que participaram das entrevistas – professoras e atendentes –, com as respectivas informações pessoais e profissionais desses sujeitos:

Quadro 10 - Participantes da pesquisa empírica

(continua)

Participantes	Cargo	Idade	Formação	Tempo de atuação na educação infantil
P1	Professora	36 anos	Pedagogia	12 anos
P2	Professora	35 anos	Pedagogia	10 anos
P3	Professora	45 anos	Pedagogia	6 anos
P4	Professora	27 anos	Pedagogia	5 anos
P5	Professora	28 anos	Pedagogia	3 anos
P6	Professora	24 anos	Pedagogia	1 ano e 8 meses
A1	Atendente	41 anos	Ensino Médio	9 anos
A2	Atendente	48 anos	Superior em Processos Gerenciais –	7 anos

¹⁶ A identidade dos sujeitos deste estudo é tratada como um processo de construção deles enquanto profissionais e, desse modo, o que segue é a descrição dos interlocutores. Os participantes referem-se a todos os envolvidos na pesquisa empírica, ou seja, professores e atendentes, podendo ser chamados também de interlocutores, sujeitos e profissionais.

(conclusão)

			cursando Pedagogia	
A3	Atendente	47 anos	Ensino Médio	7 anos
A4	Atendente	42 anos	Ensino Médio	6 anos
A5	Atendente	39 anos	Ensino Médio	5 anos
A6	Atendente	39 anos	Cursando Pedagogia	5 anos
A7	Atendente	47 anos	Ensino Médio	4 anos
A8	Atendente	36 anos	Ensino Médio	3 anos e 6 meses
A9	Atendente	51 anos	Ensino Médio	3 anos
A10	Atendente	33 anos	Ensino Médio	1 ano
A11	Atendente	27 anos	Psicologia	10 meses
A12	Atendente	24 anos	Cursando Pedagogia	9 meses
A13	Atendente	43 anos	Formação em Ciências Plenas. Cursando Pedagogia	8 meses

Fonte: A autora (2021), a partir da construção dos dados empíricos.

Diante do quadro dos participantes, cabe ressaltar o perfil dos professores¹⁷ participantes, sendo a maioria com formação em Pedagogia¹⁸; a idade varia entre 24 e 45 anos, e o tempo de atuação profissional oscila entre 1 ano e 8 meses a 12 anos de experiência na Educação Infantil.

¹⁷ Suas atribuições, de acordo com a Lei Municipal nº 10.324, de 22 de maio de 2019, são: elaborar e cumprir o plano de trabalho segundo a proposta pedagógica da escola; levantar e interpretar os dados relativos à realidade de sua classe; zelar pela aprendizagem do aluno; estabelecer os mecanismos de avaliação; implementar estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; organizar registros de observação dos alunos; participar de atividades extraclasse; realizar trabalho integrado com o apoio pedagógico; participar dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; colaborar com as atividades e articulação da escola com as famílias e a comunidade; participar de cursos de formação e treinamentos; participar da elaboração e execução do projeto político-pedagógico; integrar órgãos complementares da escola; dirigir instituições escolares de acordo com a determinação superior; executar tarefas afins com a educação.

¹⁸ De acordo com a Lei Municipal nº 10.324, de 22 de maio de 2019, para a docência na Educação Infantil exige-se a formação de Curso Superior em Licenciatura Plena, específico para Educação Infantil.

A variação em relação ao tempo de docência é bem distinta; destaca-se que o tempo de atuação e/ou experiência por um tempo prolongado favorece aos professores mais conhecimento e a possibilidade de reflexão sobre sua prática, de maneira com que possa aperfeiçoar seu trabalho. Pimenta (1999, p. 29) corrobora com o estudo, afirmando que essa experiência vivida na docência faz com os professores reelaborem os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. Por isso, defende-se que o ambiente escolar favorece a discussão sobre as ações práticas, uma vez que, provavelmente, quanto maior for o tempo de atuação, talvez seja maior a bagagem de experiência do professor.

Já em relação ao perfil das atendentes¹⁹, as quais participaram dos grupos focais, são todas do sexo feminino, com idades entre 24 e 51 anos. O tempo de atuação delas na Educação Infantil varia entre oito meses e nove anos e oito meses; possuem Ensino Médio; as demais estão cursando ou já cursaram algum curso superior. Quanto à formação específica para o cargo, ela não é exigida; porém, quanto mais experiência, mais reverbera possibilidade de aprendizado e de reflexão que se aprendem nesse cotidiano de interações.

Diante desse contexto, a ida a campo teve como finalidade construir subsídios para responder ao objetivo específico de analisar as práticas de leitura ocorridas nas escolas de Educação Infantil no município de Nova Prata. Os encontros foram organizados entre os dias 23 de novembro e 4 de dezembro de 2020 e ocorreram no espaço escolar nos horários da manhã e vespertino, conforme a disponibilidade das participantes. Marcou-se horário específico com as profissionais, com a existência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndices B, para

¹⁹ Segundo a Lei municipal nº 10.096, de 10 de julho de 2018, os requisitos para o provimento no cargo de Atendente de Creche são: a) Escolaridade: Ensino Médio Completo; b) Idade: mínima de 18 anos; c) Formação: Mínima de 40 (quarenta) horas na área da Educação Infantil; d) Avaliação Psicológica. São atribuições são: Responsabilizar-se pelo cuidado e bom atendimento às crianças; executar atividades diárias de recreação, de artes, entretenimento e rítmicas sob a orientação de profissional da educação; acompanhar as crianças em passeios, visitas e festividades sociais em auxílio ao professor; executar, orientar e auxiliar as crianças no que se refere à higiene pessoal; auxiliar as crianças a desenvolverem a coordenação motora, mediante exercícios e brinquedos, conforme orientação do professor responsável; observar a saúde e o bem estar das crianças comunicando ao professor ou à direção da escola qualquer alteração ajudando, quando necessário, a administrar os medicamentos, conforme prescrição médica sob orientação; orientar aos pais quanto à higiene infantil; comunicar ao professor e à direção da escola qualquer incidente ou dificuldade ocorrida; ajudar o professor na apuração da frequência diária e mensal das crianças; auxiliar na organização e limpeza da sala e demais ambientes escolar; executar outras tarefas afins.

professores, e C, para as atendentes, para que a coleta de dados fosse realizada após autorizações dos sujeitos.

Cabe ressaltar que nesse período se vive a pandemia da Covid-19 e, por isso, houve todos os cuidados com os protocolos sanitários, incluindo uso de máscaras, álcool gel e ambiente ventilado, respeitando a capacidade máxima de ocupação do local para realizar as conversas.

O instrumento de pesquisa utilizado com as professoras foi a entrevista, seguindo de roteiro prévio (Apêndice D), utilizando como base o problema de pesquisa e o objetivo da investigação. Todas as 7 professoras da escola foram convidadas a participar da entrevista, e somente 1 delas não aceitou o convite. Ressalta-se que 2 professoras que atuam na escola e participaram da conversa atendiam 2 turmas: uma de manhã e outra à tarde.

Para melhor esclarecer esse processo, o quadro 11 expressa a data e a duração dos encontros.

Quadro 11 - Temporalidade das entrevistas

Entrevista	Data	Duração
1	24 de novembro	28:41
2	24 de novembro	22:35
3	24 de novembro	28:01
4	01 de dezembro	26:06
5	04 de dezembro	27:12
6	04 de dezembro	24:23
TOTAL		2h 36min 58s

Fonte: A autora (2021), com dados da empiria.

De acordo com o Quadro 11, houve seis entrevistas com duração média de 26 minutos cada encontro, totalizando 2 horas, 36 minutos e 18 segundos de gravação. O objetivo das entrevistas era discutir acerca de como ocorrem as práticas de leitura com bebês e as crianças bem pequenas, bem como a existência de espaço apropriado para tal. Ainda, questionou-se se existia algum desafio diante dessa prática.

Os encontros com as atendentes contaram com a presença de, no primeiro momento, sete participantes e, no segundo, seis. Como eram 13 participantes no total, dividiu-se em 2 grupos, a fim de possibilitar a fala de todas. O tempo de duração dos grupos focais com as atendentes foi em média de 43 minutos e 21 segundos cada,

totalizando 1 hora, 26 minutos e 42 segundos de gravação, sendo prolongado para oportunizar que todas as atendentes pudessem expor suas ideias e suas práticas. Conforme a síntese abaixo, o Quadro 12 ilustra a organização geral dos grupos focais, bem como o tempo de permanência do grupo de atendentes durante o encontro.

Quadro 12 - Temporalidade do grupo focal das atendentes

Grupo focal	Número de participantes	Data	Duração
1	7	23 de novembro	47:40
2	6	24 de novembro	39:02
TOTAL			1h 26min 42s

Fonte: A autora (2021), após a realização dos grupos focais.

O tempo total de conversa dos grupos focais e das entrevistas soma 4 horas, 3 minutos e 40 segundos.

Esses dois encontros foram previamente organizados pela pesquisadora conforme o roteiro (Apêndice E) baseado no problema e no objetivo geral da pesquisa. O mesmo roteiro foi utilizado para os dois grupos, visto que eram participantes diferentes. Para iniciar os encontros, a pesquisadora propôs para as atendentes assistirem a um vídeo intitulado “Leitura para bebês”²⁰, com o objetivo de acolher o grupo e motivá-las ao diálogo, pois se tratava da leitura para bebês e crianças bem pequenas.

Dando continuidade a esse processo, propôs-se a analisar a construção dos dados oriundos das entrevistas e dos grupos focais. Nesse sentido, procurou-se, nas proposições teóricas de Bardin (2016)²¹, orientação para fazer a análise dos dados construídos. De acordo com a autora, existem três fases de Análise de Conteúdo e organizam-se em sequência, os quais são (i) pré-análise; (ii) exploração do material e tratamento dos resultados obtidos ou inferência e (iii) interpretação. Desse modo, a partir dos objetivos da pesquisa e das diferentes fases da análise de conteúdo, organizou-se leitura detalhada do material através das narrativas das participantes, para posteriormente usá-las na inferência dos dados obtidos.

²⁰ O vídeo “Leitura para bebês” encontra-se disponível no seguinte *link*: https://www.youtube.com/watch?v=KOv6_HetY7k.

²¹ O trajeto metodológico está descrito, na íntegra, no capítulo introdutório, subtítulo 1.3, chamado de “O trajeto metodológico”.

A partir desse processo, emergiram três categorias distintas que se entrelaçaram diante das discussões. A Figura 8, a seguir, ilustra a composição das categorias das entrevistas com as professoras e do grupo focal com as atendentes:

Figura 8 - Categorias de análise



Fonte: A autora (2021), a partir da análise da pesquisa empírica.

Diante da organização dessas categorias, cabe destacar que todas as divisões envolvem a leitura; porém, em diferente perspectiva – a primeira, conceitos de leitura; a segunda, práticas de leitura; e a terceira, os desafios da leitura.

3.2 LEITURA: CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS

Com base nos dados construídos a partir das entrevistas e dos grupos focais, a primeira categoria a ser analisada refere-se à construção *de conceitos sobre leitura*. Tal categoria busca discutir e trazer as compreensões que as interlocutoras possuem em relação à leitura para crianças que frequentam a etapa creche.

Nesta pesquisa, considera-se primordial a leitura na vida do ser humano. Mesmo entre bebês e crianças bem pequenas, o ato de ler oferece momentos de prazer, de conhecimento e de troca de afeto. De acordo com Parreiras (2012),

quanto mais cedo a criança se aproxima do mundo dos livros e do universo cultural proporcionado pela literatura, a familiaridade dela trará segurança em si própria e a possibilidade de imaginação e criação de fantasias e compreensão da realidade. (PARREIRAS, 2012, p. 21).

A autora indica o contato dos pequenos com a literatura porque esta proporciona benefícios como imaginar e fantasiar e, ao mesmo tempo, entender a realidade em que eles vivem. Na Educação Infantil, o universo ficcional pode auxiliar os estudantes na construção da sua identidade, reconhecendo o mundo em que estão inseridos. Além disso, Arena (2010) argumenta que o leitor em formação

(...) tem as possibilidades de dominar o ato de ler em toda sua complexidade, com flexibilidade e ousadia, a ponto de poder transformar o próprio modo de pensar e se constituir como formador do pensamento em seu movimento dialético. (ARENA, 2010, p. 246).

Perante o exposto, entende-se que o ato de ler implica despertar na criança necessidades para ler e compreender o mundo a sua volta, pondo em possibilidade a construção dos pequenos como sujeitos ativos para a função social.

Com o intuito de consolidar um olhar atento sobre a relevância da leitura na infância, as interlocutoras desta pesquisa trazem em suas vozes a potência acerca do tema. Nesse sentido, significados são atribuídos diante das narrativas durante o diálogo quando a temática de discussão era sobre a ação de proporcionar momentos de leitura às crianças que frequentam a creche, a fim de saber os conceitos dos sujeitos participantes sobre o que pensam sobre leitura na Educação Infantil.

A partir daí, é proposta, durante a conversa com as professoras e atendes, a seguinte pergunta: o que as educadoras poderiam contar sobre as concepções que têm ou adquiriram ao longo do tempo de atuação com a Educação Infantil sobre leitura? Nessa busca, chama a atenção a resposta da professora P3 quando relata que a leitura na primeiríssima infância é

P3 – Leitura de mundo. A criança já vem com algumas leituras, não é a leitura da palavra, e sim a leitura de mundo porque eles reconhecem rótulos, reconhecem algumas vezes o próprio nome já, números já reconhecem também. Relacionam a cor ao personagem: o azul da Frozen e o verde do Hulk²².

A participante aporta-se na leitura de mundo, do cotidiano das crianças, compreendendo que é o princípio para depois ocorrerem as leituras propriamente ditas. Ante as palavras da professora, podemos ancorar-nos nas palavras de Freire (2005, p. 11), quando afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra.”

²² O relato da professora P3 refere-se às personagens animadas as quais as crianças comentam.

Segundo o autor, antes de a criança aprender a ler, é preciso aprender a ler o mundo, compreendendo o contexto em que se está inserida. Ou seja, antes da criança ser alfabetizada e aprender a decodificar, ela pode ler não letras, mas objetos, sinais, imagens.

Na continuação sobre conceitos de leitura, a atendente A12 afirma que, no contexto em que atua, considera que

A12 – é uma leitura de mundo né, não tem a ver só com a leitura de livros, tem a ver com cantorias, tem a ver com livro né, com essa relação que as crianças vão fazer de mundo né, eu acho.

A definição de leitura para a participante é uma mistura de livros e música. Sendo os três primeiros anos cruciais para o desenvolvimento da criança, Silva *et al.* (2021) orientam que as instituições infantis incluam na rotina dos pequenos “(...) audições de histórias com repetição, acumulação e rimas, além de poesias, parlendas, catingas diversas e, do mesmo modo, apreciação de ilustrações em livros de diferentes materialidades.” (SILVA *et al.*, 2021, p. 9). Nesse sentido, a oferta da leitura aos pequenos diz respeito à oralidade além do manuseio do objeto livro, complementando-se para envolver o sujeito ao mundo simbólico.

Ao ouvir o adulto, aos poucos, a criança insere-se no mundo da linguagem, evidenciando a importância dessa experiência. Diante disso, Parreiras (2012) aclara que,

nos primeiros anos de vida da criança, sua memória começa a armazenar experiências que nem sempre serão lembradas verbalmente, mas ficam registradas no inconsciente. É quando ela começa a adquirir a linguagem. (PARREIRAS, 2012, p. 69).

O mundo simbólico da leitura pode desencadear um processo social e contínuo por meio de interações com os outros e com o meio. Dessa maneira, a presença do adulto na vida dos pequenos, conversando com eles, brincando, lendo, cantando e contando histórias, torna-se fundamental na promoção da linguagem e, conseqüentemente, no entendimento de si e do outro.

Nesse âmbito, P2, diante da pergunta sobre o que é leitura na Educação Infantil, responde que, para os bebês e crianças bem pequenas,

P2 – (...) a leitura não se dá só através de livros, né. Ela se dá através de imagens, do nosso dia a dia (...) A leitura na educação infantil, então, é feita por imagens, a todo o momento a criança tá tendo contato com figuras, com imagens, que são proporcionadas a leituras, onde elas podem fazer leitura de rótulos, identificar perfumes, associar com mamãe, comida, potinho (...).

A participante compreende que a leitura para os ainda não alfabetizados se restringe a interpretações de imagens do cotidiano da criança. Porém, as imagens que são citadas não condizem com a leitura literária, a qual põe a criança em contato com o imaginário e a auxilia a criar sentidos. Diante disso, a leitura de imagens do dia a dia da criança é apenas uma forma de decorar a função de tal objeto portador de imagem.

P5 traz seu entendimento de que leitura, na Educação Infantil, desenvolve sua capacidade criativa, expressando outras possibilidades de desfechos da história, conforme segue

P5 – a criança imagina, ela tem aquela imaginação dela. Então, às vezes tu “tá” ontando a história e a criança para e ela te dá de repente uma ideia do que podia estar acontecendo naquele cenário. Eles imaginam, sabe.

A interlocutora entende que a leitura instiga a imaginação, bem como o desenvolvimento comunicativo. Ao ato de imaginar provocado na criança Abramovich (1997) chama de *suscitar o imaginário* e a possibilidade de descobrir o mundo imenso através dos personagens de cada história. Nesse mesmo contexto, Porta (2013) argumenta que momentos de escuta proporcionados aos pequenos “inicia-os na fantasia e potencializa sua imaginação (...)”²³. (PORTA, 2013, p. 21).

P6 mescla o incentivo à leitura e a importância dela no futuro para as crianças lerem palavras, narrando que leitura na Educação Infantil é

P6 – A base, né, da construção dela mesma, entende. As crianças lendo, lendo não, né (sinal de aspas com as mãos), assim, mas pegando o livro, explorando aquele livro, olhando as figuras, contando o que eles veem, assim eles vão se incentivando para mais tarde, né, quando sabem ler eles vão gostar, despertar o interesse pela leitura. E já vão iniciando a questão da criatividade, da imaginação, do diálogo, né, da comunicação.

Essa interlocutora menciona que o incentivo à leitura vem desde pequeno para que esse hábito seja desenvolvido aos poucos e de maneira lúdica. A partir do contato com histórias, as crianças têm a oportunidade de um crescimento profundo no

²³ Tradução nossa.

universo social. Nesse sentido, “(...) nos primeiros três anos de vida, os bebês aprendem mais que em qualquer outra etapa do desenvolvimento humano.” (PARREIRAS, 2009, p. 29). Os primeiros anos são fundamentais para o desenvolvimento de uma criança, reiterando que é o momento ideal de propiciar à criança diferentes experiências com a leitura. Os experimentos feitos em momentos certos podem influenciar comportamentos futuros.

Ainda na busca por concepções das participantes, encontra-se mais uma voz acerca da leitura para crianças pequenas; desse modo, P4 menciona que

leitura pode ser, simplesmente, só ser (sic) falada. Da forma que a gente apresenta, independentemente de ser com fantoches, com livros, eu acho que tudo depende de quem está fazendo essa leitura. A maneira do contar.

A professora menciona a necessidade de a leitura ser mediada, pois assim se configura como uma estratégia poderosa, ou seja, a leitura ou a contação exigem a mediação de uma pessoa. A declaração da participante vai a favor das palavras de Busatto (2005), quando a autora explica que o sujeito que conta a história

(...) empresta seu corpo, sua voz e seus afetos ao texto que ele narra, e o texto deixa de ser signo para se tornar significado. O contador de histórias nos faz sonhar porque ele consegue parar o tempo nos apresentando um outro tempo. O contador de histórias, como um mágico, faz aparecer o inexistente, e nos convence que aquilo existe. (BUSATTO, 2005, p. 9).

Mesmo utilizando somente a oralidade, o mediador/contador, ao empregar sua criatividade, tem o poder de envolver a criança na história. Quanto mais emoção há no momento da contação, mais cativa a criança a participar do momento.

Ainda acerca de concepção de leitura para bebês e crianças bem pequenas, P4 expõe que as crianças “já ouvem na barriga. Pode contar histórias e cantar musiquinhas desde a gestação.” A fala trazida pela interlocutora demonstra que as práticas de afeto com canções podem ser feitas ainda que o bebê esteja na barriga, sendo uma forma de conversar com a criança.

Desde a vida uterina, os bebês são capazes de perceber estímulos externos. Eles identificam e reagem a vozes, sons ou ao toque e, por isso, é importante oferecer a leitura literária ao ventre, também como uma forma de estreitar laços e estimular afetos. Sob esse ponto de vista, Parreiras (2012) explica:

Desde a vida intrauterina, o ser recebe estímulos, e começa a existir uma comunicação possível com a futura mamãe. Uma comunicação silenciosa, sem palavras, propiciada por toques, por sensações, por afagos na barriga, no corpo. Por falas, gemidos, suspiros, cantos, choros. (PARREIRAS, 2012, p. 63).

Mesmo ainda na barriga, o bebê é sensível aos estímulos externos, uma vez que o hábito da leitura estreita afetos, sendo recomendado esse ato antes mesmo de a criança nascer.

Ainda sobre os bebês, algumas interlocutoras que atuam com esse grupo etário defendem a concepção de que a melhor forma de leitura para os bebês é pela musicalidade, pelas cantigas, conforme depoimentos que seguem:

P4- Leitura para professora que atua com berçário precisa encontrar uma forma totalmente diferente porque não vai chamar tanto a atenção quanto no maternal. Tem que ser algo que tenha música, que tenha barulho, sabe, não é tanto a história em si.

P1 – Eu acho que é mais nessa parte da musicalização. Pegar eles por esse lado, entende, da parte da música que chama bastante a atenção; sons, né.

P3 – Eu também gosto de cantigas, né, cantar.

A7 – Eu acho que “pros” bebês a parte de leitura eu acho que fica mais na questão das musiquinhas, pela experiência que eu tive, tá, quando trabalhei no berçário.

As interlocutoras defendem que a oferta de músicas aos bebês é uma forma de leitura, pois estimula a audição. Tussi e Rössing esclarecem que “com bebês são necessárias adaptações. O ato de ler seria, primeiramente, um ato de ouvir, envolvendo o sistema auditivo (...)” (2009, p. 48). De acordo com as autoras, os bebês iniciam sua leitura sendo ouvintes dos mediadores, que podem ser pais ou educadores. Mesmo sem levar com conta o significado das palavras, o bebê é um ótimo ouvinte e deixa-se encantar pela melodia. Pode-se dizer que o ritmo proporcionado pela musicalização aprimora a capacidade auditiva e, aos poucos, desenvolve um pequeno leitor.

Outras participantes compreendem que a leitura na Educação Infantil vai além da musicalização, incrementando gestos e mímicas, como também alternâncias do tom da voz. Sob esse ponto de vista, trazem-se os depoimentos que seguem:

P4 - No berçário realmente é muito importante essa parte da cantiga. Tudo que a gente for trabalhar tem que ter uma cantiga. Tem que ter voz que

diferencia os personagens, coisas que façam... que chamem a atenção, não só o ler. Fazer algo diferente.

A1 – Contar uma história, na verdade. Pode ser tanto cantada, né, uma musiquinha com gestos, né. E tanto musical ou, né, do corpo por exemplo.

A13 – A música, a canção, ela é mais rica. Ela é muito mais rica porque ela tem o barulhinho do som, tem a imagem, tem a cor e tem o lado do concreto, que seria o corpo, a cara, a imagem ali. Então, a música para uma criança sempre é mais completa: abrange todos os hemisférios, né, do entendimento de uma criança.

Os depoimentos das interlocutoras mostram que elas reconhecem e se sensibilizam com a musicalidade com os pequenos, principalmente nos berçários. Sob esse ponto de vista, o trabalho com cantigas e músicas significa influir na qualidade das relações afetivas, sociais e cognitivas.

Nessa linha, Cabrejo-Parra (2014) argumenta: “Os primeiros livros de literatura, de poesia e de construção de significado são a voz humana e o rosto. (...) Com o bebê à música da língua e à música da voz, então isso equivale à música.” (CABREJO-PARRA, 2014, n. p.). Antes de aprender a falar, os bebês já podem apreciar a modulação da voz humana e a musicalidade das palavras. Nesse sentido, essa cultura oral aprimora a linguagem.

Além das emoções da voz propiciada pelo mediador, dois depoimentos expressam a importância de outras expressões que auxiliam na hora da leitura para os bebês, no caso a A7 e P2 afirmam que é necessário:

A7 – cuidar também às vezes o tom: tu “vai” falar, tu tá ali falando num tom de voz mais baixo aí tu vai falar alguma coisa tem que: hãã (voz de suspense e gestos com as mãos), sobe o tom de voz assim (aumentando o tom da voz). Eles ficam naquela expectativa, assim, sabe. (...) Isso é bem importante, principalmente nas musiquinhas. Porque que nem aquela do tomatinho, alguma coisa assim tu fazer gestos, fazer bastante gestos e mudar bastante o tom da voz.

P2 – observar que os bebês observam a questão da mímica, do se esconder, do reconhecimento facial, da questão de cantar uma musiquinha, de reconhecer a voz do professor, ela é uma questão mais lúdica.

Os gestos, movimentos e tons de voz são defendidos pelas participantes na mediação da literatura. Tais ações propiciam o sucesso na prática da leitura e esse momento permanecerá vivo na memória dos pequenos. Matos e Sorsy (2013, p. 7) explicam que as expressões do corpo, os gestos, o ritmo e a entonação de voz imprimem sentido às palavras e desvelam para o ouvinte as emoções por trás do texto.

O acolhimento do bebê por meio da literatura oral precocemente poderia ajudar a criança a compreender seus sentimentos e medos. Essa mediação é feita por meio do lúdico. Tussi e Rössing (2009, p. 63) reiteram que a leitura envolve a literatura oral, com seus acalantos, canções de roda, parlendas, trava-línguas, adivinhas e contos, haja vista “(...) proporciona[r] à criança o contato precoce com esse jogo lúdico.”

A ludicidade e o jogo da voz são convidativos aos pequenos. Conforme estudos de Parreiras (2012), o bebê escuta a música das palavras, o ritmo da voz. Ele não se detém ao conteúdo, mas na sonoridade produzida e na reprodução e criação de sons. Nos primeiros anos de vida, em que ler se relaciona à tarefa de se construir e se decifrar por intermédio da linguagem, a história é um poderoso legado para que cada um continue incessantemente a tarefa de se ler e decifrar.

Ao findar a análise da categoria, a qual objetivava verificar as concepções de leitura das educadoras para sujeitos de 0 a 3 anos e 11 meses, verifica-se que seus entendimentos sobre leitura, de forma geral, ocorrem por meio da oralidade e de cantigas. Tais ações, de acordo com as participantes, partem do mediador, o qual necessita envolver o pequeno leitor no mundo imaginário.

As profissionais que participaram da pesquisa possuem o entendimento de que a leitura na Educação Infantil é primeiramente a leitura de mundo, uma forma de conhecer e mostrar para o pequeno o cotidiano em que vive. Todavia, em nenhum momento foi falado de modo explícito sobre a literatura, mas por elas foram citadas cantigas, “musiquinhas”, movimentos corporais e tonalidade da voz.

3.3 LEITURA: PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A segunda categoria a ser analisada refere-se à leitura com enfoque *nas práticas ocorridas no ambiente da escola de Educação Infantil* diante das percepções, reflexões acerca do trabalho proposto pelas interlocutoras. Procura-se, aqui, compreender de que forma são oportunizados para as crianças momentos que propiciem contato com literatura – histórias contemporâneas, contos clássicos, jogos de linguagem, poesias, entre outros – pelas professoras e atendentes, bem como saber quais são os recursos utilizados para proporcionar essas experiências às crianças.

Nessa perspectiva sobre a literatura na vida de crianças no ambiente da Educação Infantil, o estudo apoia-se no documento intitulado Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil²⁴, o qual explica que é possível propiciar momentos para as crianças ouvirem um texto, como forma de leitura para a criança que ainda não lê a palavra. Ou seja, “a criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura.” (RCNEI, 1998, p. 141). Desse modo, ao introduzir a leitura na escola para bebês e crianças pequenas, pode-se privilegiar e relacionar essas primeiras experiências para o fortalecimento de vínculos afetivos com os adultos, por meio das trocas de olhares, do diálogo e da atenção ao outro, além de contribuir para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da criatividade.

De acordo com Bomtempo (2003, p. 33), “a leitura feita pelo professor em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, fornece-lhes um repertório rico em expressões e vocabulário facilitando a interação da criança com a linguagem escrita.” Essa atividade de leitor ouvinte é intensa, visto que a criança observa expressões e, ao mesmo tempo, escuta o mediador. Assim, a contação de histórias na escola prevê cautela e planejamento, visto que o ouvinte é convidado a entrar no mundo da imaginação e, também, estreitar vínculos. Nesse contexto de vivências provocadas pelas professoras, trazem-se especificidades das escolas do local e das interlocutoras desta pesquisa. Durante a entrevista, quando é perguntado às profissionais a respeito da forma que é feita a leitura para os bebês, P4 logo responde que:

P4 – No berçário já é mais difícil. É difícil a questão da história em si quando eles são menores (...). Então, a gente acaba mais falando do que mostrando o objeto em si.

A educadora tem preferência pela utilização da voz para proporcionar leituras aos pequenos, mesmo afirmando que essa faixa etária é mais exigente e desafiadora. Entende-se, nesse caso, que é feito o uso da oralidade, como alerta Abramovich (2004) ao explicar que o primeiro contato da criança com a narrativa se efetiva pela

²⁴ O RCNEI foi instituído a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB de 1996). O Referencial reúne reflexões educacionais envolvendo objetivos, conteúdos e orientações didáticas para educadores que atuam com crianças de 0 a 6 anos, respeitando a diversidade cultural brasileira.

oralidade. Dito de outra forma, os momentos de leitura para os bebês contribuem para sua formação a partir da voz do adulto. Eles têm audição apurada e esta deve ser uma habilidade a ser explorada reiteradamente.

Já a professora P2, diante da mesma pergunta, enfatiza a voz e o recurso de fantoche:

P2 – Eu já tive em sala de berçário sim. (...) é só através de fantoche e falas. O que é muito reduzido porque o que interessa eles são o movimento do fantoche. Se incentiva através da contação.

Explica sua forma de proporcionar leituras aos pequenos com a mistura de voz e de recurso de fantoche. A respeito da oralidade, o pesquisador colombiano Cabrejo-Parra (2014, n. p.) explica que, ao nascer, “(...) os bebês possuem uma audição muito apurada – que começou a se organizar a partir do quarto mês de gestação.” Dessa forma, recomenda fazer bastante uso de contação de histórias e de falar constantemente com o bebê. A pesquisadora Eliana Yunes (2012) defende que “contar é uma estratégia de sensibilização para começar a sedução para o relato, esteja ele sobre que suporte estiver, inclusive o da escrita” (YUNES, 2012, p. 65). Em síntese, quando se trata de leitura para os pequeninhos, é relevante a forma do narrar, pois é neste momento que ocorre o primeiro contato deles com as narrativas.

Outro aspecto a discutir diante das respostas de atendentes e de professoras ocorre quando a pesquisadora propõe que as participantes relatem de forma mais aprofundada suas práticas de leitura com os pequenos, questionando se utilizam objetos ou cenários. As interlocutoras respondem de diferentes modos. P1 afirma que a preparação para a leitura com o berçário pode ter alguns objetos relacionados à história a ser contada:

P1 – No berçário, eu procuro colocar alguns estímulos, né, que tem relação a essa história que eu vou contar. (...) pode ser um cenário, poderá ter algumas fotos, algumas coisas, alguns objetos que chamem a atenção para aquela história.

A professora utiliza adereços para aperfeiçoar a contação da história. Nesse contexto, Silva *et al.* (2021) sugerem a utilização de recursos como: simples narrativa; presença de objetos e instrumentos; ilustrações ampliadas; desenhos. Também: avental, flanelógrafo, fantoches, ente outras possibilidades. Ao fazer uso dessas

possibilidades, a criança ouve e ao mesmo tempo desperta sua atenção ao objeto relacionado à história.

A7 assegura que a organização desse espaço para a leitura é composta com elementos práticos, mas sem relação com o livro. Ainda, algo mais sucinto e direto, conforme expressa:

A7 – (...) nos berçários, então era (sic) só coisas mais práticas. Não podia ser coisa muito demorada, mas nada com livro, a não ser que fosse um livro de texturas.

As duas interlocutoras – A7 e P1 – não ofertam o objeto livro aos pequenos, mas recorrem à utilização fantoches e imagens como recursos, a fim de motivá-los para a contação de história. Mobilizam a atenção da criança por meio de estímulos visuais e de atividades práticas de leitura. Lima e Valiengo (2011), nesse sentido, explicam que o professor precisa ajudar a mobilizar a atenção das crianças, instigar e motivá-las porque

(...) ainda não desenvolveram uma atenção voluntária e têm mais dificuldade de permanecer tempos longos ouvindo histórias. Com base nisso, a tarefa docente é a provocação e mobilização da atenção e da percepção das crianças utilizando recursos diferenciados. (LIMA; VALIENGO, 2011, p. 62).

De acordo com os autores, é aconselhável que o profissional que está mediando a leitura seja criativo, a fim de provocar os pequenos, chamando-lhes a atenção com diferentes recursos e estratégias.

Prosseguindo a discussão, a pesquisadora pergunta aos sujeitos sobre as práticas referentes às crianças bem pequenas. Observou-se a presença de estratégias de leitura nas narrativas de várias participantes. P1 busca dialogar com as crianças no maternal sobre os conhecimentos prévios da história a ser contada:

P1 – No maternal, (...) eu faço primeiro uma conversa e tal para estimular a história, para pesquisar sobre o que eles já sabem, de repente, daquela história que eu vou contar, de um animal, ou enfim.

Ao que diz respeito à conversa, antes da leitura propriamente dita, é possível motivar o ato de ler, por meio da mobilização de conhecimentos prévios das crianças, instigá-las para que falem o que pensam sobre a história que será lida ou contada e, ainda, questioná-las. É possível enunciar perguntas que serão retomadas

durante o processo de leitura. Solé (1998, p. 113) sugere o emprego de estratégias de leitura, como realizar previsão antes e durante o processo, ativar conhecimentos prévios, recapitular, perguntar, resumir, são perguntas “(...) relacionadas, fazendo com que uma geralmente leve à outra”.

A2 antecipa a contação da história, citando elementos importantes da narrativa.

A2 – Na nossa sala é sempre no chão. Daí a gente faz a rodinha e conta. A gente comenta da historinha antes, fala alguma coisa que vai acontecer na história, aí depois a gente conta a história.

Nessa perspectiva de conversação, baseamo-nos em Brandão e Rosa (2011), ao salientarem que “promover conversas em torno da leitura e da escuta partilhada aumenta (...) nossa possibilidade não apenas de compreender, mas de apreciar histórias, e para tanto, a mediação da professora é fundamental”. (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 43). Dito isso, a postura do mediador, questionando e estimulando o diálogo na contação da história, promove o gosto pela leitura, mesmo que seja só oralmente.

P5 utiliza-se de diferentes estratégias e recursos para vivenciar o momento da contação de história com as crianças:

P5 – Eu fiz uma maleta da Leitura. Daí eu chego na sala, daí a gente comenta que vai ter uma contação de história. Então a maleta que eu fiz ela é toda, ela tem vários personagens. Eu vou tirando o livrinho ou os fantoches, os personagens. Daí vai tirando os personagens e vai contando a história. E sempre instigando a criança, né.

Ela valoriza o suspense e a emoção antes de iniciar a leitura. A prática realizada pela profissional é uma arte que “(...) pode ser desenvolvida por qualquer pessoa que aprecia narrativas, que queira se envolver com elas e tenha voz e memória” (GROSSI, 2014, n. p.). Qualquer um pode contar ou narrar uma história; porém, o que fará a diferença é o modo de como é realizada. Também, é preciso gostar de praticar tal ação e se envolver com a história contada, a fim de contagiar os ouvintes.

Em se tratando de estratégias de leitura, P4 salienta que busca trabalhar com as crianças alguns acontecimentos do enredo como, por exemplo, antecipando o que pensam que vai acontecer depois de um fato ou, até mesmo, como poderia seguir o enredo final da história:

P4 – A gente começa com uma rodinha para depois introduzir a leitura. A gente faz uma explicação do que vai acontecer, do que pode tratar essa

história, sem tirar aquela curiosidade deles, né. Faz toda uma conversação antes.

Dessa maneira, o pequeno leitor/ouvinte desde muito cedo desempenha papel ativo nos processos de leitura, pois, “(...) para participar de uma atividade como esta, as crianças não precisam ser leitores especializados e nem mesmo precisam saber ler. Na Escola Infantil, pode-se ler textos para as crianças e pedir que pensem ao longo da leitura (...)” (SOLE, 1998, p. 28). Questionamentos durante a leitura inserem e envolvem as crianças na história, fazendo-as refletirem ou imaginarem sobre o que estão ouvindo.

Além da contação de histórias, a oferta do objeto livro também é importante na formação da criança leitora. A presença do livro oportuniza que as crianças manuseiem, folheiem, cheirem, ou seja, explorem livremente esse objeto cultural. Durante a realização das entrevistas e dos grupos focais, a pesquisadora propôs falas referente à oferta desse objeto. Essa posição é reiterada pelas interlocutoras ao serem provocadas a pensar sobre a oferta de livros. Duas vozes posicionam-se acerca do acesso ao livro:

A4 – (...), mas também sempre é feito uma rodinha, se conta uma história, se faz os movimentos, os gestos né, o suspense da história “pra” que eles despertem, né, um lado pensando diferente: o que vai acontecer, o que tá acontecendo. E muitas vezes depois cada um fica livre para que tenha um livro, “pra” que eles também possam olhar, folhear, ter contato, descobrir o que tem no livro, qual é a figura que chama mais atenção (...).

P2 – Nós colocávamos as almofadas e distribuíamos a caixinha com o livro, com os livros. Daí cada criança escolhia o livrinho que mais chamava a atenção. Alguns no maternal II já iam fazendo aquela leitura visual. (...)

A oferta de livros que possam ser olhados e manuseados é bem-vinda em situações de leitura, visto que os livros são objetos portadores de cultura. O livro também permitirá que a criança perceba que o texto lido pelo mediador possui significados oriundos da observação das ilustrações. Bonnafé (2008) considera que os primeiros contatos dos bebês e das crianças bem pequenas com a contação de histórias e manipulação de livros significam o contato com a imaginação, a qual é suscitada pela audição de uma história. Essas interações auxiliam as crianças a se situarem no meio em que vivem.

A9 relata sua dinâmica para a prática de leitura, dando enfoque ao conforto para que a prática da leitura tenha sucesso:

A9 – Coloca eles sentadinhos no tatame, né, que é um lugar que fica bem confortável “pra” eles ficarem sentados. Ali, a gente pega os livros e vai mostrando “pra” eles as figuras e contando a historinha.

Conforme o relato, observa-se preocupação em acomodar as crianças para que, em seguida, seja realizada a prática da leitura. Porém, existe uma lacuna nessa ação, visto que é somente a profissional que têm acesso ao livro. Então, para promover o desenvolvimento de habilidades de leitura, sugere-se permitir que eles selecionem o que mais interessa, bem como se crie espaço livre para as crianças se moverem pelo chão (SÁNCHEZ, 2015).

Ainda no questionamento acerca das práticas de leitura para bebês e crianças bem pequenas, surgem aspectos importantes nas falas no que tange ao modo de se posicionar junto aos pequenos, conforme os relatos

A8 – a “profe” conta e como eu a A7 somos atendentes aí a gente escuta e ajuda a contar também. Ela se senta no chão e conta. Às vezes, às vezes não, quase todas as vezes ela traz os bichinhos de pelúcia ou...

P3 – Pode ser através de ou um fantoche, ou um personagem daquela história, nesse sentido assim. Eu gosto de chamá-los para sentar próximo, né, todos no chão. A “profe” também fica no chão, um pouquinho a frente né, para que todos prestem atenção no recurso.

A1 – A maioria fica sentado junto com a gente, faz um círculo ali, fica sentadinho junto com eles, a gente senta junto. Perto, próximo, né. Não é uma coisa que eu “tô” lá sentada, lá longe e eles “tão” lá olhando.

Nas transcrições, as participantes informam que, na hora da leitura, a mediadora e as crianças se sentam próximas, geralmente no chão. Esse modo de acomodar as crianças se pode amparar nos estudos de Bajard (2014b), o qual sugere a mediação de leitura face a face, realizada entre o segundo e o terceiro ano de vida das crianças. Essa maneira permite que as crianças fiquem na frente do mediador e possam ser atendidas várias ao mesmo tempo. Tal posição favorece a observação do ponto de vista frontal pelos pequenos. Ou seja, “a separação entre o mediador e seus ouvintes pode ser materializada apenas por um espaço vazio, por uma mesa ou por uma diferença de nível, como um degrau”. (BAJARD, 2014b, p. 51).

De acordo com os interlocutores – teórico e empíricos –, dependendo da faixa etária, há uma maneira mais adequada de proporcionar momentos de leitura aos

pequenos. Essas ações permitem dar atenção às crianças, sem perdê-las do campo de visão e de acomodá-las de maneira com que se sintam bem.

Pelas discussões acerca das práticas de leitura proporcionadas para as crianças da etapa creche no ambiente da Educação Infantil, as participantes mostraram a diversidade de recursos que elas procuram usar, respeitando a faixa etária, conhecendo as crianças, não se utilizando somente da oralidade, mas empregando recursos visuais. Desse modo, os gestos, as mímicas, as alternâncias do tom da voz são adotadas nas experiências cotidianas da escola como maneira de proporcionar a leitura de forma lúdica.

3.4 LEITURA: DESAFIOS DA PRÁTICA

Ao longo deste estudo, muitos desafios foram vividos. Nesta última categoria de análise, cabe discutir sobre as narrativas das interlocutoras da Educação Infantil ao proporcionar momentos de leitura para os pequenos que frequentam a creche. Os relatos de desafios explanados pelas interlocutoras são tratados no texto também como dificuldades.

Nesse contexto, percebem-se mudanças e inovações que buscam o aprimoramento e a eficácia do sistema educativo e, sendo novas, causam impacto por colidirem de frente com práticas pedagógicas ultrapassadas que alicerçam a rede educacional. Propostas inovadoras têm surgido no ambiente escolar, visando a reconstrução do real e das novas propostas educacionais referentes à educação de crianças.

A promoção de situações de leitura para as crianças desde bebês é uma ação privilegiada para o fortalecimento de vínculos afetivos com os adultos. Os vínculos intensificam-se por troca de olhares, pelo diálogo e pela atenção entre os pares. O ato de ler para os pequenos contempla ler o mundo, as pessoas e a sociedade.

Sob esse ponto de vista, nos estudos de Silva *et al.* (2021) é recomendado que, desde o berço, os docentes

ofertem momentos com o contar e o dizer histórias, pois apresentam muitos benefícios a sua formação como cidadãos e leitores, como a descoberta de si próprio e dos demais, bem como do mundo a sua volta, intensificando seu potencial imaginativo e criativo. (SILVA *et al.*, 2021, p. 12).

Dessa forma, a prática amplia o seu conhecimento sobre o mundo, além de desenvolver a imaginação e a linguagem. Porém, mesmo diante de diversos benefícios, existem desafios, como em outras atividades realizadas aos bebês e às crianças bem pequenas, principalmente pelo fato de serem dependentes dos adultos.

Ao longo da discussão acerca de leitura para os bebês e crianças bem pequenas, as participantes foram questionadas a respeito dos desafios e/ou dificuldades encontrados ao proporcionar momentos de leitura na creche. A partir disso, A4 comenta que há uma lacuna na rotina dos pequenos em relação a momentos de escuta de história ou acesso a livros. Ela sublinha que, se for uma atividade rotineira e repetitiva, a leitura passa a ser mais chamativa e prazerosa:

A4 – Se é uma coisa que talvez eles aprendem (sic), eles já têm a convivência desde o berçário, desde bebezinhos, talvez quando chegarem no maternal, nessa faixa etária do maternal, eles já vão estar tão acostumados, já vão estar mais interessados, talvez vai ser mais fácil, sei lá.

A ideia trazida por A4 sinaliza que, se a prática de leitura for feita desde bebê, essa ação pode se tornar rotina na vida da criança. Isto significa que, quanto antes forem inseridas as histórias no cotidiano das crianças, maior a possibilidade de se desenvolver o prazer pela leitura. Nesse sentido, ao disponibilizar, regularmente, o tempo para a leitura, o professor ou o auxiliar permite que a criança perceba que essa ação é rotineira na creche ou na escola, a qual passará a ser apreciada e significativa pelos pequenos. Silva (2019) aponta que na Educação Infantil

(...) é importante que o professor, sabendo que todas as situações contribuem para o desenvolvimento, tenha certa regularidade na organização do tempo, porque os pequenos começam a se orientar a partir das situações que se repetem, proporcionando segurança e confiança a eles devido à possibilidade de antecipar o que virá na sequência e de aprender com as verbalizações do docente. (SILVA; 2019, p. 49).

A organização de rotina que proporciona o desenvolvimento das crianças implica também na confiança delas. Aos poucos, com o diálogo do educador, os pequenos compreenderão o que faz parte do seu cotidiano na instituição e o aceitarão com mais leveza.

Em conformidade com Yolanda Reyes (2010), é nas experiências de leitura que acontecem muito antes da leitura alfabética que estão as bases da vida emocional e cognitiva, bem como o desejo de ler. Sob esse ponto de vista, ler para as crianças,

desde os primeiros meses de vida, desenvolve o gosto pela leitura e contribui para sua formação humana.

Dando continuidade às discussões, as participantes prosseguiram percorrendo sobre os desafios das práticas de leitura. De forma unânime, as interlocutoras destacaram que um dos seus maiores desafios para propiciar momentos de leitura com as crianças é fazer com que elas permaneçam em silêncio para ouvir a história ou a contação que, pelo contrário, acabam expressando agitação e a ansiedade durante esses momentos. A2 expõe esse desafio, ao relatar que há dificuldade:

A2 – Tem quando na turma têm aquelas crianças que não conseguem parar, que elas são mais agitadas.

A profissional parece demonstrar a falta de compreensão de que crianças na faixa etária estudada ouvem a história a seu jeito, com gesticulações e interpretações próprias. Elas demonstram seus sentimentos e preferências com o corpo. Ainda a respeito da inquietação, o relato é mais impactante quando os sujeitos são os bebês, conforme P1:

P1 – Os bebês são mais agitados. Na leitura tem a agitação dos bebês, né, eles são mais inquietos, não ficam sentadinhos. É um desafio que eu acho, sabe. Que eu sinto que seja.

Ao refletir acerca do relato da professora, nota-se uma exigência em relação aos bebês, os quais ainda não são capazes de atender. Em acréscimo, há um certo desconhecimento sobre as ações das crianças conforme a faixa etária. Diante dessa concepção, Guimarães (2016) explica que, mesmo sem ainda ter se apropriado da linguagem verbal, os bebês se envolvem em ricos diálogos, motivados por sua expressividade corporal: sorrisos, choros, expressões faciais, movimentos de interação. Dessa maneira, o corpo do bebê fala junto com a história, por meio dos movimentos corporais. P5 contribui para o tema, ponderando:

P5 – (...) às vezes tu “vai” fazer uma leitura, a criança não presta atenção, acaba se dispersando. Então por mais que tu “use” recursos, tu “use” várias formas, qualquer movimento, qualquer bichinho, qualquer barulho, a criança “tá” se dispersando e acaba dispersando os colegas também.

P5 menciona acerca da concentração das crianças, ou seja, o desafio relatado é sobre a maneira de acomodar os pequenos de forma que se interessem pela leitura.

É importante compreender que essa faixa etária dos bebês se comunica por troca de olhares, pequenos gritos, apontamentos. Além do mais, o mediador, que guia e regula as atividades de leitura, pode “escutar” as necessidades infantis, visto que os bebês ainda não compreendem como se portar em cada momento.

Nesse sentido, de acordo com Mello (2004), aquelas crianças que possuem mais dificuldade para ouvir histórias provavelmente começarão a parar se as narrativas contadas forem agradáveis e envolventes por sua temática ou forma de exposição. Dessa forma, faz-se necessário conhecer o grupo de crianças e estar atento ao que é de agrado delas, mesmo que algumas vezes não se obtenha o sucesso desejado.

Outra contribuição sobre desafios em momentos de leitura também se relaciona à atenção, já que a interlocutora conta que as crianças não permanecem concentradas, a fim de ouvir a mediadora:

A6 – O maior desafio é encontrar uma maneira de tu “chamar” a atenção deles para que eles fiquem sentadinhos e escutem o que tu “tá” falando.

A inquietude da interlocutora pode ser explicada nas palavras de Silva (2019), a qual sugere organização durante a leitura ou contação de histórias, de forma que se ajuste:

(...) de acordo com a idade dos bebês e das crianças, porque assim é possível respeitar o período máximo de concentração e atenção para cada período, afinal cada um possui seu momento próprio para se relacionar com o mundo e desenvolver sua memória, sua percepção material, entre outras habilidades, por isso, também é importante deixá-lo livre na relação com o universo. (SILVA, 2019, p. 51).

É possível ofertar situações coletivas de leitura ou contação de histórias, respeitando o tempo da criança, pois, assim, garantem-se também os tempos individualizados. Além disso, conforme a autora, cada sujeito possui o seu tempo próprio, sendo necessário deixá-lo circular por ambientes e objetos.

Dando continuidade ao estudo dos desafios relatados, a participante P4 compreende que existe a necessidade de o mediador se emoldurar para que o momento não se torne cansativo e seja proveitoso.

P4 – No berçário é complicado, né. (...) A leitura em si no berçário é muito complicada. Tu sentar e contar uma história para eles não existe, digamos,

sabe. Porque tu “vai” precisar modificar, tu “vai” precisar adaptar com o que eles gostam.

Segundo a professora, mesmo com obstáculos durante a ação da leitura, ela demonstra certa compreensão de que os ajustes precisam ser feitos, a fim de se adaptar aos momentos da prática. Uma das adequações que faz combinação com a leitura diz respeito ao espaço onde é realizada. Compreende-se que na Educação Infantil, principalmente na faixa etária escolhida para este estudo, a organização do ambiente fará diferença na prática pedagógica, como explica Barbosa (2006):

A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação para as crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das próximas gerações e as suas ideias pedagógicas. Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Refletir sobre a luz, a sombra, as cores, os materiais, o olfato, o sono e a temperatura é projetar um ambiente, interno e externo, que favoreça as relações entre as crianças, as crianças e os adultos e as crianças e a construção das estruturas de conhecimento. (BARBOSA, 2006, p. 122).

Criar um ambiente acolhedor e convidativo auxilia no desenvolvimento da atividade ofertada pelo professor ou atendente. Nesse sentido, se existir essa falta da organização do ambiente, permanece a possibilidade de as crianças não se sentirem atraídas pela proposta. Então, uma das alternativas consiste em convidar os pequenos para a leitura, em que é importante organizar o ambiente de forma que evite ou diminua a agitação relatada.

Seguindo os estudos, P3 percebe que uma das dificuldades na prática da leitura refere-se à organização administrativo-pedagógica quando afirma que

P3 – se a gente pudesse fazer em grupos menores, a gente ia conseguir fazer essas intervenções com mais qualidade, com mais precisão. (...) talvez o número maior de crianças impeça que a gente consiga um resultado mais exitoso, né, e possa desenvolver mais.

A participante sugere a prática em grupos menores para que seja feito um trabalho com mais qualidade. A profissional defende a ideia de que, com grupos de crianças menos numerosas, a atividade ganha mais qualidade. Esse atendimento de forma mais individualizada permite que o adulto esteja disponível para respeitar as

diferenças e preferências de cada um. Porém, para que haja equilíbrio entre a regularidade social, coletiva e a flexibilidade individual dos tempos, a mediação pode ser realizada de acordo com as necessidades das idades de cada grupo (BONDIOLI; GARIBOLDI, 2012).

Outra voz que se destaca é de P2. A professora relata que a demanda da rotina em salas de berçários é grande e exigente, uma vez que é necessária a parte do cuidar e do educar, conforme relato:

P2 – A questão dos bebês, eu acho uma situação muito delicada. Eu enxergo a demanda do professor de berçário muito grande, porque “pra” ele conseguir colocar todo o pedagógico que precisa colocar em uma sala de berçário, ele tinha que fazer só pedagógico.

De acordo com a interlocutora, os profissionais de berçário precisam ir além de atividades pedagógicas: trocar, limpar e alimentar. Essas atividades rotineiras auxiliam o desenvolvimento da criança, mesmo sem perceber. Sobre esse ponto, Kramer (2005) explica que o binômio cuidar/educar é, geralmente, compreendido como processo único, em que as duas ações estão imbricadas. Mas, muitas vezes, a conjunção sugere duas dimensões independentes: uma que se refere ao corpo; e a outra, aos processos cognitivos (KRAMER, 2005, p. 66). De acordo com a pesquisadora, entende-se que, ao cuidar da criança, é possível incluir jogos de linguagem, como cantar para ela, mostrando partes do corpo.

Ao analisar os desafios (dificuldades) relatados pelas interlocutoras, constatou-se a inquietação das crianças durante o momento de leitura. Ainda, apontam turmas numerosas, o que deixam mais sensíveis essas práticas pelo fato de os mediadores sentirem dificuldade em acomodar todos os pequenos. Em decorrência de ser uma faixa etária que necessita de mais atenção do educador, as profissionais pontuam que quanto mais crianças, mais difícil se torna tê-las todas perto e estimulá-las.

Contudo, mesmo encontrando dificuldades e desafios ao proporcionar momentos de leitura para crianças da etapa creche, as participantes não deixam de exercer a prática, pois sabem da importância e do reflexo que tal ação fará na vida dos pequenos. Driblando as adversidades, as profissionais encontram saídas que julgam convenientes para não deixarem de lado tal momento ímpar.

Ao refletir sobre os depoimentos das interlocutoras, manifestam-se os estudos acerca de infâncias na contemporaneidade, os quais rompem com a ideia de entendimento de criança natural e incompleta. Cohn (2005) afirma que a infância é

“(...) um modo particular, e não universal de pensar da criança (...)” (COHN, 2005, p. 21). Cada vez mais vem à tona o protagonismo da criança e de que não há um jeito único de ser criança. Dessa forma, compreende-se o processo de desenvolvimento e aprendizado de cada faixa etária, sendo necessários ajustes e mudanças, assim que é perceptível o que agrada ou não agrada aos pequenos.

Nos relatos dos desafios, observa-se que as professoras e atendentes parecem não receber em atividades de formação continuada ações relativas à leitura literária na Educação Infantil. Entende-se ser oportuno aperfeiçoar a formação dos sujeitos que mediam a leitura, de modo que se sintam confiantes ao proporcionar momentos de encontro ao imaginário de forma agradável e proveitosa.

4 INDICADORES PARA IMPLANTAÇÃO DA BEBETECA NA E.M.E.I. CRIANÇA FELIZ

O quarto e último capítulo dessa dissertação tem por objetivo propor indicadores de criação de uma bebeteca para a escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz, escola do município de Nova Prata- RS tomada campo para o estudo de caso desenvolvido nesta dissertação. Com base no material discutido, proveniente de estudos bibliográficos e da análise da fala das educadoras - interlocutoras diretas desta pesquisa, busca-se apontar indicadores para formação de bebeteca na referida escola. As educadoras são atendentes e professoras da creche e atuam com crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses, conforme já apresentadas no capítulo anterior.

Este capítulo inicia com pressupostos teóricos acerca de espaços e ambientes de leitura na Educação Infantil. Os principais estudiosos utilizados foram Baptista et. al (2016) Souza e Motoyama (2014), Facchini (2010), Facchini (2009), Senhorini e Bortolin (2008). Em seguida, são trazidas as falas das interlocutoras que contribuem para pensar acerca desses espaços, conectando-as com a produção científica sobre o tema. Ressalta-se que para a elaboração dessa proposta, as participantes foram instigadas a descrever um local de leitura para os bebês e crianças bem pequenas. Desse modo, elas relataram como o idealizam na instituição escolar para promover a leitura. Nesse sentido, indicadores serão discutidos como: ser um ambiente aconchegante para acolher leitores infantis com as suas especificidades.

4.1 UM AMBIENTE PARA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um ambiente na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, para assim, desenvolver suas potencialidades e propondo novas habilidades sejam elas: motoras, cognitivas ou afetivas. A criança que vive em um ambiente construído para ela e por ela vivência emoções que a farão expressar sua maneira de pensar, bem como a maneira como vivem e sua relação com o mundo.

Nesse sentido, o tópico a ser discutido propõe a pensar na organização desse espaço, pois personalizar o ambiente é muito importante para a construção da identidade pessoal da criança, tornando-a competente e desenvolvendo nela a

autonomia e a independência. Ao oferecer um ambiente rico e variado se estimulam os sentidos e os sentidos são essenciais no desenvolvimento do ser humano.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar a necessidade de pensar num local que propicie o desenvolvimento das crianças através da leitura. Acentua-se que “ler” é a base para a humanização. Em se tratando dos bebês, eles leem com todos os sentidos, conforme explica Baptista *et al.* (2016):

(...) leem o rosto de sua mãe para saberem se são amados ou se está triste, leem seu aroma, a voz do pai, o movimento das árvores, o funcionamento de seus brinquedos. Por meio da força da leitura, (...) as crianças entram no universo do significado e começam a pensar e interagir. (BAPTISTA *et al.*, 2016, p. 111-112)

A leitura, como já foi sublinhado nesse estudo, vai além de decodificação de letras e códigos. Envolve vínculo amoroso entre os adultos e os pequenos, jogos de linguagem e ludicidade. Quanto mais a criança tem contato com a leitura, seu desenvolvimento infantil será favorecido. Todos os espaços de uma instituição infantil são locais de promoção de leitura, entretanto, a existência de ambientes específicos para essa prática é capaz de promover de modo sistemático. Dessa forma, envolve a criança integralmente, respeitando todos os seus sentidos.

Em se tratando da Educação Infantil, especialmente bebês e crianças bem pequenas, ambientes e momentos reservados à leitura implica garantir que esses sujeitos gozem do direito de vivenciar o imaginário, o jogo lúdico. As escolas de Educação Infantil são um local que apresentam contribuição notável para a educação dos pequenos, visto que são um local de socialização, experimentos, descobertas e desenvolvimento.

Pensar em um ambiente específico para vivenciar a leitura é pensar nessa possibilidade em que a criança possa se expressar e interagir, tanto com seus pares quanto com seus mediadores. Nas tessituras de Mello (2011), quando o espaço é organizado de acordo com aspectos propiciam o ato de ler, ele se configura como um ambiente promotor de vivências e de apropriações infantis, capaz de ampliar as possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento. Então, considera-se fundamental a criança ter acesso a um local que proporcione seu encontro com a literatura, com livros e com outros objetos que remetem à leitura e ao imaginário.

Quando se fala em espaço de leitura, logo se remete às bibliotecas. Localizam-se estudos sobre bibliotecas em escolas de Ensino Fundamental, faculdades,

bibliotecas públicas. Porém, estudos sobre bibliotecas na Educação Infantil ainda são escassos, talvez pelo fato de esses espaços de leitura também serem restritos. Crianças de 0 a 3 anos e 11 meses não podem ser esquecidas de serem inseridas no universo da biblioteca pois é ali que poderia se dar possibilidade de contato com as emoções e sensações para os pequenos, conforme explica Parreiras (2011): “nessa etapa do desenvolvimento, o mais importante é o toque e toda a estimulação dos sentidos. Então, deve ser um ambiente tranquilo, para cantar para os bebês, para ler contos, para declamar poemas...” (PARREIRAS, 2011, p. 29).

Em se tratando de documento nacional da educação, a Base Nacional não menciona um espaço para vivências leitoras na Educação Infantil, conforme já mencionado no capítulo 2 deste estudo. A BNCC apenas recomenda o uso da biblioteca nas orientações para os anos iniciais do Ensino Fundamental no seguinte contexto: “Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura”. (BRASIL, 2017, p. 113). Sob esse ponto de vista, ainda não necessários os reconhecimentos da biblioteca na Educação Infantil do ponto de vista documental.

Estudos de Reyes (2010) e Parreiras (2012) comprovam que é nos primeiros anos de vida que a criança mais aprende, ou seja, nos primeiros três anos acontece o estabelecimento de bases sólidas para seu desenvolvimento. Diante dessa afirmativa, um ambiente que respeite as singularidades dos bebês e das crianças bem pequenas será bem-vindo nas instituições infantis. Apesar de não ser defendido documentalmente, gestores e poder público podem iniciar projetos que visem implantar ambientes que valorizem a leitura desde a Educação Infantil.

O espaço destinado às crianças da Educação Infantil é cada vez mais significativo e estimulante à aprendizagem, visto que o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) recomenda que ele deve

(...) propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. (RCNEI, 1998, p. 69).

Conforme o documento, o espaço para as crianças é deixá-las exercer seu protagonismo, com ações que beneficiem seu desenvolvimento. Também, ele requer praticidade para que respeite as alterações advindas dos pequenos.

Os sujeitos que frequentam as creches têm a possibilidade de acesso a pátios internos e externos, sala de atividades, cantinhos pedagógicos e, por que não, bibliotecas. Mesmo que o acesso ao mundo mágico da leitura pode ser dado em diferentes locais, a biblioteca atenderia às necessidades essenciais para que a criança aproveite o momento com prazer, visto que elas são planejadas e organizadas com objetivo de leitura.

Ao que se refere à realidade estudada, os acessos à leitura acontecem sem um local pensado e construído para acolher os pequenos de forma apropriada e aconchegante. Isso pode ser justificado por falta de espaço na instituição, ou pela falta de conhecimento sobre esses ambientes. Ou também, pelo fato de poucos incentivos financeiros. As ações de leitura acabam acontecendo dentro da própria sala de atividades.

As bibliotecas infantis são espaços lúdicos, pois deveriam ir ao encontro do faz de conta, do imaginário. Ao ler de forma prazerosa e brincante será uma grande fonte de satisfação tanto para os pequenos quanto para os adultos que os acompanham nessa aventura. Yolanda Reyes garante que um ambiente direcionado à leitura para os pequenos se relaciona com diversas esferas de desenvolvimento. Além disso, segundo a autora, é ali que o pequeno se familiarizará com materiais de leitura e com objetos de cultura. Ela sublinha que:

A biblioteca para os mais pequenos (sic) se constitui em um ambiente propício à vivência de uma familiaridade com as múltiplas formas de leitura e com os materiais da cultura e pode influenciar, não só, o desempenho da leitura estritamente acadêmica, mas em todas as esferas de desenvolvimento afetivo e intelectual. (REYES, 2008, p. 216, tradução nossa)²⁵.

Ninfa Parreiras também defende uma biblioteca para os bebês e crianças bem pequenas. Argumenta que esse espaço oportuniza sensações e emoções e reitera:

²⁵ **Do original:** La biblioteca para los más pequeños se constituye en un entorno propicio para experimentar una familiaridad con las múltiples formas de leer y con los materiales de la cultura y puede incidir, no sólo, en el desempeño lector estrictamente académico, sino en todas las esferas del desarrollo afectivo e intelectual. (REYES, 2008, p. 216).

Nessa etapa do desenvolvimento, o mais importante é o toque e toda a estimulação dos sentidos. Então, deve ser um ambiente tranquilo, para cantar para os bebês, para ler contos, para declamar poemas... (PARREIRAS, 2011, p. 29).

Para os pequenos da creche, principalmente os bebês, as ações pedagógicas e rotineiras exigem toque e aconchego. Dessa forma, é difícil vivenciar a leitura, sem o afeto entre crianças e adultos. As bibliotecas destinadas ao público infantil priorizam o ludismo e seu principal objetivo seria:

(...) despertar o prazer das crianças pela leitura, além de proporcionar a elas um ambiente de estímulo à criatividade e ao raciocínio lógico, que venha a contribuir para o seu desenvolvimento estudantil e de futuro cidadão. Uma preocupação constante em uma biblioteca voltado ao público infantil é desenvolver atividades culturais e ações de estímulo à leitura, também planejadas, levando-se em consideração cada faixa etária." (SENNA *et al.*, 2017, p. 116).

Para a criança experimentar-se adequadamente como leitora, precisa, além de livros com qualidades estéticas e histórias a partir de um mediador, um ambiente adequado. Esse universo permitirá aguçar seus sentidos no que diz respeito ao manuseio de livros, de escuta histórias e convivência com seus pares.

Paralelamente, questiona-se qual a relação entre uma criança que ainda não aprendeu a ler a palavra e um lugar com livros físicos. Nas palavras de Parreiras (2011), "(...) os bebês precisam tocar nos livros, cheirar, chupar, morder. Sua pele vai se aproximar desse objeto tão atraente que é o livro em rodas de crianças monitoradas pelos adultos." (PARREIRAS, 2011, p. 29). Então, é recomendado que as crianças pequenas tenham contato com os livros e com a literatura desde cedo. Para tal, a biblioteca infantil é ideal para favorecer esse acesso.

Ao dissertar sobre a biblioteca para primeira infância, Reyes (2008), sugere uma subdivisão em duas salas com características peculiares a cada uma. Uma delas, intitulada "bebeteca," é destinada a crianças que começaram a sentar, engatinhar, dar seus primeiros passos, dizer suas primeiras palavras e que estão enfrentando o desafio de se comunicar. A outra, denominada pela autora, de "biblioteca pré-escolar", focada para crianças que enfrentam os desafios da escolaridade, que já têm mais desenvoltura no uso da linguagem verbal e que começam a se apropriar do sistema de escrita alfabética.

Colocou-se a definição de "biblioteca pré-escolar" a fim de conhecimento e distinção de conceitos. Entretanto, nesse estudo, serão aprofundadas as concepções

que cercam a “bebeteca”, mediante o exposto por Reyes (2008), pois essa última acolhe os bebês e as crianças bem pequenas.

A pronúncia da palavra bebeteca pode ser causado certo estranhamento aos que ainda não a conhecem, pois o que é citado usualmente é a biblioteca. Porém, “(...) a biblioteca expandiu seu espaço para atender não apenas adultos letrados ou crianças em fase de alfabetização (...)” (SOUZA; MOTOYAMA, 2014, p. 25). A nomenclatura surgiu com uma proposta singular para atender àqueles que ainda não conseguem codificar letras.

Com o propósito de contextualizar historicamente, aos estudos de Senhorini e Bortolin (2008), o termo bebeteca foi trazido da França. A expressão foi discutida pela primeira vez na 5ª Conferência Europeia de Leitura, em julho de 1987, na cidade de Salamanca, na Espanha, sendo definida como um local que objetiva promover a leitura aos bebês. As autoras citam que foi na Biblioteca de Can Butjosa²⁶ onde foi criado, em 1991, por Escardó²⁷, na Espanha, o primeiro espaço para bebês.

As pesquisas de Facchini (2010) mostram que em países como a França, Portugal e Espanha o número de bebetecas vem aumentando. De acordo com a autora, países do continente americano como Estados Unidos, Colômbia, Chile, Cuba, México e Argentina já dispõem de bebetecas.

Na América Latina, em Bogotá, na Colômbia, existe um espaço chamado Instituto Espantapájaros²⁸ (2014) que acolhe leitores desde bebês. O instituto, especializado em promoção de livros e leitura para bebês, define a bebeteca como:

(...) uma biblioteca especializada em literatura infantil, o Centro de Desenvolvimento Infantil, a livraria e as oficinas para crianças e adultos, construímos alternativas pedagógicas para que as crianças cresçam como leitores, escritores e sujeitos de linguagem desde o início da vida (INSTITUTO ESPANTAPÁJAROS, 2014, tradução nossa).²⁹

²⁶ Biblioteca de Can Butjosa. Disponível em: <http://bibut.parets.org/catala/main.htm>. Acesso em: 18 abr. 2020.

²⁷ Pioneira na criação de uma bebeteca, Mercè Escardó i Bas é uma escritora e bibliotecária catalã.

²⁸ Projeto cultural de incentivo à leitura e expressão artística. Propicia um encontro criativo entre a literatura e a arte. Disponível em: <http://espantapajaros.com/>. Acesso em: 03 jun. 2020.

²⁹ **Do original:** “una biblioteca especializada en literatura para la primera infancia, del Centro de Desarrollo Infantil, de la librería y de los talleres para niños y adultos, construimos alternativas pedagógicas para que los niños crezcan como lectores, escritores y sujetos de lenguaje desde el comienzo de la vida. (INSTITUTO ESPANTAPÁJAROS, 2014).

A bebeteca configura-se em um espaço de livros para a primeira infância, e diversas são as atividades nele realizadas. Definindo o termo, consiste em um “serviço de atendimento especial para crianças pequenas (de zero a seis anos) que inclui, além de um espaço e uma coleção de livros escolhidos para atender às necessidades das crianças mais novas (...)”³⁰, consoante Escardó (1990 apud FACCHINI, 2009, tradução nossa).

No Brasil, os estudos sobre bebeteca estão vertendo aos poucos. A primeira bebeteca em nosso país está em funcionamento no Centro Municipal de Educação Infantil Cavalinho de Pau³¹, em Castro, Paraná. No espaço, implantado no ano de 2005, a Secretaria Municipal de Educação oferece ambiente de leitura com o objetivo de que as crianças tenham acesso a livros desde muito cedo. No estado do Rio Grande do Sul, em 2014, houve a inauguração de uma bebeteca em Santa Maria³².

Asper e Neitzel (2020) também trazem o conceito de bebeteca, definindo-a como um ambiente de leitura:

(...) que prima pela autonomia das crianças e que, na sua organização, desperta o mesmo sentimento de alegria, (...), que impulse a criança a ter vontade de estar lá, nutrindo os sentidos pela experiência estética.” (ASPER; NEITZEL, 2020, p. 74).

Dessa forma, como outras atividades propostas na Educação Infantil, para a prática da leitura, sugere-se nesse estudo, uma organização que envolva sentimentos, emoções e prazer, além de certa independência. Ou seja, um local ideal que preza pela leitura.

A bebeteca ideal é aquela que permite que a criança pequena se expresse, interaja e se relacione com as histórias que são disponibilizadas nesse local, como asseguram Asper e Neitzel: “(...) um ambiente que perpassa as vozes da leitura. (...)” (ASPER; NEITZEL, 2020, p. 77). Dessa maneira, ali podem ser vividas diversas experiências, como o afeto, o imaginário e criatividade, sendo a voz apenas um dos recursos utilizados.

³⁰ **Do original:** “servicio de atención especial para la pequeña infancia (de cero a seis años) que incluye, además de un espacio y un fondo de libros escogidos para satisfacer las necesidades de los más pequeños (...)”³⁰ Escardó (1990 apud FACCHINI, 2009).

³¹ Primeira bebeteca em espaço educacional no Brasil. Disponível em: <http://smedinfantilcastro-nanci.blogspot.com/2010/10/bebeteca.html>. Acesso em: 03 jun. 2020.

³² Busca realizada pela pesquisadora em sites e blogs com a palavra “bebeteca”.

As bibliotecas tradicionais não são adequadas para as crianças da primeiríssima infância, diferentemente da bebeteca, que é organizada de acordo com as necessidades dos seus usuários. Dessa maneira, “(...) o espaço da bebeteca é mais dinâmico e vivo que o da biblioteca tradicional e os livros são lúdicos e interativos, diferente dos livros utilizados pelos adultos ou pré-adolescentes. (...)” (SOUZA; MOTOYAMA, 2014, p. 26).

Nesse sentido, afirma-se que tal espaço estimula o afeto da criança com o livro. Um livro, além de outros itens que compõem esse ambiente, podem proporcionar vínculos pelo observar, escutar e compartilhar emoções. As bibliotecas da primeira infância nascem como um lugar que oportuniza às crianças menores de seis anos o contato com os livros e com situações de leitura. É possível, também, propiciar o contato das educadoras e das famílias desses sujeitos com a literatura.

Segundo Reyes (2008), as atividades da bebeteca devem ser relacionadas com os chamados “livros sem páginas”, isto é, nas atividades que privilegiam a tradição oral (canções populares, jogos corporais, cantigas de roda, etc.). Entretanto, o espaço deve conter também um acervo para os adultos com pequenas poesias e histórias, canções e parlendas, além de discos e fantoches para serem utilizados nas atividades com os bebês.

Sob o viés de que, pensada e planejada arquitetonicamente para a criança, a bebeteca convida a educar os sentidos pelas possibilidades ofertadas. Sendo um ambiente de leitura para crianças ainda não alfabetizadas, ela preza a alegria e, ao mesmo tempo, a autonomia dos pequenos.

Pelo exposto, uma bebeteca é um ambiente que pode explorar a leitura desde a mais tenra idade, que oferece também, recursos e intencionalidades. Além do mais, ela é local de afetividade, ludicidade e que visa ao desenvolvimento integral das crianças. A seção que segue defende e sugere a organização de uma bebeteca na E.M.E.I. Criança Feliz.

4.2 UM AMBIENTE PARA PROMOVER A LEITURA NA E.M.E.I. CRIANÇA FELIZ

Inicia-se a partir de agora, após a explanação acerca de ambiente de leitura para crianças que ainda não leem convencionalmente, discussão a partir da voz das interlocutoras. Para a escrita dessa seção, as participantes foram indagadas e

desafiadas a imaginar e descrever como seria o local ideal para a leitura, a partir de suas próprias concepções. Ao mesmo tempo, foram sendo interligados com autores que abordam o assunto tratado.

Antes do início da discussão, salienta-se que ao longo do texto se utilizará a terminologia *ambiente*. Tal escolha dá-se pelas explicações de Forneiro (1998), que distingue as nomenclaturas ambiente e espaço, visto que cada uma possui suas particularidades. Dessa forma:

(...) o termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais destinados para a atividade, caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. O termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)" (FORNEIRO, 1998, p. 232).

De acordo com a autora, o ambiente perpassa o espaço, envolvendo relações entre os frequentadores do local. Sendo a leitura na Educação Infantil sinônimo de afetos entre as crianças e os adultos, como também entre as próprias crianças, elege-se um *ambiente de leitura*, onde o físico é importante, porém as ações e relações que acontecem ali também são relevantes.

Os bebês e crianças bem pequenas, além de terem direito a livros com qualidade, necessitam de ambiente apropriado para experimentar a leitura através dos sentidos. Nesse meio, tais sujeitos podem conviver tanto com os livros como consigo mesmo, com seus pares e com o adulto que medeia a literatura, ou seja, que possibilite relações.

Conforme já mencionado no capítulo anterior, a Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz dispõe de espaço amplo, com salas de atividades, área administrativa, saguão, entre outros ambientes essenciais para atender bebês e crianças bem pequenas. Entretanto, carece de bebeteca, conforme foi descrito nessa pesquisa. Os momentos de leitura são proporcionados em salas de atividades ou em outros ambientes, como: praça interna, no gramado da escola ou na biblioteca da escola. Porém, essa biblioteca que a instituição dispõe é para uso das educadoras, não sendo destinada aos pequenos.

Na figura 9, é possível verificar que a biblioteca da E.M.E.I. é planejada para ser usada por adultos, pois possui armários fechados e os livros estão dispostos, na maioria, em altura acessível apenas a pessoas adultas.

Figura 9 - Biblioteca da E.M.E.I. Criança Feliz



Fonte: Arquivo da E.M.E.I. Criança Feliz (2021).

Conectando os estudos acerca da bebeteca e ao observar a imagem anterior, é notável que a atual biblioteca não corresponde às necessidades infantis. Nesse sentido, um dos pontos da conversa sobre a idealização de um ambiente de leitura que chamou a atenção foi sobre ele ser convidativo à criança. Dessa forma, as interlocutoras consideraram relevante a visualidade, como foi evidenciado durante o grupo focal e as entrevistas nas falas que seguem

P2 – Visualmente bem trabalhada, “pra” chamar a atenção da criança. O ambiente que convida à curiosidade.

P5 — Olha, eu acho que eu faria um espaço bem colorido.

A9 – Decorado, que chame a atenção deles para que eles se sintam bem naquele lugar.

A1 – Um ambiente colorido, aconchegante, né, que a criança se sentisse bem, ficasse bem confortável, né.

As profissionais sugerem ambiente colorido aconchegante, formando uma decoração chamativa aos pequenos, sem esquecer do encanto. Essa decoração dá-se por desenhos de personagens da literatura ou por imagens que lembrem a infância, como por exemplo, brinquedos desenhados. O estético do ambiente da bebeteca é item ao qual deve ser dada importância. A criança pequena é observadora e, ao “se

dar conta de” como o ambiente para leitura está decorado, tende ali a se mobilizar, sentindo-se mais atraída. Nesse sentido, Perrotti (2014) argumenta que:

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. (PERROTTI, 2014, p. 134).

Sob esse ponto de vista, pelo fato de a bebeteca auxiliar no desenvolvimento infantil, ela precisa de espaço físico adequado para seu bom funcionamento. As singularidades da criança e o aspecto lúdico são integrantes desse cenário, de modo que o lugar deve ser acolhedor e chamativo.

Silva (2009) orienta acerca das tonalidades que irão compor o ambiente. O autor recomenda que as paredes sejam pintadas de cores diferentes das que compõem a sala de aula com matizes claros e alegres, porém sem poluição visual. Aconselha a investir numa decoração agradável, pois esse ambiente de leitura é dinâmico, não apenas como depósito de livros e outros recursos.

Continuando a discussão sobre o espaço físico, Perrotti (2015) sugere que ele precisa atender as especificidades das crianças, atendendo requisitos como iluminação, ventilação e acústica adequados. Dessa forma, o espaço físico requer claridade, janelas para garantir a circulação de ar e que não tenha ecos na fala dos frequentadores.

Sob essa mesma perspectiva, Bassedas *et al.* (1999), ao discorrerem sobre a organização do espaço em instituições de Educação Infantil, consideram que “(...) se o espaço for muito pequeno, pouco iluminado e não-acolhedor provavelmente vai gerar apatia, agressividade, nervosismo e uma sensação de incômodo nas crianças”. (BASSEDAS, 1999, p. 106). À vista disso, recomenda-se que, para encantar os pequenos desde a entrada, o espaço físico precisa ser convidativo, que seja gracioso e alegre. Ambientes escuros, que não permitem muita locomoção da criança não será local de vínculos e experiências.

Ainda acerca do espaço físico que atenda às especificidades dos pequenos, ao refletirem sobre espaços de leitura para crianças da Educação Infantil, Perrotti *et al.* (2016) aconselham cuidado com a adequação dos objetos ao espaço, bem como com “(...) às finalidades que se destinam, aos sujeitos que os utilizarão, à harmonização do todo”. (PERROTTI *et al.*, 2016, p. 21). Desse modo, subentende-se

a cautela também com degraus. É conveniente que o espaço físico permita que as crianças tenham acesso direto, sem elevações, pois pode provocar a queda dos pequenos.

Partindo para as unidades que compõem o espaço físico, ao serem questionadas sobre quais seriam os itens colocados ali, a fim de compor e tornar o ambiente completo, destacam-se as seguintes falas que sugerem a presença de objetos confortáveis:

P6 – Bom, primeiro eu “colocava” um tapete no chão, umas almofadas.

P3 – Então, seria um ambiente com almofadas. (...)

P1 – (...) um tapete seria importante para eles sentarem, umas almofadas, algumas coisas que eles se sintam bem, sabe.

P2 – um tapete aconchegante, almofadas.

P5 – Faria assim, com puffs ou almofadas para que a criança pudesse sentar, ficar bem aconchegante.

A12 – Ah, eu colocaria almofadas para eles sentar no chão.

A4 – Tapetes, almofadas, tatames.

De forma unânime, as participantes defendem o aconchego para quem é protagonista do local e para quem acompanha bebês e crianças, pois a o espaço de vivência da literatura precisa estar adequado aos usuários. O ato da leitura exige conforto, conforme explica Escardó i Bás: “(...) deve ser agradável, confortável, tanto para crianças e adultos que os acompanham, eles devem ser capazes de segurá-los no colo, abraçá-los enquanto eles contam histórias (...)”³³ (ESCARDÓ I BÁS, 1999, p. 9, tradução nossa). Praticar a leitura num local onde não é possível se acomodar, não gera conforto ao leitor e, ao invés de se tornar a ação cativante, será desgostosa.

Sendo a bebeteca o local que receberá os pequenos e seus mediadores e demais responsáveis, com o propósito de avivar prazer e paixão pela leitura numa condição lúdica, Martins e Oliveira (2007) argumentam que esse local é decorado e mobiliado para atender todas as necessidades dos pais e responsáveis em relação às crianças pequenas. Necessitam, pois de características infantis, a fim de promover

³³ **Do original:** “(...) ha de ser agradable, cómodo, tanto para los niños como para los adultos que los acompañan, que han de poder tenerlos en el regazo, abrazarlos mientras les cuentan los cuentos (...)”.

sensação de bem-estar e de conforto a ambas as partes (MARTINS; OLIVEIRA, 2007).

Ao que diz respeito ao objeto cultural livro, o qual também é indispensável à bebeteca, defende-se que ele fará sentido para a criança se ele estiver ao alcance dos protagonistas. Com brilho nos olhos e sorriso no rosto, P4 idealiza-o espaço:

P4 - Daria para fazer uma pequena bibliotequinha para eles sabe, com livros que pudessem ser só para eles, independente se possa estragar ou o que. Poderia ter almofadas, coisas de faz de conta que possa usar a imaginação deles, sabe. Eu acho que saindo da sala e indo a um lugar diferente também dá aquela coisa de: "Ahh, é diferente", aquela curiosidade, olha, nós vamos na sala tal, sabe.

A participante vislumbra o espaço de leitura e o denomina afetuosamente por "bibliotequinha". De acordo com a participante, nesse local destinado ao bebê ou à criança bem pequena, haveria encontros dos sujeitos com o imaginário, com o faz de conta, com a alegria, com o encanto. Essa concepção vai ao encontro às palavras de Souza e Bortolanza (2012), quando defendem que a organização física deve ser aconchegante e possibilitar o livre acesso dos alunos aos materiais e o conforto no momento da leitura, além de encontrar livros em locais que os usuários consigam pegar e fazer escolhas, com mobiliário adequado ao tamanho e às condições da criança.

Quando a participante menciona em "livros que pudessem ser só para eles", remete-se ao pressuposto de que os bebês e crianças bem pequenas "(...) balançam, batem, manipulam, saboreiam tudo o que encontram pela frente." (BAPTISTA *et al.*, 2016, p. 112). Dessa forma, permitir o manuseio do livro e de outros materiais presente no ambiente de leitura implica permitir a formação leitora do sujeito.

Sobre o acesso ao livro, outra participante (P6) vai além ao descrever o local ideal para as práticas de leitura e fala, gesticulando com braços e mãos: "Eu imagino assim, tipo uma árvore sabe, com livros pendurados em cima, mas ao mesmo tempo que os livros fossem baixinhos para eles manusearem e livros espalhados, bem livre. (...)". Diante disso, nota-se que o ambiente idealizado é direcionado aos pequenos leitores, protagonistas nesse processo. Seja pelos livros espalhados, seja livros pendurados, o acesso ao objeto dos usuários é colocado como prioridade. Facchini (2009) explica:

Os livros devem estar ao alcance das crianças que ainda estão engatinhando, de modo que possam escolhê-los e apanhá-los. Pode-se classificá-los por sua temática abordada, pelas suas solicitações de interação, pelo material empregado e, inclusive, possibilidade, independentemente de manuseio. (FACCHINI, 2009, p. 15).

Segundo a autora, recomenda-se o toque e o manuseio do livro para as crianças desde bem pequenininhas. Por ser um objeto cultural, precisa ser ensinado aos pequenos como manipulá-lo. Essas ações permitem confiança e segurança no manuseio e depois nas escolhas dos usuários, independentemente da idade.

As mobílias do ambiente de leitura também são valiosas. Dessa maneira, as participantes foram convidadas a descrever como seriam as mobílias do ambiente de leitura. Baptista *et al.* (2016) sublinham: “(...) é importante que essas bibliotecas possuam um mobiliário que atenda às especificidades da primeira infância, e também dos pais ou professores (...).” (2016, p. 110). Como será um local em que as crianças irão acompanhadas por adultos, estes poderão segurá-las no colo ao contar uma história e, nesse contexto, pode haver almofadas, *puffs* entre outros itens para melhor acomodação seja de adultos ou de bebês ou crianças pequenas.

As professoras e atendentes, ao discorrer acerca do que teria nesse espaço, explanam:

P3 – Eu teria um baú, uma caixa, algo que eles possam explorar livremente os livrinhos. Pensando pelo contato visual, de manipular o livro, seria para que as crianças tivessem esse contato de manusear, folhear esse material. (...) podia ser também fantoches, poderia ter fantasias.

P2 – Vai ter prateleirinha dos livros, a estante dos livros, (...). Estantes na altura das crianças, móveis na altura da criança, que ela possa abrir, mexer, explorar os livros. Ficariam livres, essa sala de leitura seria um momento livre para eles explorarem.

A2 – (...) tivesse todo espaço para eles sentarem e explorar os livros, livres. A gente até podia contar a historinha, mas deixar eles a vontade.

Ao idealizar uma bebeteca, o acervo deve ser organizado de modo que as crianças possam escolher o livro de modo autônomo. Textualmente, Baptista *et al.* (2016) afirmam: “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 agrade (...).” (BAPTISTA *et al.*, 2016, p. 110). Esse processo torna as crianças senhoras das suas escolhas. Paralelamente a isso, o momento de leitura se tornará mais agradável se os pequenos escolherem suas obras preferidas.

Facchini (2009) também orienta ser preciso considerar a capacidade de força dos bebês:

(...) o mobiliário deve ser forte para aguentar a sua energia e leve para que, na eventualidade de acidentes, eles não se firam com gravidade. Todos os materiais postos à disposição das crianças devem atender ao quesito segurança. (FACCHINI, 2009, p. 15).

À vista disso, sugere-se que a segurança do ambiente necessita ser observada pelo fato de os bebês e as crianças bem pequenas estarem desenvolvendo suas noções psíquicas. Então, ainda não compreendem os riscos que algumas ações podem levar.

Pensando na segurança dos pequenos frequentadores, é primordial um “espaço físico” ideal, ou seja, os móveis não podem conter cantos que ferem os bebês e os pequeninos. Dessa forma, aconselha-se que o mobiliário possua cantos arredondados ou que seja adaptado com um material que não cause lesões, como cantos de silicone ou emborrachados.

Sendo a bebeteca espaço destinado ao desenvolvimento infantil, os infantes precisam ser deixados à vontade para explorar os materiais disponibilizados, tendo acesso a diversas sensações, como explicam Souza e Motoyama (2016):

(...) a bebeteca deve ser multifuncional e, além de oferecer os mais variados tipos de livros, ter espaços para outras atividades nas quais os pequenos entrem em contato com a literatura com diferentes estímulos sensoriais como a contação de histórias, o manuseio de fantoches, tapeçarias que narram histórias, leitura em voz alta, dentre outras práticas (...). (SOUZA; MOTOYAMA, 2016, p. 29).

São bem-vindos itens que instigam a imaginação e a criatividade das crianças, conforme os relatos:

P1 – *Eu faria algo que esteja ao alcance deles, um móvel que esteja no alcance deles. Faria um desenho tipo uma árvore com galhos com coisas que tenham ali livros né, expostos. E não colocaria só livros, colocaria outros objetos né: bichos de pelúcia ou outras coisas que eles podem criar as histórias, não só ter os livros, mas criar.*

A10 – *Eu acho que seria interessante também a gente fazer tipo um lugar para fazer os fantoches, (...).*

P5 – (...) *E aí, eu acho que eu faria tipo a mobília baixa, na altura deles para que eles entrassem, tipo assim, se fosse um dia, por exemplo, livre, cada um*

entrasse e pudesse escolher o seu fantoche ou o seu livrinho. (...) Livros, eu acho que também fantoches.

As participantes remetem a itens para compor o ambiente de leitura. Não somente livros, mas outros itens que remetem às histórias e à imaginação também são bem-vindos na bebeteca. Diante disso, Souza e Motoyama (2014) defendem o espaço lúdico, que remete à criatividade e à criação. Nas palavras das autoras, no que se refere ao ludismo,

(...) os livros podem ser expostos de diversas formas como em cestas, baús, em cantos decorados de acordo com o gênero textual ou a temática da obra, podem estar dispostos com fantoches e em locais inusitados como tapetes com almofadas e outras formas de organização que sejam acolhedoras e que possibilitem mobilidade, escolha e conforto aos que buscam a leitura. (SOUZA; MOTOYAMA, 2016, p. 163).

Diante disso, o modo de acolher os pequenos no espaço de leitura prioriza o protagonista no manuseio e no descobrimento/reconhecimento dos materiais que compõem tal local. Os diversos itens que farão parte do ambiente, sejam livros, fantoches, almofadas, baús, objetivam acolher o pequeno leitor e, ao mesmo tempo, possibilitar mobilidade e autonomia.

Ao findar os debates acerca desse ambiente singular e cheio de potencialidades, enfatiza-se que ele não tem a intenção de alfabetizar ou fazer com que as crianças decodifiquem palavras mais depressa. Não se trata de usar o livro como ferramenta para ensinar algo. Refere-se, aqui, a ajudar a criança a ver a leitura como gesto prazeroso, por intermédio do lúdico, do divertimento e do encanto.

Reitera-se posição de Facchini (2009) quando a pesquisadora relembra que para se implementar uma bebeteca, “(...) há que se pensar em múltiplos aspectos: espaço, mobiliário, jogos, materiais para criar diferentes ambientações, seu regulamento, bem como tomar-se bastante cuidado com a segurança dos bebês.” (FACCHINI, 2009, p. 15). Ou seja, o processo necessita planejamento, organização e pensar em possibilidades para os pequenos da creche.

Em consonância às descrições, o ambiente idealizado remete a um lugar vivo, lúdico, iluminado e com recursos à disposição. A caracterização da bebeteca como local de encontro e de promoção da leitura, seja por meio das mediações de um adulto ou de manuseio de livros portadores de histórias, é tida como uma oportunidade,

almejando a necessidade de se reconhecer a leitura para a criança pequena como uma atividade de aprendizagem que contribui para o seu desenvolvimento integral.

Mesmo sendo a criança protagonista do ambiente destinado à leitura, leva-se em consideração também os acompanhantes dos pequenos, os quais proporcionarão colos e abraços enquanto são contadas ou lidas histórias. Dito isso, a bebeteca é “(...) 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).

Levando em conta que nos primeiros anos de vida as crianças estão em processo de aquisição da linguagem e que não são capazes de ler o código escrito, a bebeteca deverá conter espaços que vão além de oferecer os mais variados livros. Esses sujeitos podem ter contato com diferentes estímulos sensoriais, como recursos para a contação de história pelo mediador, entre outros enredos.

No Brasil, elas estão gradativamente se constituindo, e ainda é preciso que gestores e escolas percebam os benefícios de tal espaço para a Educação Infantil. A situação estende-se ao Rio Grande do Sul e, no caso de Nova Prata, onde objetiva-se apontar diretrizes para a implantação de bebeteca na escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz. Entende-se que a criação deste ambiente proporcionaria aos infantes momentos de interação com livros e outros recursos.

A presença de uma bebeteca nas intuições de Educação infantil está associada a defesa do direito que as crianças têm de acesso à literatura e ao encantamento em ambiente planejado e organizado para a faixa etária que a frequentará.

Pensar em ambiente destinado à leitura para as crianças pequenas, em bebetecas, implica valorizar o livro como objeto cultural que ensina pelo viés da ludicidade e, por meio dele, a criança explora o jogo das construções simbólicas que oportunizam seu desenvolvimento integral, sensível e inteligível.

Entende-se que as escolas de Educação Infantil são lugares que proporcionam aos pequenos a socialização e o desenvolvimento de suas potencialidades. Essas instituições vão além de cuidados com a higiene, alimentação e sono. Elas prezam pelas práticas pedagógicas, com o objetivo de ampliar experiências.

Para se implantar uma bebeteca, a partir do estudo de pesquisadores e das falas das interlocutoras, é necessário pensar na infraestrutura e no acervo. Tais aspectos precisam estar de acordo para o público que frequentará, como também com as políticas nacionais, estaduais e municipais.

Iniciando por um dos pontos centrais de uma bebeteca que é o espaço adequado (SENHORINI; BORTOLIN, 2008), a E.M.E.I. Criança Feliz não dispõe, no momento, de sala para implantar tal local, todos os ambientes já possuem uma finalidade. Dessa forma, sugere-se que no saguão da escola, uma parte seja fechada com vidros ou com outro material, a fim de que tal espaço seja o ambiente de leitura. Na figura que segue, é possível verificar como esse local da instituição se apresenta na atualidade.

Figura 10 - Saguão da E.M.E.I. Criança Feliz



Fonte: A autora (2021).

Conforme já mencionado neste capítulo, o ambiente requer atenção no que diz respeito à claridade e ventilação. Então, a instalação de luzes que permitem boa visualidade e aberturas de janelas são primordiais para que a criança não crie apatia pelo ambiente e ela seja atraída por ele.

Pelo fato de haver barulhos quando chove, o ideal é fechar totalmente o espaço, incluindo o teto, apenas deixando janelas de ventilação. Essa escolha também permite que os pequenos não fiquem expostos ao vento, pois o saguão da escola possui aberturas.

Além do mais, para que ela seja aconchegante e convidativa, aconselha-se que nas paredes sejam colados adesivos que remetem à leitura, com figuras de personagens de livros de literatura, observando estilo de diferentes ilustradores, além de desenhos que remetem à infância. Mas é preciso buscar equilíbrio para não poluir. Além do mais, as paredes podem ser pintadas: com arco-íris, árvores, crianças.

No chão, tapetes ou tatames para que os menorzinhos possam engatinhar e os maiores sentar-se para vivenciar a leitura ou ouvir uma contação de histórias. A escola já dispõe de tapetes. Quanto às almofadas, sugere-se uma mobilização entre escola e famílias para que sejam confeccionadas ou feitas doações.

O acervo de livros da escola contempla obras para crianças pequenas, porém todas são manuseadas pelos adultos na biblioteca da instituição. Dessa forma, seriam selecionadas obras para que os pequenos possam ter acesso: livros de papel, cartonados e de plástico. Sabendo que os frequentadores da bebeteca serão bebês que ainda não caminham, aqueles um pouco maiores e adultos, o acervo deve ser variado. No momento, o acervo é acessado predominantemente por adultos. Martins e Oliveira (2007) indicam livros de papel; de banho; livros de pano; livros de espuma; de papel cartonado; brinquedos.

Como os bebês mordem, lambem, manuseiam a seu jeito, algumas obras podem ser danificadas. Então, a escola precisa estar organizada com gastos eventuais que possam acontecer.

No que diz respeito ao mobiliário, indicam-se prateleira e estantes baixas para que as crianças possam realizar suas escolhas. Para os bebês, é preferível caixas de madeira resistentes, porém forradas com espuma, visto que cantos vivos podem machucá-los. As obras literárias ficariam disponíveis aos pequenos, fazendo jus ao espaço elaborado para os protagonistas.

Além de livros, outros objetos que remetem a histórias podem fazer parte da bebeteca, como os fantoches. A E.M.E.I. dispõe de diversos recursos são utilizados para contações. Dessa forma, eles podem ser reunidos e guardados em prateleiras ou baús, ficando disponível para quem frequentar o espaço.

A bebeteca nessa comunidade seria uma proposta de espaço de leitura para bebês e crianças bem pequenas. Os benefícios dela ampliam horizontes dentro da instituição de Educação Infantil pelo fato de atingir aspectos cognitivos e afetivos da criança. Para que ela seja implantada em uma creche, há a necessidade de investimento do poder público e preparação dos profissionais que ali atuarão. Também, as interlocutoras demonstram o desejo de promover a leitura num ambiente planejado e organizado para tal ação. Para demonstrar o espaço idealizado, segue a Figura 11.

Figura 11 - Sugestão de organização da bebeteca



Fonte: A autora (2021), a partir de estudos e concepções de bebeteca.

A imagem demonstra a claridade do ambiente, ventilação através de aberturas de janelas e paredes decoradas, a fim de que convide a criança a querer estar no local, conhecer e explorar o ambiente. Ressalta-se os móveis da altura dos pequenos protagonistas para que sejam senhores de suas escolhas, como também os tapetes e almofadas para tornar o ambiente aconchegante.

Estudos acerca da bebeteca estão vertendo cada vez mais. Porém, é relevante que seja aplicada na prática, a fim de proporcionar aos pequenos acolhimento e experimentos que respeitem seu desenvolvimento. As questões de incentivo à leitura na Educação Infantil ainda carecem de reconhecimento, especialmente em creches. A organização de ambiente intencional de leitura é também espaço para formação dos sujeitos, propiciando-lhes o direito de acesso à brincadeira, ao jogo e à literatura.

Além dos experimentos cognitivos, vivenciados pelo acesso a tudo que a bebeteca oferece, um ambiente vai além do espaço físico. Nesse cenário, acontecem relações, ou seja, momentos de afeto, de colo, de carinho tendo o livro e a leitura como tópicos centrais.

Portanto, pretende-se, dessa forma, incentivar e propor ambiente planejado para que os pequenos da creche possam frequentar e, ali desenvolver-se integralmente, respeitando suas particularidades. A organização do ambiente estruturada para que haja nutrição de experimentos, de vivenciar a leitura pelos cinco sentidos é respeitar o direito da criança de ter acesso à literatura.

CONCLUSÃO

A presente dissertação teve como objetivo investigar processos educativos associados à leitura, tendo como cenário a Educação Infantil – etapa creche – do município de Nova Prata. Diante do exposto, buscaram-se orientações de leitura para bebês e crianças bem pequenas, tomando como referência a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Gaúcho e o Projeto Político Pedagógico da escola tomada como estudo de caso. Também, analisaram-se, a partir da interação com profissionais que atuam nesse nível ensino, as práticas/ambientes de leitura desenvolvidas numa escola de Educação Infantil no município de Nova Prata. Ademais, propuseram-se indicadores para a construção de bebeteca para a instituição investigada.

O estudo emergiu pelo entrelaçamento da atuação da pesquisadora – atendente de creche no município de Nova Prata – e do desejo de defender o direito da criança de acesso ao mundo simbólico e imaginário através do contato com histórias, cantigas e outras formas de leitura. Também, pelo fato de contribuir com indicadores para implantação de um espaço de leitura destinado aos leitores frequentadores de creches.

Após dois anos de estudos acerca do tema escolhido, permanece a alegria e a satisfação por ter vivenciado a oportunidade de ampliar os conhecimentos sobre a leitura para uma faixa etária ainda carente de estudos. Os bebês e as crianças bem pequenas carecem de vivenciar momentos de leitura planejados com intencionalidade, em ambientes que contribuam para que seu direito de acesso ao simbólico seja exercido.

Nesse tempo de escritas e pesquisas, aprendeu-se muito e, entre as aprendizagens, está o fato de observar a leitura para a primeiríssima infância como uma possibilidade de prazer e imaginação, e não para o ensino de algo futuro. Apresentar a literatura aos pequenos é exhibir a arte, visto que ela permite sair do mundo real e adentrar no mundo fantástico. Na posição de eternos aprendizes, cada reflexão sobre as leituras e sobre as conversas no campo empírico faz desabrochar uma temática inquietante.

Para responder à pergunta norteadora desta pesquisa - como se organizam os ambientes/ações de leitura para crianças pequenas - esta dissertação organizou-se em cinco capítulos, desdobrados em temáticas que abarcassem o tema central do

estudo. Ao longo de cada capítulo abordado, foram elaborados resultados obtidos, pois uma dissertação se constrói com reflexões ao longo do texto. Os estudos permitiram verificar a falta de reconhecimento da literatura para bebês e crianças bem pequenas nos documentos oficiais de educação. Além disso, compreendeu-se como os profissionais da escola tomada como estudo de caso se organizam para as práticas de leitura e, ao mesmo tempo, foi possível propor indicadores para implantar um ambiente de leitura.

Dito isso, aqui retomam-se as discussões finais, a fim de elaborar o fechamento da pesquisa. Os estudos iniciaram-se no capítulo introdutório, em que se explanou a respeito das motivações da pesquisadora e a pesquisa no contexto acadêmico. Também, buscou-se aclarar sobre a estrutura da dissertação e o método adotado para que a investigação fosse sucedida.

Ao longo do capítulo 2, foram buscadas orientações de leitura em documentos oficiais: na Base Nacional Comum Curricular, no Referencial Curricular Gaúcho e no Projeto-Político Pedagógico da E.M.E.I. Criança Feliz. Elegeram-se documentos de abrangência federal, estadual e municipal, respectivamente. Na Base e no Referencial a leitura é evidenciada em um dos campos de experiência. Em ambos os documentos são listados objetivos a serem atingidos por meio de atividades e intervenções de mediadores. Dessa forma, eles compreendem que os sujeitos da faixa etária estudada são dependentes de adultos experientes que os coloquem em situações de leitura, sendo ela propulsora de diálogos entre crianças e mediadores.

O documento educacional federal estudado nesta dissertação indica os objetivos de aprendizagem, sem orientar a maneira como se pode alcançar tal meta. Essa metodologia permite às instituições de ensino juntamente com seus profissionais planejar atividades e vivências que permitem aos pequenos ter acesso ao direito a experiências leitoras.

Apresentando a mesma estrutura da BNCC, o Referencial Curricular Gaúcho também defende direitos de aprendizagem, com o diferencial de focalizar a cultura gaúcha. Os dois documentos orientam que, desde bebês, as crianças manuseiem portadores de leitura e façam escutas de histórias, lendas, cantigas. Porém, a Base e o Referencial reiteram que bebês e crianças bem pequenas tenham contato com suportes de escrita, como embalagens, rótulos, revistas. Os documentos citam materiais presentes no dia a dia.

Apesar de ser citada na descrição do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, a literatura tem pouco espaço nos documentos, visto que não é mencionada nos objetivos de aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Gaúcho trazem como objetivo que a criança “aprecie” ou “tenha gosto” pela leitura através de momentos de contação de histórias, de cantigas ou da oralidade do mediador. Entretanto, não informa de que maneira podem ser realizadas tais ações, ficando sob responsabilidade do educador. Salienta-se que é defendida a tese de que o objetivo da leitura para os pequenos é para que a criança imagine, crie, brinque com a linguagem, não apenas para criar o gosto e ser um adulto leitor. Dessa forma, transparece que é preciso seguir e cumprir regulamentações.

Diante das exposições, a ênfase nos documentos federal e estadual é a estrutura dos currículos. Acerca da leitura, citam a possibilidade de realizar encontros lúdicos e respeitar o direito da criança.

Em contrapartida, no Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz não foram encontradas prescrições de leitura. Dessa forma, procura-se contribuir com esta pesquisa para que se tenha um olhar mais atencioso ao direito da criança de ser dona de momentos de imaginar, de criar, de contribuir com seus conhecimentos e ouvir histórias de qualidade. Sob esse ponto de vista, a presente investigação é vista como um aporte para que a leitura seja tratada com mais profundidade.

Seguindo para o capítulo 3, foram analisadas as entrevistas e grupos focais da pesquisa empírica. As participantes convidadas que aceitaram o desafio e participaram da conversa são profissionais atuantes da Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz. As profissionais trabalham com a faixa etária eleita para este estudo: 4 meses a 3 anos e 11 meses.

Ao longo das discussões, a partir da voz das interlocutoras, é notável seus entendimentos acerca da leitura na Educação Infantil. As educadoras compreendem que, para a faixa etária estudada, são leituras de mundo e que os pequenos necessitam de mediadores experientes. Ainda, elas defendem que a leitura para bebês e crianças bem pequenas ocorra, sobretudo, através da oralidade, cantando, recitando versos, contando histórias.

Os momentos de leitura proporcionados aos pequenos da creche geralmente acontecem na sala de atividades. As professoras e atendentes buscam diferentes recursos para a leitura, como o uso de cenários ou fantoches. Com as crianças que já permanecem sentadas independentemente, são feitas rodas de leitura, instigando a criança antes de iniciar a contação ou a leitura. Com os bebês, usam cantigas, mímicas e recursos visuais. O acesso ao objeto livro é realizado pelas profissionais, sendo também uma prática de leitura realizada por elas.

No entanto, ao longo das discussões, as interlocutoras mencionam o desafio de práticas leitoras com os bebês. No relato das participantes, elas mencionam que esses sujeitos não se “prendem” à atividade. O motivo desse apontamento pode justificar-se pelo fato de falta de formações e conhecimentos acerca de crianças de colo, as quais interagem e respondem com o corpo.

No capítulo 4 foram elaborados indicadores para implantação de uma bebeteca na escola escolhida como estudo de caso. Os indicadores partiram das falas das interlocutoras, conectando-os aos estudos científicos, e as quais foram desafiadas a idealizar um ambiente de leitura aos sujeitos da primeiríssima infância. A Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz não dispõe de um ambiente preparado e organizado especificadamente à leitura para bebês e crianças bem pequenas. Dessa forma, de acordo com estudos acerca da bebeteca, propuseram-se indicadores para a implantação desse ambiente. Esse ambiente requer planejamento, desde o espaço físico aos itens que o compõe, uma vez que o objetivo dele é atender crianças que ainda não leem.

Então, pensando em um “ambiente adequado”, preza-se pela qualidade visual, atrativa aos pequenos. Todas as unidades que o compõem têm a atribuição de promover o cuidado e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento dos protagonistas. Mesmo sendo uma prática que pode ser realizada em vários ambientes da escola, defende-se a existência de um ambiente pensado para a leitura para crianças não alfabetizadas. Estima-se a leitura por intermédio da ludicidade, do encantamento com os livros e com as contações de histórias. Ressalta-se que a leitura pode ser realizada em todos os ambientes das instituições infantis; porém, a bebeteca planejada respeita todos os sentidos (tato, olfato, paladar, visão e audição) e favorece o desenvolvimento integral da criança.

Por ainda estar em processo de estudos, os ambientes de leitura na Educação Infantil demandam de reconhecimentos do ponto de vista documental e, também, do poder público. Paralelamente, equipes diretivas e professores demandam de formações para que projetos e ideias saiam de papéis e se tornem realidade.

Por fim, os resultados discutidos nesta pesquisa podem direcionar futuras investigações sobre a leitura na Educação Infantil, etapa creche. Como exemplo, a interação dos pequenos em situações de leitura em bebetecas de instituições infantis. Ainda, a formação de professores acerca do modo de ler para bebês e crianças bem pequenas.

É possível encerrar este estudo com a certeza de que houve transformação e realização no papel de pesquisadora, pois as expectativas foram atingidas. Entretanto, percebe-se incompletude acerca do assunto, visto que não são estanques e ainda há muito a ser explorado.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. de. *et. al.* **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ALTAMIRANO, Alma Carrasco. Escuelas y construcción de acervos: libros de calidad para la primeira infância. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Literatura na Educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2015. p. 39-58. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/Literatura-na-Educac%C3%A7%C3%A3o-Infantil-acervos-espac%C3%A7os-e-medi%C3%A7%C3%A3es.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.

AVANZINI, Claudinéia Maria Vicshi; GOMES, Lisandra (org.). Concepção de criança, infância e educação. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2014a.

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

BAJARD, Elie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BAPTISTA, Mônica Correia. Leitura literária na primeira infância: a experiência da bebeteca Can Butjosa em Barcelona. In: MACHADO, M. Z. V. (org.). **A criança e a leitura literária: livros, espaços e mediações**. Curitiba: Positivo, 2012.

BAPTISTA, Mônica Correia; López, María Emília; JÚNIOR, José Simões de Almeida. Bebetecas nas Instituições de Educação Infantil: Espaços do Livro e da Leitura para Crianças Menores de Seis Anos. **Educação em Foco**, v. 19, n. 29, p. 107-123, set./dez. 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. Título original: L'analyse de contenu.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOMTEMPO, Luzia. **Alfabetização com Sucesso**. 2. ed. Contagem: Oficina Editorial, 2003.

BONNAFÉ, M. **Los libros, eso es bueno para los bebés**. (Trad.) Lirio Garduño Y Jean Pierre Buono. Barcelona, España: Editorial Océano, 2008.

BONDIOLI, Anna; GARIBOLDI, Antonio. A vida cotidiana na creche. *In*: BECCHI, Egle *et al.* Tradução de Maria de Lourdes Tambaschia Menon. Revisão técnica de Elisandra Godoi e Suely Amaral Mello. **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção formação de professores. Série educação infantil em movimento)

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (orgs.). **Escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Língua Portuguesa na Escola, vol. 2).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 06 abr. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 06 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 06 abr. 2020.

BRASIL. **Lei 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei no 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei no 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei no 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13257.htm. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em 14 de junho de 2020.

BUSATTO, C. **Contar e encantar:** pequenos segredos da narrativa. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CABREJO-PARRA, Evélio. Música literária na primeira infância. [Entrevista concedida a] Gabriela Romeu. Site: ComKids, 26 de novembro de 2014. Disponível em: <https://comkids.com.br/evelio-cabrejo-parra/>. Acesso em: 03 maio 2021.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CADEMARTORI, Lúgia. **O que é literatura infantil.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CASTRO, R. del P. A. La bebeteca: un espacio adecuado para desarrollar y estimular en hábitos de lectura a los niños. **Biblios**, v. 7, n. 23, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/129126>. Acesso em: 18 abr. 2020.

CHALFUM, Milene Brizen. **Artes visuais, literatura infantil e a educação nos livros de artista para crianças.** 2018. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSTA, Danielle Caroline Batista da. **Cantinho de leitura** – reflexões sobre leitura, literatura e formação. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2017.

DALVI, Maria Amélia; QUADROS, Marta Campos de; SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. A leitura em voz alta na Educação Infantil: o que e como ler. *In*: GIROTTI, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). **Literatura e educação infantil**: para ler, confiar e encantar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 29-64.

DAHER, Juliana Cardoso. **Leituras e leitores em Espantapájaros**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

ESCARDÓ I BÁS, Mercè. Bebetecas. Educación y biblioteca. **Associação de Educação e Bibliotecas de Tilde**. Espanha, n. 100, p. 8-10, 1999.

FACCHINI, Luciana. Bebeteca: mediação pedagógica e animação cultural. **Protestantismo em Revista**. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, v. 20, p. 11-19, set./dez. 2009.

FACCHINI, Luciana. Bebeteca: mediação pedagógica e animação cultural. *In*: **Congresso Iberoamericano de Educación**, 2010, Buenos Aires-AR.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. *In*: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo, Cortez, 2005. (Coleção Questões da nossa época).

FRABONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. *In*: ZABALTAR, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre, 1998.

FRAGOSO, Graça Maria. A biblioteca escolar. *In*: **Coletânea AMAE**. Belo Horizonte: Fundação AMAE para Educação e Cultura, 1992.

FRANCO, M. L. P. B. “Estudo de caso”, no falso conflito entre “pesquisa qualitativa” e “pesquisa quantitativa”. **Inter-Ação**, v. 14/15, n. 1-2, p. 1-6, jan./dez., 1990/91.

FRONCKOWIAK, Ângela. Poesia e infância: o corpo em viva-voz. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 93-107, maio/ago. 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo, SP: Atlas, 1989.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira (Org.). **Literatura e Educação Infantil**: para ler, contar e encantar. Campinas: Mercado de Letras, 2016. (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil, v. 2).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROSSI, Maria Elisa de Araújo. Contação de histórias. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da S.; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FaE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

GUIMARÃES, Daniela. Bebês, interações e linguagem. *In*: Ministério da Educação. **Bebês leitores e autores**. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; volume 5).

HASPER, Francislaine. **Bebetecas**: um espaço de mediação do literário com crianças pequenas. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2017.

HASPER, Francislaine; NEITZEL, Adair de Aguiar. O espaço da Bebeteca nos Centros de Educação Infantil: modos de ver e de sentir a literatura. *In*: URIARTE, Mônica Zewe; NEITZEL, Adair de Aguiar; KRAMES, Ilisabet Pradi (Org.). **Cultura, Escola e Educação criadora**: Mediações Culturais e Proposições Estéticas. Curitiba: CRV, 2020. p. 69-92.

KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais da Educação Infantil**: Gestão e Formação. São Paulo: Ática, 2005.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre, RS: Artmed; Belo Horizonte, MG: UFMG, 1999.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002.

LEITURA para bebês. Publicado pelo canal Nova Escola. 2012. 1 vídeo (13 min e 40 seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KOv6_HetY7k&t=30s. Acesso em: 23 nov. 2021.

LEONTIEV, Alexis N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

LETRA A: o jornal do alfabetizador. Belo Horizonte: **Ceale**/UFMG, n. 40, out./nov. 2014. Edição especial Educação Infantil.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; VALIENGO, Amanda. Literatura infantil e caixas que contam histórias: encantamentos e envolvimento. *In*: CHAVES, Marta (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: EdUEM, 2011. (p. 55-67)

MARTINS, H. C. S.; OLIVEIRA, S. E. S. Bebeteca: um programa de mediação da leitura para crianças de 0 a 03 anos de idade. *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007 jul. 10-13, Campinas – SP. **Anais do Congresso de Leitura do Brasil. Campinas**: editora da Unicamp, 2007.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias**: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. *In*: CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à psicologia da Educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

MELLO, Suely Amaral. A literatura infantil e a formação da atitude leitora nas crianças pequenas. *In*: CHAVES, M. (Org.) **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p. 41-54.

MENDONÇA, Fernando Wolff. **Teoria e prática na Educação Infantil**. Maringá, PR: UNICESUMAR, 2013.

MENOTTI, Ana Rubia Saes; DOMENICONI, Camila; ACEITUNO DA COSTA, Aline Roberta. Capacitação de professores do ensino infantil para o uso de estratégias bem-sucedidas de leitura compartilhada. **Codas**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 1-7, mai. 2019.

MICARELLO, Hilda; BAPTISTA, Mônica Correia. Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 169-186, nov./dez., 2018.

MOTOYAMA, Juliane Francischeti Martins; SOUZA, Renata Junqueira de. Bebeteca: espaço e ações para formar o leitor. **Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends**. v. 10, n. 3, p. 25-31, dez. 2016.

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

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

PARREIRAS, Ninfa. O papel da biblioteca na formação do leitor literário. *In*: **Biblioteca Escolar**: que espaço é esse? Rio de Janeiro: Salto para o Futuro, 2011, Boletim 14, p. 26-29.

PANET, Carmem de Farias. Atividades educativas na biblioteca infantil. **Cadernos de Biblioteconomia**. Recife, v. 9, n. 1, p. 61-74, 1985. Disponível em: brapci.inf.br/index.php/res/download/79588. Acesso em: 11 jun. 2020.

PECOITS, Sariane da Silva. **Querido diário?** Um estudo sobre Registro e Formação de Professores. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

PEREIRA, Fernanda Rohlf. **Práticas de leitura literária na educação infantil:** como elas ocorrem em turmas de uma UMEI de belo horizonte? 2014. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

PERROTTI, Edmir. A organização dos espaços de leitura na Educação Infantil. *In:* Monica Correia Baptista *et al.* (org.). **Literatura na educação infantil:** acervos, espaços e mediações. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2015, p. 100-116.

PERROTTI, Edmir. A organização dos espaços de leitura na educação infantil. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. **Literatura na Educação infantil:** acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015, p. 125-142. 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: 02 ago. 2020.

PERROTTI, E; PIERUCCINI, I.; CARNELOSSO, R. M. G. Os espaços do livro nas instituições de educação infantil. *In:* **Livros infantis:** acervos, espaços e mediações. 1ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2016, v. 8, p. 111-150.

PIMENTA, Selma Garrido (org). Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15 a 34.

PINTO, Marcela Lais Allgayer. **Interação de bebês com livros literários.** Orientadora: Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos. 2018. 139 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2018.

PORTA, N. Narración oral. **Había uma vez: Revista de libros & literatura infantil e juvenil.** n. 14, ago./2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA PRATA. **Conselho Municipal de Educação. Resolução CME nº 12, de 28 de setembro de 2018.** Estabelece normas para a oferta de EDUCAÇÃO INFANTIL no Sistema Municipal de Ensino de Nova Prata. Dá orientações para fins de cadastro, credenciamento e autorização de funcionamento às Escolas e Turmas de Educação Infantil, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Nova Prata-RS. Disponível em: <https://novaprata.rs.gov.br/files/5f33f0255750b.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA PRATA. Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz. Projeto Político Pedagógico (PPP), 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA PRATA. Escola Municipal de Educação Infantil Primeiros Passos. Projeto Político Pedagógico (PPP), 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA PRATA. Escola Municipal de Educação Infantil Recanto da Alegria. Projeto Político Pedagógico (PPP), 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA PRATA. Escola Municipal de Educação Infantil Um Pedacinho de Céu. Projeto Político Pedagógico (PPP), 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA PRATA. Escola Municipal de Educação Infantil Vó Eliza. Projeto Político Pedagógico (PPP), 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA PRATA. **Referencial Curricular Municipal de Nova Prata:** Educação Infantil. Nova Prata, RS: Secretaria Municipal de Educação, [2019]. Disponível em: http://www.smeconp.com.br/referencial/novaprata_referencial_infantil.pdf. Acesso em: 06 abr. 2020.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura infantil:** de ponto a ponto. Curitiba: CRV, 2010.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Mergulhos de leitura:** a compreensão leitora da literatura infantil. 1. ed. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2015.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PINTO, Marcela Lais Allgayer. Interação de bebês com livro literário. **Poiésis**, Tubarão, v. 12, n. especial, p. 106-117, jun./dez. 2018.

RAMOS, Ana Margarida; SILVA, Sara Reis da. Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebês. *In*: VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda e BAPTISTA, Adriana (Coord.). **Ler para Ser**. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler. Coimbra, PT: Almedina, 2014. p. 149-171.

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

REYES, Yolanda. La biblioteca para los que “non saben leer”: acceso a libros y lecturas em la primera infância. *In*: BONILLA, E. *et al.* (Org.) **Biblioteca y escuelas:** retos y desafíos em la sociedad del conocimiento. Barcelona: Editorial Océano, 2008. p. 209-238.

REYES, Yolanda. O triângulo amoroso. *In*: LIMA, E.; FARIAS, F.; LOPES, R. (org.). **As crianças e os livros:** Reflexões sobre a leitura na primeira infância. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.

REYES, Yolanda. Entrevista internacional Yolanda Reyes (Colômbia). Entrevista concedida a Volnei Canonica. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CAQu65hj8-X/?utm_source=ig_web_button_share_sheet. Acesso em: 07 jun. 2020.

RODRIGUES, Marisa Cosenza; Henriques, Mariana Wierman; PATRICIO, Marina de Oliveira. Leitura de histórias e evocação de estados mentais por pré-escolares.

Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). v. 13, n. 1, p. 37-44, jan./jun. 2009.

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

SENNA, Anna; BARBOSA, Maria de Fátima S. O.; SOUZA, Thaiane Almeida. Biblioteca infantil como lugar de encantamento. **Revista Conhecimento em Ação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 108-125, jan/jun. 2017.

SENHORINI, M.; BORTOLIN, S. Bebeteca: uma maternidade de leitores. **Informação & Informação**, [S.l.], v.13, n. 1, p. 123 – 139, jul. 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1819/1543>. Acesso em: 26 mar. 2020.

SERAFIM, Andreza Nadja Freitas; FELIPE, André Anderson Cavalcante Felipe. Diretrizes para a criação de bebetecas nas bibliotecas escolares: a promoção da leitura para crianças de 6 meses a 3 anos. *In*: III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2016 – Cenários contemporâneos: a educação e suas multiplicidades, Natal - RN. **Anais III CONEDU**, v. 1. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_M D1_SA17_ID654_20052016211356.pdf Acesso em: 10 jun. 2020.

SERRA, Maria Beatriz de Almeida. **Livros de literatura para bebês e crianças pequenas: concepções de autores e editores brasileiros premiados**. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. **O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância**. 2019. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2019.

SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto; SOUZA, Renata Junqueira; Stevenson, Jeffrey A. Contar e dizer na primeiríssima infância: diferenças e benefícios. **Leitura & Literatura em Revista**, Presidente Prudente, v. 2, n. 1, p. 1-20, 2021.

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.

SOLE, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de; BRANDÃO, Cláudia Leite. Literatura na primeira infância: Programa Nacional Biblioteca da Escola e uma prática de leitura. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 1, p. 90-102, abr. 2017.

SOUZA, Renata Junqueira de; MOTOYAMA, Juliane Francischeti Martins. A formação de leitores literários: o espaço como mediador. **Raído**, Dourados, v. 8, n. 17, p. 155-169, jul./dez. 2014.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella. Era uma vez... uma caixa de histórias: Prosa no acervo do PNBE 2014. *In*: BRASIL. **PNBE na escola: literatura fora da caixa – Guia 1 Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2014, p. 31- 44. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15609-guia-ei-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2020.

TUSSI, Rita de Cássia; RÖSING, Tania M. K. **Programa Bebelendo: uma intervenção precoce da leitura**. São Paulo: Global, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YUNES, Eliana. Contar para ler: a arte de contar histórias e as práticas de leitura. *In*: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (Org.) **A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 59-77.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naif, 2014.

APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Adriana Antonioli, abaixo assinado, secretária Municipal de Educação de Nova Prata, localizada no município de Nova Prata (RS): Travessa Emílio Woff nº 40 - centro, autorizo a realização do estudo **“PRÁTICAS E AMBIÊNCIAS DE LEITURA: REFLEXÕES A PARTIR DE ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM NOVA PRATA”**, a ser conduzido pela pesquisadora Patricia Marchesini, sob a orientação da professora Dr.^a Flávia Brocchetto Ramos. Fui informada pela responsável pelo estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente (posteriormente à assinatura deste), conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções CNS 510/16 e 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

_____, ____ de _____ de 20__.

Adriana Antonioli

Secretária Municipal de Educação (Assinatura e carimbo)

Neusa Libera Goin

Diretora da Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz

Patricia Marchesini
Mestranda
Universidade de Caxias do Sul
Curso de Mestrado em Educação
pati.marchesini91@gmail.com
(54) 996879889

Prof.^a. Dr.^a. Flávia Brocchetto Ramos
Pesquisadora responsável/orientadora
Universidade de Caxias do Sul
Curso de Doutorado em Educação
ramos.fb@gmail.com
(54) 999926739

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

PROJETO: PRÁTICAS E AMBIÊNCIAS DE LEITURA: REFLEXÕES A PARTIR DE ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM NOVA PRATA

Pesquisadora responsável: Patricia Marchesini, mestranda em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flávia Brocchetto Ramos

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)

Telefone da pesquisadora responsável: 54.996879889

Endereço da pesquisadora responsável: Rua Dorvalino Colla, 789 – Bairro São Pelegrino- Nova Prata - RS

Você está sendo convidado/a a participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “**Práticas e ambiências de leitura: reflexões a partir de escola de Educação Infantil em Nova Prata**”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS). A pesquisa tem por objetivo a) identificar orientações acerca de leitura para bebês e crianças bem pequenas, tomando como referência a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Gaúcho e o Projeto Político-Pedagógico da escola tomada como estudo; (b) analisar, a partir da interação com profissionais que atuam neste nível de ensino, as práticas/ambientes de leitura desenvolvidas numa escola de Educação Infantil no município de Nova Prata; (c) propor indicadores para a construção de bebeteca para a instituição investigada.

Essa etapa ocupa-se em questionar você a respeito de como desenvolve práticas de leituras com as crianças que você atende. Esse trabalho é caracterizado como um estudo de caso de caráter qualitativo. Serão utilizados o grupo focal, entrevistas e os documentos que norteiam a educação infantil para a construção de dados. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

Participantes da Pesquisa: Professoras escola de Educação Infantil do Município de Nova Prata

Procedimentos: Entrevistas semiestruturadas (envolvendo gravação de vídeo e anotações em diário de bordo)

O grupo focal e a entrevista são as técnicas metodológicas escolhidas pela pesquisadora como parte do conjunto de ações para construção de dados da pesquisa de dissertação. O objetivo das entrevistas com as professoras, a foco são informações acerca das práticas de leitura. A presente técnica metodológica será por meio de entrevistas com as professoras.

Formato de construção de dados 1) A primeira opção para realização das entrevistas é de forma presencial. Ou seja, a pesquisadora se deslocará para a escola a fim de realizar as entrevistas. Nessa condição, a entrevista com as professoras se dará no espaço da escola e posterior ao horário de trabalho. Todas as 7 professoras da escola serão convidadas a participar da entrevista, dessa forma, a quantidade de aceites será o número de entrevistas. A entrevista ocorrerá individualmente e terá duração de 30 a 60 minutos, o tempo não será o mesmo para todas as professoras visto que cada uma tem um tempo diferente de fala e diálogo. O roteiro da entrevista é o mesmo para todas as entrevistadas. Os dois procedimentos farão uso de câmera para gravação em vídeo, eventuais fotografias e anotações no diário de bordo da pesquisadora.

Formato de construção de dados 2) Devido à pandemia da Covid-19, se as escolas permanecerem fechadas após o aceite do comitê de ética, a opção é realizar as entrevistas de modo online. Dessa maneira, utilizará a plataforma Google Meet, gerando os encontros de maneira síncrona entre participantes e pesquisadora. As entrevistas com as professoras que aceitarem participar serão individuais, com a mesma previsão de tempo do presencial, ou seja, de 30 a 60 minutos. Todas as 7 professoras serão convidadas. Ressaltando que o roteiro de entrevistas é o mesmo para todas as participantes. Os encontros serão gravados pela plataforma Google Meet. O uso de ferramentas digitais será especificamente para a construção de dados para pesquisa, e seu uso será exclusivo para a escrita da dissertação.

O material produzido em quaisquer dos formatos ficará sob a guarda da pesquisadora responsável pelo período de cinco (5) anos e, após esse prazo, será totalmente destruído/apagado/inutilizado.

1. **Dúvidas e esclarecimentos:** por meio deste documento e a qualquer tempo, você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar através do telefone: (54) 996879889 e e-mail:

pati.marchesini91@gmail.com (contatos da pesquisadora responsável) e/ou do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS): Universidade de Caxias do Sul (UCS), Campus Caxias, Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Caxias do Sul. Universidade de Caxias do Sul, Bloco M, sala 306. Telefone: (54) 3218-2829. E-mail: cep-ucs@ucs.br.

2. **Riscos e desconforto:** pode haver algum desconforto ou constrangimento da parte do entrevistado ao responder às perguntas, principalmente no que diz respeito ao modo online, pois corre-se o risco de que o(s) participante(s) estejam acompanhando a atividade com outras pessoas, podendo ouvir depoimentos, aumentando o risco de desconforto e constrangimento. O eventual acesso indevido a gravação dos encontros implica em riscos e constrangimentos. A pesquisadora avaliará os riscos de modo a minimizar a ocorrência de danos. A pesquisadora tomará todas as providências para prevenir esses riscos e responsabiliza-se por repará-los juntamente com a equipe psicológica da escola em caso de eventuais danos. Você terá total liberdade para não responder a qualquer pergunta que o/a faça se sentir desconfortável.

3. **Benefícios:** os benefícios desta pesquisa estão em prol à comunidade acadêmica na qual a pesquisa está inserida. Além disso, será um espaço propositivo de diálogos e reflexões acerca da leitura e da infância. Vale destacar que a discussão sobre a biblioteca infantil, enquanto espaço de aprendizagem, é promissora e relevante na medida em que compreendemos as práticas de leitura nas escolas de Educação Infantil e em que ambientes as mesmas ocorrem.

4. **Pagamento:** sua participação na pesquisa é voluntária e não gerará nenhum tipo de pagamento.

5. **Despesas com a participação:** não haverá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa.

6. **Confidencialidade:** as identidades serão mantidas no mais rigoroso sigilo, não havendo identificação do participante em nenhuma publicação que resultar desse estudo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificar os participantes. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente pela pesquisadora e sua orientadora. Nomes ou materiais que indiquem a sua participação não serão liberados sem sua permissão. A pesquisadora e sua orientadora certificam o participante que todos os dados desta pesquisa serão

confidenciais e as informações publicadas somente em eventos ou periódicos científicos.

7. **Comitê de Ética:** pesquisadora informou que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/ UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento.

Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que está em duas vias originais. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Ao término desse período de guarda todos os documentos (gravações, transcrições e imagens fotográficas) serão totalmente destruídos/apagados/inutilizados.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, eu, _____, _____ professora da Escola Municipal de Educação Infantil _____, localizada no município de Nova Prata no Rio Grande do Sul (RS), abaixo-assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada **“Práticas e ambiências de leitura: reflexões a partir de escola de Educação Infantil em Nova Prata”**, realizada por Patricia Marchesini, pesquisadora do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDu/UCS).

Declaro que fui informado/a pela pesquisadora sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Declaro, também, que fui informado/a que a referida pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a investigação. E que, em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que eu tenha, até então fornecido, serão descartadas.

Declaro que fui informado de que posso esclarecer dúvidas a qualquer momento através dos contatos da pesquisadora e do CEP/UCS.

Declaro estar ciente de que os procedimentos realizados nesta pesquisa, incluindo benefícios e riscos.

Declaro estar ciente de que, de acordo com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, serão assegurados os direitos previstos nos documentos citados, dentre os quais:

1. Garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
2. Garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz; e
3. Garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas na pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

Ass.: _____
Participante da pesquisa
Nome:

Ass.: _____
Pesquisadora
Patrícia Marchesini

Nova Prata, _____ de _____ de 2020.

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
ATENDENTES DE CRECHE**

**PROJETO: PRÁTICAS E AMBIÊNCIAS DE LEITURA: REFLEXÕES A PARTIR DE
ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM NOVA PRATA**

Pesquisadora responsável: Patricia Marchesini, mestranda em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flávia Brocchetto Ramos

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)

Telefone da pesquisadora responsável: 54.996879889

Endereço da pesquisadora responsável: Rua Dorvalino Colla, 789 – Bairro São Pelegrino- Nova Prata - RS

Você está sendo convidado/a a participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “**Práticas e ambiências de leitura: reflexões a partir de escola de Educação Infantil em Nova Prata**”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS). A pesquisa tem por objetivo a) (a) identificar orientações acerca de leitura para bebês e crianças bem pequenas, tomando como referência a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Gaúcho e o Projeto Político-Pedagógico da escola tomada como estudo; (b) analisar, a partir da interação com profissionais que atuam neste nível de ensino, as práticas/ambientes de leitura desenvolvidas numa escola de Educação Infantil no município de Nova Prata; (c) propor indicadores para a construção de bebeteca para a instituição investigada.

Essa etapa ocupa-se em questionar você a respeito de como desenvolve práticas de leituras com as crianças que você atende. Esse trabalho é caracterizado como um estudo de caso de caráter qualitativo. Serão utilizados o grupo focal, entrevistas e os documentos que norteiam a educação infantil para a construção de dados. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

Participantes da Pesquisa: Atendentes de creche da Educação Infantil do Município de Nova Prata

Procedimentos: Discussões no Grupo Focal (envolvendo gravação de vídeo e anotações em diário de bordo)

O grupo focal é uma técnica metodológica escolhida pela pesquisadora como parte do conjunto de ações para construção de dados da pesquisa de dissertação. O objetivo é promover um debate entre um grupo de atendentes para discutir sobre a prática e os espaços de leitura na primeiríssima infância. A presente técnica metodológica será por meio do grupo focal com as atendentes de creche.

Formato de construção de dados 1) A primeira opção para realização dos grupos focais é de forma presencial. Ou seja, a pesquisadora se deslocará para a escola a fim de realizar os grupos focais e as entrevistas. Nessa condição, acontecerão entre 1 a 3 grupos focais com as atendentes de creche com duração de 60 a 90 minutos cada. Todas as 35 atendentes de creche serão convidadas a participar. A quantidade de grupos focais dependerá dos aceites delas, considerando que os grupos não passarão de 12 participantes. Ressalta-se os grupos focais seguirão o mesmo roteiro, independentemente da quantidade de grupos. Esses grupos ocorrerão fora do horário de trabalho porém dentro das dependências da escola. O procedimento fará uso de câmera para gravação em vídeo, eventuais fotografias e anotações no diário de bordo da pesquisadora.

Formato de construção de dados 2) Devido a pandemia do Covid-19, se as escolas permanecerem fechadas após o aceite do comitê de ética, a opção é realizar os grupos focais de modo online. Dessa maneira, utilizará a plataforma Google Meet, gerando os encontros de maneira síncrona entre participantes e pesquisadora. O grupo focal será realizado com as atendentes que aceitarem participar da pesquisa, sendo que as 35 profissionais serão convidadas, permanecendo o mesmo tempo estabelecido para o presencial, ou seja, de 60 a 90 minutos cada grupo focal, seguindo o mesmo roteiro elaborado para o presencial, ressaltando que independentemente do número de grupos focais, o roteiro é o mesmo. O número de grupos focais dependerá do número de aceites, podendo variar entre 1 a 3 grupos, pois cada grupo não passará de 12 participantes. Os encontros serão gravados pela plataforma Google Meet. O uso de ferramentas digitais será especificamente para a construção de dados para pesquisa, e seu uso será exclusivo para a escrita da dissertação.

O material produzido em quaisquer dos formatos ficará sob a guarda da pesquisadora responsável pelo período de cinco (5) anos e, após esse prazo, será totalmente destruído/apagado/inutilizado.

1. **Dúvidas e esclarecimentos:** por meio deste documento e a qualquer tempo, você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar através do telefone: (54) 996879889 e e-mail: pati.marchesini91@gmail.com (contatos da pesquisadora responsável) e/ou do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS): Universidade de Caxias do Sul (UCS), *Campus* Caxias, Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Caxias do Sul. Universidade de Caxias do Sul, Bloco M, sala 306. Telefone: (54) 3218-2829. E-mail: cep-ucs@ucs.br.
2. **Riscos e desconforto:** pode haver algum desconforto ou constrangimento da parte do participante do grupo ao responder às perguntas, principalmente no que diz respeito ao modo online, pois corre-se o risco de que o(s) participante(s) estejam acompanhando a atividade com outras pessoas, podendo ouvir depoimentos, aumentando o risco de desconforto e constrangimento. O eventual acesso indevido a gravação dos encontros implica em riscos e constrangimentos. A pesquisadora avaliará os riscos de modo a minimizar a ocorrência de danos. A pesquisadora tomará todas as providências para prevenir esses riscos e responsabiliza-se por repará-los juntamente com a equipe psicológica da escola em caso de eventuais danos. Você terá total liberdade para não responder a qualquer pergunta que o/a faça se sentir desconfortável.
3. **Benefícios:** os benefícios desta pesquisa estão em prol à comunidade acadêmica na qual a pesquisa está inserida. Além disso, será um espaço propositivo de diálogos e reflexões acerca da leitura e da infância. Vale destacar que a discussão sobre a biblioteca infantil, enquanto espaço de aprendizagem, é promissora e relevante na medida em que compreendemos as práticas de leitura nas escolas de Educação Infantil e em que ambientes as mesmas ocorrem.
4. **Pagamento:** sua participação na pesquisa é voluntária e não gerará nenhum tipo de pagamento.
5. **Despesas com a participação:** não haverá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa.
6. **Confidencialidade:** as identidades serão mantidas no mais rigoroso sigilo, não havendo identificação do participante em nenhuma publicação que resultar desse estudo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificar os participantes. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente pela

pesquisadora e sua orientadora. Nomes ou materiais que indiquem a sua participação não serão liberados sem sua permissão. A pesquisadora e sua orientadora certificam o participante que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e as informações publicadas somente em eventos ou periódicos científicos.

7. **Comitê de Ética:** pesquisadora informou que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/ UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento.

Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que está em duas vias originais. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Ao término desse período de guarda todos os documentos (gravações, transcrições e imagens fotográficas) serão totalmente destruídos/apagados/inutilizados.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, eu, _____, _____, atendente da Escola Municipal de Educação Infantil _____, localizada no município de Nova Prata no Rio Grande do Sul (RS), abaixo-assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada **“Práticas e ambiências de leitura: reflexões a partir de escola de Educação Infantil em Nova Prata”**, realizada por Patricia Marchesini, pesquisadora do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDu/UCS).

Declaro que fui informado/a pela pesquisadora sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Declaro, também, que fui informado/a que a referida pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a investigação. E que, em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que eu tenha, até então fornecido, serão descartadas.

Declaro que fui informado de que posso esclarecer dúvidas a qualquer momento através dos contatos da pesquisadora e do CEP/UCS.

Declaro estar ciente de que os procedimentos realizados nesta pesquisa, incluindo benefícios e riscos.

Declaro o compromisso em assegurar o sigilo e a confidencialidade em relação aos depoimentos dos demais participantes que fazem parte do grupo focal.

Declaro estar ciente de que, de acordo com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, serão assegurados os direitos previstos nos documentos citados, dentre os quais:

1. Garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
2. Garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz; e
3. Garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas na pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

Ass: _____

Participante da pesquisa

Nome:

Ass: _____

Pesquisadora

Patrícia Marchesini

Nova Prata, _____ de _____ de 2020.

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORAS DE CRECHE DA E.M.E.I. CRIANÇA FELIZ

Entrevista com as professoras da creche que se dispuserem a participar. Será iniciado informando às entrevistadas sobre a pesquisa, o objetivo da discussão e da pesquisa.

PROJETO: PRÁTICAS E AMBIÊNCIAS DE LEITURA: REFLEXÕES A PARTIR DE ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM NOVA PRATA

Pesquisadora responsável: Patricia Marchesini, mestranda em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flávia Brocchetto Ramos

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)

Telefone da pesquisadora responsável: 54.996879889

Endereço da pesquisadora responsável: Rua Dorvalino Colla, 789 – Bairro São Pelegrino - Nova Prata - RS

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DA CRECHE DE EDUCAÇÃO INFANTIL

LOCAL: a discussão será realizada virtualmente, por videoconferência

DATA: a definir

HORA: a definir

1. OBJETIVO DA ENTREVISTA

No contexto do projeto de pesquisa: pretende-se pôr em discussão às profissionais de como se desenvolvem as práticas de leitura com bebês e as crianças pequenas e se há um ambiente apropriado para tal.

2. OBJETIVOS DA PESQUISA

Investigar as práticas educativas associadas à leitura no espaço escolar, tendo como cenário a Educação Infantil em Nova Prata, a fim de propor diretrizes para a construção de uma bebeteca.

3. **APRESENTAÇÃO DA EQUIPE DE PESQUISA**

Prof.^a Dr.^a Flávia B. Ramos – orientadora do projeto de pesquisa

Mestranda Patricia Marchesini – pesquisadora

4. **APRESENTAÇÃO DO ENCONTRO**

Em dia e horário marcados, o entrevistado e entrevistador se encontrarão em videoconferência organizada pela pesquisadora.

A pesquisadora iniciará a introdução:

- a) Informar os objetivos da pesquisa e da entrevista;
- b) Esclarecer sobre a gravação das falas e das discussões, com a devida autorização prévia do entrevistado para facilitar a análise das informações;
- c) Expor como serão tratados os dados obtidos após o fechamento da entrevista, ressaltando que não serão divulgados para outras pessoas, de forma que ficarão sob responsabilidade da pesquisadora (confidencialidade);
- d) Explicar entrevistado as questões éticas da pesquisa com relação ao seu nome e convidá-lo a escolher um nome para identificarmos suas falas na pesquisa.

5. **PERGUNTAS**

Será trabalhado com temas baseados em espaços e práticas de leituras a partir da fala das educadoras.

1: Há um espaço destinado à leitura para bebês e crianças bem pequenas?

Busca-se identificar se, em alguma das escolas estudadas, há um espaço destinado à leitura a este público.

2: Como é esse espaço e o que ele possui?

Esta questão baseia-se no Tema 1, pois, se existe um espaço destinado à leitura, é preciso aqui descrevê-lo.

3: Com que frequência as crianças têm acesso à leitura?

O objetivo deste tema é verificar a frequência com que as educadoras proporcionam momentos de leitura a seus pequenos.

4: Quais são os recursos utilizados?

Buscam-se identificar quais materiais as professoras utilizam: livro, fantoche, fantasias etc.

5: Você encontra alguma dificuldade em trabalhar com a leitura com os pequenos?

Buscam-se respostas acerca das dificuldades em atividades de leitura com os sujeitos da creche.

6: Você considera importante ter um ambiente destinado à leitura para as crianças na primeiríssima infância? Descreva como você imagina um ambiente ideal para leitura nessa faixa etária.

Idealiza-se ouvir a opinião das professoras quanto à relevância de os pequenos terem uma biblioteca destinada para a faixa etária deles e, também, como elas idealizam um ambiente de leitura para eles.

APÊNDICE E - ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM ATENDENTES DE CRECHE DA E.M.E.I. CRIANÇA FELIZ

Grupo Focal com as atendentes de creche que se dispuserem a participar. Será iniciado informando às educadoras sobre a pesquisa, o objetivo da discussão e da pesquisa.

PROJETO: PRÁTICAS E AMBIÊNCIAS DE LEITURA: REFLEXÕES A PARTIR DE ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM NOVA PRATA

Pesquisadora responsável: Patricia Marchesini, mestranda em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flávia Brocchetto Ramos

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)

Telefone da pesquisadora responsável: 54.996879889

Endereço da pesquisadora responsável: Rua Dorvalino Colla, 789 – Bairro São Pelegrino - Nova Prata - RS

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM AS ATENDENTES DE CRECHE DE EDUCAÇÃO INFANTIL

LOCAL: a discussão será realizada virtualmente, por vídeo conferência

DATA: a definir

HORA: a definir

1. OBJETIVOS DO GRUPO FOCAL

No contexto do projeto de pesquisa: pretende-se pôr em discussão às profissionais de como se desenvolvem as práticas de leitura com bebês e as crianças pequenas e se há um ambiente apropriado para tal.

2. OBJETIVOS DA PESQUISA

Investigar as práticas educativas associadas à leitura no espaço escolar, tendo como cenário a Educação Infantil em Nova Prata, a fim de propor diretrizes para a construção de uma bebeteca.

3. APRESENTAÇÃO DA EQUIPE DE PESQUISA

Prof.^a Dr.^a Flávia B. Ramos – orientadora do projeto de pesquisa

Mestranda Patricia Marchesini – coordenadora/mediadora

4. APRESENTAÇÃO DA DINÂMICA DO ENCONTRO

Em dia e horário marcados, todos se encontrarão em videoconferência organizada pela pesquisadora.

A mediadora iniciará a introdução:

- a) Apresentação da equipe de pesquisa;
- b) Informar os objetivos da pesquisa e do grupo focal;
- c) Esclarecer sobre a gravação das falas e das discussões, com a devida autorização prévia dos participantes para facilitar a análise das informações;
- d) Salientar a importância da participação de todos nas discussões;
- e) Expor como serão tratados os dados obtidos após o fechamento dos grupos, ressaltando que não serão divulgados para outras pessoas, de forma que ficarão sob responsabilidade da pesquisadora (confidencialidade);
- f) Explicar aos participantes as questões éticas da pesquisa com relação aos seus nomes e convidá-los a escolher um nome para identificarmos suas falas na pesquisa.

5. FUNÇÕES DA EQUIPE

Mediadora:

- controla o uso da palavra;
- incentiva a fala de todos
- estimula o diálogo sobre os temas;
- inicia e fecha as discussões.

6. TEMAS PARA DISCUSSÃO

Será trabalhado com temas baseados em espaços e práticas de leituras a partir da fala das educadoras.

TEMA 1: Há um espaço destinado à leitura para bebês e crianças bem pequenas?

Busca-se identificar se, na escola estudada, há um espaço destinado à leitura a este público.

TEMA 2: Como é esse espaço e o que ele possui?

Esta questão baseia-se no Tema 1, pois, se existe um espaço destinado à leitura, é preciso aqui descrevê-lo.

TEMA 3: Com que frequência as crianças têm acesso à leitura?

O objetivo deste tema é verificar a frequência com que as educadoras proporcionam momentos de leitura a seus pequenos.

TEMA 4: Quais são os recursos utilizados?

Buscam-se identificar quais materiais as professoras utilizam: livro, fantoche, fantasias etc.

TEMA 5: Quais são os desafios para trabalhar com os livros no ato de leitura para os pequenos?

Buscam-se apontamentos das dificuldades nos momentos de leitura.

TEMA 6: Você considera importante ter um ambiente destinado à leitura para as crianças na primeiríssima infância? Descreva como você imagina um ambiente de leitura para essa faixa etária.

Aqui será mostrada uma fotografia de bebeteca, e objetiva-se respostas acerca da importância desse ambiente. Também, como ele é idealizado para os pequenos da creche.