

Leitura na perspectiva de educadoras que atuam na educação infantil em Nova Prata

**Flávia Brocchetto Ramos
Rochelle Rita Andreazza Maciel
Patricia Marchesini**

Flávia Brocchetto Ramos

Universidade de Caxias do Sul, UCS,
RS, Brasil

E-mail: fbramos@ucs.br

 <https://orcid.org/0000-0003-2018-1630>

Rochelle Rita Andreazza Maciel

Universidade de Caxias do Sul, UCS,
RS, Brasil

E-mail: rramaciel@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3949-8809>

Patricia Marchesini

Universidade de Caxias do Sul, UCS,
RS, Brasil

E-mail: pati.marchesini91@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7274-3407>

Resumo

Este artigo focaliza práticas e ambiências de leitura com bebês e crianças bem pequenas, com base na voz de educadoras que atuam na Educação Infantil, no município de Nova Prata – RS, Brasil. O estudo investiga processos educativos associados à leitura em espaços escolares, tendo como cenário a Educação Infantil em Nova Prata, etapa creche, tomando como referência a escuta de atendentes e de professoras que atuam nesse nível de ensino. O método utilizado, nesta investigação, caracteriza-se pela abordagem exploratória alicerçada em pesquisa empírica, e a construção dos dados vale-se de grupos focais e de entrevista. Diante disso, detalha-se o cenário de pesquisa, apresenta-se o perfil dos participantes e são discutidas especificidades da construção e da análise dos dados. Neste artigo, emergem, por meio de análise de conteúdo, duas categorias: a construção do conceito de leitura pelas interlocutoras e as práticas percebidas e realizadas por elas, nesse nível de Educação. O artigo configura o cenário da pesquisa e, na sequência, discute, separadamente, as duas categorias indicadas. A reflexão busca contribuir para que a leitura seja tratada com mais profundidade e constância no cotidiano da Educação Infantil, bem como esteja mais presente em momentos de formação de educadoras que atuam nesse nível de ensino.

Palavras-chave: Literatura. Educação infantil. Bebês e crianças bem pequenas.

Recebido em: 05/03/2022

Aprovado em: 31/07/2023



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e86370>

Abstract**Reading in the perspective of educators who work with preschool in Nova Prata**

This paper focuses on reading practices and ambiences with babies and very small children based on the voice of educators who work with Preschools in the town of Nova Prata, RS (Brazil). The study investigates educational processes associated to reading in school environments, having as its scenery Preschools in Nova Prata, specifically the nursery school groups, and listening to teachers and assistants who work with these groups. The method is characterized by an exploratory approach anchored on empirical research and the data construction and analysis were based on interviews and focal groups. Hence, the paper presents details of the research scenery and the profile of its participants and in the sequence discusses a few specifics on the construction and analysis of the data. In the article, two categories emerge from the content analysis: the construction of the concept of reading by the interlocutors and practices noticed and carried out by them at this level of Education. The article first presents the research setting and then discusses each one of the categories separately. Remarks at the end aim to contribute for reading to receive a more in-depth treatment and constancy in Preschool routine and also to make it more present in the education process of those teachers who work with this level of education.

Keywords:

Literature.
Preschool. Babies
and small
children.

Resumen**Lectura desde la perspectiva de educadores que actúan en la educación infantil en Nova Prata**

Este artículo se centra en las prácticas y ambientes de lectura con bebés y niños muy pequeños, a partir de la voz de educadores que actúan en la Educación Infantil, en la ciudad de Nova Prata – RS (Brasil). El estudio investiga procesos educativos asociados a la lectura en espacios escolares, en el contexto de la Educación Infantil en Nova Prata, etapa de guardería, tomando como referencia la escucha de asistentes y docentes que actúan en este nivel educativo. El método utilizado en esta investigación se caracteriza por un enfoque exploratorio basado en la investigación empírica, y la construcción de datos se basó en entrevistas y grupos focales. Frente a eso, se detalla el contexto investigativo, se presenta el perfil de los participantes y se discuten especificidades sobre la construcción y análisis de datos. En este artículo emergen dos categorías a través del análisis de contenido: la construcción del concepto de lectura por parte de los interlocutores y las prácticas percibidas y realizadas por ellos en este nivel de Educación. El artículo configura el panorama de la investigación y, posteriormente, discute, por separado, las dos categorías señaladas. La reflexión buscó contribuir para que la lectura sea tratada con más profundidad y constancia en el cotidiano de la Educación Infantil, además de estar más presente en los momentos de formación de los educadores que actúan en este nivel educativo.

Palabras clave:

Literatura. Bebés y
niños muy
pequeños.

1 Cenário de pesquisa

Questões relativas à leitura na Educação Infantil no município de Nova Prata, situado na Serra Gaúcha, estado do Rio Grande do Sul, são tratadas neste artigo, cujo projeto de investigação foi aprovado no CEP, conforme parecer número 4.395.245. O município conta com um número expressivo de escolas, professores e funcionários, sendo cinco escolas municipais de Educação Infantil, as quais atendem cerca de 700 crianças (de acordo com dados do PPP) e computam 212 colaboradores, dentre eles diretores, coordenadores pedagógicos, professores, atendentes, estagiários e demais funcionários. Nova Prata objetiva suprir necessidades de vagas e possibilitar que todos tenham acesso à creche, mas, durante este estudo, ainda há bebês e crianças bem pequenas aguardando. Entre as escolas de Educação Infantil do município, elegeu-se para estudo de caso único a Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz, e a escolha da instituição deu-se pelo fato de ser o local de atuação de uma das pesquisadoras.

Localizada no bairro São João Bosco, a Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz começou a ser edificada em 2011. Foi inaugurada em 8 de agosto de 2013, tendo como área física 1.211,00m², dividida em 5 blocos: administrativo, de serviço, pedagógico, multiuso e de áreas externas. O pedagógico contempla as salas de aula dos berçários e dos maternais. O prédio foi construído com verba do Governo Federal, Módulo da Pró-Infância tipo 2. Em 2021, 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 em Nova Prata adota o critério de faixa etária, seguindo a normativa do Conselho Municipal de Educação, pela Resolução Nº 012/2018.

A comunidade escolar é composta por famílias que têm boa relação com o educandário, auxiliam nas demandas existentes e, em sua maioria, têm filhos únicos ou, em alguns casos, dois. Em geral, a criança escolarizada reside com o pai e a mãe e necessita da escola, em média, de 8 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 a criança.

Nesse cenário, surgem os sujeitos que fizeram parte da pesquisa, sendo seis professores e 13 atendentes de Educação Infantil, todos do sexo feminino. As professoras e as atendentes foram convidadas a participar da pesquisa, por meio de entrevistas e grupos focais. Ao longo das discussões, é preservada a sua identidade; por isso, atribui-se um numeral a cada interlocutora, utilizando as letras P (professoras) e A (atendentes), seguido de um número em ordem crescente para cada uma, totalizando 19 colaboradoras. O Quadro 1 exibe panorama geral das interlocutoras entrevistadas – professoras e atendentes –, com as respectivas informações pessoais e profissionais:

Quadro 1 - Participantes da pesquisa empírica

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 – cursa Pedagogia	7 anos
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	Cursa 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	Cursa Pedagogia	9 meses
A13	Atendente	43 anos	Superior em Ciências Plenas - Cursa Pedagogia	8 meses

Fonte: As autoras (2021), a partir da construção dos dados empíricos.

A maioria das professoras¹ tem formação em Pedagogia (conforme Lei Municipal nº 10.324, de 22 de maio de 2019, a função exige Curso Superior em Licenciatura Plena, específico para Educação Infantil); idade entre 24 e 45 anos, e o tempo de atuação profissional oscila entre 1 ano e 8 meses e 12 anos de experiência na Educação Infantil. Já a variação em relação ao tempo de docência é bem distinta; destaca-se que a atuação e/ou experiência pode favorecer aos professores mais conhecimento e possibilidade de reflexão sobre sua prática, para aperfeiçoar seu fazer. Pimenta (1999, p. 29) afirma que a experiência vivida na docência propicia que os professores reelaborem os saberes iniciais em confronto com suas práticas, vivenciadas nos contextos escolares. Por isso, defende-se que o ambiente escolar favorece a discussão sobre as ações práticas, uma vez que, quanto maior o tempo de atuação, talvez seja maior a bagagem docente.

¹ 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 extraclasses; 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.

Todas as atendentes², participantes dos grupos focais, são do sexo feminino, têm idade entre 24 e 51 anos. O tempo de atuação delas na Educação Infantil varia entre oito meses e nove anos e oito meses; todas possuem Ensino Médio; apenas uma não cursou ou está cursando algum curso superior. Mesmo a legislação municipal não exigindo formação específica para o cargo, destaca-se o investimento feito pelas profissionais na sua formação.

Diante desse contexto, a ida a campo teve como finalidade construir subsídios para responder ao objetivo central do estudo. 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 ou vespertino, conforme disponibilidade das participantes, sendo utilizada a entrevista como instrumento de registro. Ressalta-se que duas professoras que atuam na escola e participaram da conversa atendiam duas turmas: uma pela manhã e outra à tarde. Cada encontro teve a duração entre 22 e 29 minutos, totalizando 2 horas, 36 minutos e 18 segundos de gravação.

Os encontros com 13 atendentes aconteceram em dois momentos, a fim de possibilitar a fala de todas. O tempo de duração dos grupos com as atendentes foi, em média, de 43 minutos e 21 segundos cada, totalizando uma hora, 26 minutos e 42 segundos de gravação. E o tempo total de gravação da interação com professoras e atendentes atingiu 4 horas, 3 minutos e 40 segundos.

Os encontros foram previamente organizados pela pesquisadora conforme o roteiro baseado no problema e no objetivo geral da pesquisa. O mesmo roteiro foi utilizado para os dois grupos. Para iniciar os encontros, a pesquisadora propôs às atendentes assistirem o vídeo intitulado “Leitura para bebês” (2012), com o objetivo de acolher o grupo e motivá-lo ao diálogo.

Dando continuidade a esse processo, foram tratados dados oriundos das entrevistas e dos grupos focais. Nesse sentido, procurou-se, nas proposições teóricas de Bardin (2016), orientação para a análise dos dados construídos. De acordo com a autora, existem três fases na Análise de Conteúdo, as quais se organizam em sequência: (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, do repertório das pesquisadoras e das diferentes fases da orientação analítica escolhida, organizou-se a reflexão da empiria e a discussão do *corpus*.

² 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 ministrar os medicamentos, conforme prescrição médica sob orientação; orientar aos pais quanta 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.

A partir de dados gerados pelas entrevistas e grupos focais, emergiram três categorias que se entrelaçaram nas discussões – a primeira, conceitos de leitura; a segunda, práticas de leitura; e a terceira, desafios da leitura, pois todas contemplam algum aspecto do ato de ler. Neste estudo, serão tratadas as duas primeiras.

2 Leitura: construção de conceitos

A primeira categoria a ser analisada refere-se à construção de *conceitos sobre leitura* e busca discutir o entendimento que as interlocutoras possuem em relação à leitura com crianças que frequentam a etapa creche. Neste estudo, ao tratar de leitura, elege-se a literária. Aqui, a literatura é tratada como “[...] fator indispensável de humanização, pois permite que os sentimentos passem de simples emoção para uma forma mais concreta, ou seja, tornem-se conscientes, uma vez que são experienciados pelo leitor.” (RAMOS, 2015, p. 22). Mesmo entre bebês e crianças bem pequenas, o ato de interagir com o universo literário oferece momentos de prazer, de conhecimento e de manifestação de afeto. De acordo com Parreiras,

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. (2012, p. 21).

Conforme a autora, o contato dos pequenos com a literatura proporciona benefícios, tais como imaginar e fantasiar e, ao mesmo tempo, entender a realidade vivida. Na Educação Infantil, o universo ficcional pode auxiliar as crianças na construção da sua identidade, reconhecendo o entorno. Ler implica, pois, mobilizá-las para compreender o mundo a sua volta, privilegiando-as como sujeitos ativos.

Com o intuito de auxiliar o grupo a acercar-se da leitura nas infâncias, é proposta, durante a conversa com as professoras e atendentes, a seguinte pergunta: o que as educadoras poderiam contar sobre as concepções que têm ou adquiriram ao longo do tempo de atuação na Educação Infantil sobre leitura? P3 relata acerca da leitura na primeiríssima infância: *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 Hulk.*

A participante centra-se na leitura de elementos do cotidiano das crianças, compreendendo-a como princípio para depois ocorrerem as leituras propriamente ditas. As palavras da professora ancoraram-se em Freire (2005, p. 11), ao argumentar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Com base no autor, antes de a criança aprender a ler livros, aprende a ler o mundo, compreendendo o contexto onde está inserida. Ou seja, antes de a criança ser alfabetizada e aprender a decodificar, lê situações, objetos, sinais, imagens.

A12, sobre esse tema, afirma que, no contexto em que atua, depara-se com *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. Essa definição de leitura mescla livros e música. Como os três primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento da criança, Modesto-Silva *et al.* (2021) orientam que as instituições infantis incluem na sua rotina “(...) audições de histórias com repetição, acumulação e rimas, além de poesias, parlendas, cantigas diversas e, do mesmo modo, apreciação de ilustrações em livros de diferentes materialidades.” (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, as crianças se inserem 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. (p. 69).

A leitura pode desencadear vivências sociais por meio de interações com os outros e com o meio. Dessa maneira, a presença do adulto na vida dos pequenos – conversando, brincando, lendo, cantando e contando histórias – torna-se fundamental para a promoção da linguagem e, consequentemente, do 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

[...] 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 (sic) 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 comprehende que a leitura para os ainda não alfabetizados se restringe a interpretações de imagens do cotidiano da criança. Porém, as imagens 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 da criança tende a ser apenas uma forma de identificação de figuras – o que está representando tal figura?

Para P5, a leitura, na Educação Infantil, desenvolve capacidade criativa dos leitores, expressando outras possibilidades de desfechos da história: *A criança imagina, ela tem aquela imaginação dela. Então, às vezes tu tá (sic) contando 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 (2004) chama de *suscitar o imaginário* e a possibilidade de descobrir o mundo imenso através

dos personagens de cada história. Nesse mesmo contexto, Porta (2013, p. 21) argumenta que o momento de escuta proporcionado aos pequenos “inicia-os na fantasia e potencializa sua imaginação (...)³”.

O incentivo à leitura e a importância dela no futuro para as crianças lerem palavras são tratados por 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 cedo para que esse hábito seja desenvolvido aos poucos e de maneira lúdica. 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 humano, reiterado como momento ideal para propiciar à criança diferentes experiências com a leitura. Ações de leitura promovidas no início da vida humana 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 expõe: *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 indica 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 dialoga com 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. (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 ato da contação, mais cativa a criança a participar do momento.

Ainda acerca da 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 interlocutora sublinha que as práticas de afeto com canções podem ser feitas desde quando o bebê está na barriga, sendo uma forma de conversar com a criança.

³ Tradução nossa.

Ainda na vida uterina, os bebês percebem estímulos externos. Identificam e reagem a vozes, sons ou ao toque e, por isso, é importante oferecer a leitura literária ainda no ventre, como uma forma de estreitar laços e estimular afetos. Sob esse ponto de vista, Parreiras (2012) argumenta:

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. (p. 63).

Mesmo morando na barriga, o bebê já é sensível aos estímulos externos, e a leitura pode estreitar 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 promover a 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 (sic) 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, nesse sentido, 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 em 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.

A leitura é compreendida além da musicalização, incrementando gestos e mímicas, como também alternâncias do tom da voz. Sob esse ponto de vista, as interlocutoras apontam:

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.*

Professora e atendentes reconhecem e se sensibilizam com a recepção da musicalidade pelos pequenos, principalmente nos berçários. Sob esse ponto de vista, o trabalho com cantigas e músicas influem na qualidade das relações afetivas, sociais e cognitivas. Nessa linha, em entrevista, Cabrejo-Parra (2014)

argumenta que, para os bebês, a voz humana e o rosto são os primeiros livros de literatura, de poesia e de construção de significado – eles antecedem os livros de papel. Nessa mesma linha, Ramos (2010) expõe que o adulto seria o primeiro livro vivo dos bebês e crianças pequenas. Antes de aprender a falar, os bebês já podem apreciar a modulação da voz humana e a musicalidade das palavras. A cultura oral, nesse momento, aprimora a linguagem.

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

A7 – *cuidar também às vezes o tom: tu “vai” (sic) falar, tu tá (sic) ali falando num tom de voz mais baixo ai tu vai (sic) falar alguma coisa tem que: hââ (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 (sic)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 da 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 revelam para o ouvinte emoções por trás do texto. O acolhimento do bebê por meio da literatura oral precocemente poderia ajudá-lo a compreender seus sentimentos e medos. Essa mediação é feita por meio do lúdico. Tussi e Rössing 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.” (2009, p. 63).

A ludicidade e o jogo da voz são convidativos aos pequenos. Conforme Parreira (2012), o bebê escuta a música das palavras, o ritmo da voz. Ele não se detém ao conteúdo, mas à sonoridade produzida 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 oral, a história é um poderoso legado para que cada um continue a tarefa de se ler.

Ao findar a análise da categoria, a qual objetivava identificar concepções de leitura das educadoras que atuam junto a sujeitos de 0 a 3 anos e 11 meses, sublinha-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 da mediadora, a 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 a leitura de mundo, uma forma de conhecer e mostrar para o pequeno o cotidiano em que vive. Todavia, em nenhum momento foi apontado de modo explícito a literatura, embora tenham sido citadas cantigas, “musiquinhas”, movimentos corporais e tonalidade da voz.

3 Práticas de leitura na educação infantil

A segunda categoria analisada focaliza *a leitura nas práticas ocorridas no ambiente da escola de Educação Infantil* diante das percepções e reflexões acerca do trabalho das interlocutoras. Procura-se 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 identificar os recursos utilizados para proporcionar essas experiências às crianças.

Para discutir a literatura no ambiente da Educação Infantil, o estudo apoia-se no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil⁴. O documento explica que é possível propiciar momentos para as crianças ouvirem um texto, como forma de interação para aquela que ainda não lê a palavra: “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 a mediadora. 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 da escola focalizada e das interlocutoras da pesquisa. Por exemplo, durante a entrevista, quando é perguntado às profissionais a respeito da forma como acontece a leitura para/com os bebês, P4 pondera: *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 chegar aos pequenos, mesmo afirmando que essa faixa etária é mais exigente e desafiadora. Entende-se, nesse caso, que o professor seria um livro-vivo, pois

[...] além do livro de papel existe outro, talvez mais importante e que não estraga. É o LIVRO-VIVO, ou seja, é o adulto que conta boas histórias para as crianças, e conta sempre, todo dia, belas histórias,

⁴ 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.

que contribuem para a construção da identidade do leitor. Eu não tive livro de papel na minha infância, mas tive livro-vivo. Eu sou uma leitora... (RAMOS, 2010, p. 100).

Os momentos de leitura, nos quais o corpo do adulto se coloca na cena, contribuem para a formação dos bebês a partir da voz do adulto. Eles têm audição apurada e esta deve ser uma habilidade a ser explorada reiteradamente.

Diante da mesma pergunta, P2 enfatiza a voz e o recurso de fantoche: *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 (2011, p. 31) 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 falar constantemente com o bebê. Eliana Yunes reitera que “[...] contar é uma estratégia de sensibilização para começar a sedução para o relato, esteja ele sobre que suporte estiver, inclusive o da escrita” (2012, p. 65). Em síntese, quando se trata de leitura para os pequenininhos, é relevante a forma do narrar, pois é neste momento que ocorre o primeiro contato deles com histórias.

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 posicionam-se de diferentes modos. P1 afirma que a preparação para a leitura com o berçário pode ter alguns objetos relacionados à história a ser contada: *Eu procuro colocar alguns estímulos, né, que têm 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, Modesto-Silva *et al.* (2021) sugerem a utilização de recursos como: presença de objetos e instrumentos; ilustrações ampliadas; desenhos. Também: avental, flanelógrafo, fantoches, entre outras possibilidades. Ao fazer uso dessas possibilidades, a criança ouve e ao mesmo tempo mobiliza 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: [...] 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.

A7 e P1 não oferecem o objeto livro aos pequenos, mas recorrem à utilização de fantoches e imagens como recursos, a fim de motivá-los para a contação de história. Mobilizam a atenção dos ouvintes por meio de estímulos visuais e de atividades práticas de leitura. Lima e Valiengo (2011), nesse sentido, explicam que o professor precisa ajudar a sensibilizar 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. (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, por exemplo, busca dialogar com as crianças no maternal sobre os conhecimentos prévios da história a ser contada: *[...] eu faço primeiro uma conversação 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.*

No que diz respeito à conversação, 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.

A2 grifa a contação da história, citando elementos: *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”. (p. 43). Dito isso, a postura da mediadora, questionando e estimulando o diálogo na contação da história, pode promover o gosto pela leitura.

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

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.

A professora valoriza o suspense e a emoção antes de iniciar a leitura. A prática pode ser vista como uma arte a “[...] 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 de se envolver com a história contada, a fim de contagiar os ouvintes.

Em se tratando de estratégias de leitura, P4 salienta 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:

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 [...]” (SOLÉ, 1998, p. 28). Questionamentos durante a leitura inserem e envolvem as crianças na história, propiciando a reflexão e a imaginação sobre o que estão ouvindo.

Além da contação de histórias, a oferta do objeto livro também favorece a formação leitora. A presença do livro físico 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 captou falas referente à oferta desse objeto:

A4 – (...), mas também sempre é feito (sic) 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 (sic). 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. (...)

Propiciar o acesso aos livros para serem olhados e manuseados é uma ação bem-vinda em situações de leitura, visto que eles são objetos portadores de cultura. O livro também permitirá que a criança perceba que o texto lido ou dito pelo mediador possui significados oriundos dos sinais registrados no papel. 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 situar-se no meio em que vivem. Nesse contexto, A9 relata sua dinâmica para a prática de leitura, enfocando o conforto para que a prática da leitura tenha sucesso: *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.*

Observa-se preocupação em acomodar as crianças para que, em seguida, seja realizada a prática da leitura, contudo sem que as crianças manuseiem o livro, pois a professora “vai mostrando pra eles”. Existe uma lacuna nessa ação, visto que é somente a profissional que tem acesso ao livro. Para promover o desenvolvimento de habilidades de leitura, sugere-se ainda permitir que eles selezionem 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 no que tange ao modo de se posicionar, conforme 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, em 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 (sic) lá sentada lá longe e eles tão (sic) lá olhando.*

Para as participantes, na hora da leitura, a mediadora e as crianças se sentam próximas, geralmente no chão. Esse modo de acomodar as crianças ampara-se em estudos de Bajard (2014), o qual sugere a mediação de leitura face a face, realizada entre o segundo e o terceiro ano de vida das crianças. Essa maneira de interação permite que as crianças fiquem na frente do mediador e sejam 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, 2014, 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.

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

Fechando o cenário exposto

Como podemos perceber a leitura na etapa creche? Neste artigo, o modo de pensar pautou-se na fala de atendentes e professoras que atuam na Educação Infantil. E, com base na percepção de interlocutoras que vivem o cotidiano das escolas, discorremos acerca da leitura literária por meio de duas categorias emergentes de dados construídos. Como tais profissionais conceituam leitura e que práticas realizam durante seu trabalho com crianças pequenas?

Ao analisar dificuldades relatadas pelas interlocutoras, constatou-se a dificuldade de lidar com a inquietação das crianças durante os momentos de leitura. Ainda, apontam turmas numerosas, o que fragiliza essas práticas leitoras pelo fato de as mediadoras sentirem dificuldade em atender todos os pequenos. A leitura na creche é uma ação que acontece em grupo, mas o processamento é individual e carece possibilitar a cada criança agir e sentir o texto em si. Em decorrência de ser uma faixa etária que necessita de muita atenção do educador, as profissionais asseguram que quanto mais crianças, mais difícil se torna de-las perto e mobilizá-las a partir do livro físico.

Sublinha-se a ausência de formação continuada acerca de leitura literária na Educação Infantil como também a realização de práticas leitoras mais intuitivas, quando há pesquisas sólidas acerca da leitura com bebês e crianças pequenas não conhecidas pelo grupo de atendentes e de professoras. Por exemplo, a noção de que o livro é um objeto manuseado pelas crianças (assim como um carrinho, uma boneca) e não ficar apenas na mão do adulto é um ponto que carece de reflexão. Carrinho se estraga e é substituído; livro também.

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 compreendem a importância que tal ação fará na vida dos pequenos. Driblando as adversidades, as profissionais criam saídas que julgam convenientes para não deixarem de lado esse momento ímpar de viver a fabulação desde a mais terna infância.

Nos relatos acerca dos desafios, as professoras e atendentes parecem não receberem em atividades de formação continuada orientações relativas à leitura literária na Educação Infantil. É oportuno aperfeiçoar a formação dos sujeitos que atuam com crianças pequenas para se colocarem como mediadores de leitura, de modo que se sintam confiantes ao proporcionar encontros entre o imaginário do pequeno leitor e aquele presente nas obras literárias.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- BAJARD, Élie. *Da escuta de textos à leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. Título original: L'analyse de contenu.
- 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, Espanha: 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. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

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 jun. 2020.

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

CABREJO-PARRA, Evélia. 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.

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

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).

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.

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

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.

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

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.

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

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. 15-34.

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 27 fev. 2021.

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

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

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

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

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

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

RAMOS, Flávia Brocchetto. Por que literatura?. In. RAMOS, Flávia Brocchetto; PANZZO, Neiva S. P. (org.). *Mergulhos de leitura*: a compreensão leitora da literatura infantil. Caxias do Sul: Educs, 2015.

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

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.

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

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

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.