

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Adriana Souza Dias de Oliveira

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o professor mediador da
interação criança-livro**

Belo Horizonte

2015

Adriana Souza Dias de Oliveira

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o professor mediador da
interação criança-livro**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador (a): Maria Carolina da Silva Caldeira

Belo Horizonte

2015

Adriana Souza Dias de Oliveira

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o professor mediador da
interação criança-livro**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Educação Infantil, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador (a): Maria Carolina da Silva Caldeira

Aprovado em 09 de maio de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Maria Carolina da Silva Caldeira – Faculdade de Educação da UFMG

Lívia Maria Fraga Vieira – Faculdade de Educação da UFMG

Dedico este trabalho aos meus pais, Alair e Ilza, grandes incentivadores da leitura em minha vida, e aos meus amados Ricardo e Camila, pela compreensão e incentivo de sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela força e resistência para concluir este trabalho.

Imensamente, aos meus pais, princípio, meio e fim de tudo, que sempre me incentivaram a prosseguir nos estudos.

Aos meus amados, Ricardo e Camila, pelos momentos que estive ausente durante o curso e que nunca me faltaram com o seu apoio.

Aos meus irmãos, cunhadas, cunhados e sobrinhos, grandes colaboradores.

À Direção da E. M. Maria da Glória Lommez, Sílvia Regina Meirelles e Eliana Inês Barbosa, que abraçaram o projeto da bebeteca.

Às professoras da E. M. Maria da Glória Lommez, sujeitos desta pesquisa, que muito contribuíram com sua prática pedagógica.

Às minhas colegas da turma do Laseb, especialmente, Alinimark e Deusy, pelo apoio durante o curso.

À minha orientadora, Maria Carolina, que muito colaborou para execução e conclusão deste trabalho.

“Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro”.

Rildo Cosson

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo identificar e analisar as práticas de letramento literário desenvolvidas pelas professoras das turmas de 0 a 2 anos da Escola Municipal Maria da Glória Lommez, bem como suas concepções sobre literatura infantil e as dificuldades encontradas pelas mesmas na realização de trabalhos que envolvam a literatura e os bebês. Para tanto, foram utilizadas observações participantes e questionários como procedimentos metodológicos. Os conceitos de letramento, letramento literário, literatura infantil e leitura para bebês serviram de base para fundamentar a análise e interpretação dos dados coletados. Ao avaliar os resultados obtidos que indicavam que, embora as professoras considerassem importante o contato com o livro desde a mais tenra idade, seja através de contação de histórias, leitura ou mesmo no manuseio, na prática, tais atividades não faziam parte da rotina diária, foi proposto um Plano de ação para promover mudanças nas práticas de letramento literário da escola. A bebeteca, que foi uma das ações do plano de intervenção, serviu de cenário para que os bebês pudessem ouvir histórias, manusear livros e participar de atividades que colaboram com a formação do pequeno leitor. Concluiu-se que a interação criança-livro, mediada pelo professor, exige planejamento e intencionalidade pedagógica e que para formar leitores literários é necessário que antes o professor também o seja.

Palavras-chave: Letramento, Letramento Literário, Literatura Infantil, Leitura para bebês.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 JUSTIFICATIVA	13
3 CONTEXTUALIZAÇÃO	15
3.1 Contextualização da Educação Infantil	15
3.2 A Educação Infantil em Belo Horizonte	17
3.3 A Escola Municipal Maria da Glória Lommez	18
3.4 Caracterização da turma de intervenção	21
4 REFERENCIAL TEÓRICO	23
4.1 Letramento	23
4.2 Letramento na Educação Infantil	25
4.3 Letramento Literário e a Literatura Infantil	27
4.4 Leitura para bebês	29
5 ANÁLISE DO PLANO DE AÇÃO	31
5.1 Análise do questionário	33
5.2 Desenvolvimento do plano de ação – A bebeteca	43

6 CONCLUSÃO 47

REFERÊNCIAS 49

1 INTRODUÇÃO

O contato da criança com bens culturais, dentre os quais está o livro, deve ser estimulado e desenvolvido desde a mais tenra idade. A leitura literária na infância, com destaque àquela que se realiza no ambiente escolar, pode acontecer muito antes de a criança aprender a ler e até mesmo a falar. Quando experimenta com prazer o que os livros têm a oferecer, a criança descobre outros lugares, tempos e modos de se relacionar com a realidade. No entanto, o encontro da criança com a literatura não acontece sem a mediação de um adulto.

Segundo Machado (2012, p. 09), é preciso mostrar, ler junto, oferecer, partilhar, contagiar, estimular. “Pensar a leitura literária na infância é, portanto pensar também no adulto, mediador, leitor de livros de literatura e sua formação”. Quanto mais eficiente for a interação da criança com o livro e o adulto, mais depressa ela compreenderá as funções e usos do livro, da leitura e escrita.

O uso da leitura e escrita em práticas sociais diversas, como escrever um bilhete, uma carta ou um e-mail foi denominado de letramento. Inicialmente proposto pelo autor britânico Bryan Street, o termo letramento passa a ser difundido no Brasil por volta dos anos 80, com a produção da lingüista Mary Kato, entre outros pesquisadores. Desde então, tem sido pesquisado por estudiosos como Magda Soares, Ângela Kleiman, Leda Verdiani, Rojane Roxo e muitos outros (SANTOS, 2013). Magda Soares (1998), uma das precursoras do estudo do letramento no Brasil, afirma que não basta ensinar a criança a ler e escrever, é preciso levá-la a fazer o uso social da leitura e escrita, ou seja, entender o texto e interpretá-lo.

Há diferentes tipos e níveis de letramentos. Segundo Kleiman (1995), as práticas de letramento mudam segundo o seu contexto. Podemos afirmar, então, que existe o letramento matemático, o letramento digital, o letramento literário, entre tantos outros.

O meu objeto de estudo nesta pesquisa foi a análise das práticas de letramento literário desenvolvidas pelas professoras na Educação Infantil. O letramento literário, que é o estado ou condição de quem faz usos da literatura, supõe um processo que se inicia antes mesmo da criança se apropriar da tecnologia da escrita – entendida como alfabetização (MACHADO, 2012). Nas histórias, nos

provérbios, nas lendas, parlendas ou outros textos da oralidade, o letramento literário se faz presente.

Foi pensando nas práticas que colaboram com a formação do pequeno leitor e principalmente, do letramento literário, que surgiu esta pesquisa que teve por finalidade identificar e analisar as práticas desenvolvidas pelas professoras das turmas de 0 a 2 anos da Escola Municipal Maria da Glória Lommez , na qual atuo, bem como as concepções que norteiam o seu trabalho e as dificuldades que surgem no decorrer do processo.

Para tanto, pretendeu-se analisar as estratégias, os materiais, espaços e tempos que os professores utilizam para o desenvolvimento de suas práticas, uma vez que estas devem ser bem planejadas para que aconteçam de forma efetiva na Educação Infantil.

Além da revisão bibliográfica, a pesquisa – que foi qualitativa - teve como procedimentos teórico-metodológicos observações participantes, questionários, registro fotográfico e filmagem das interações das crianças entre si e com os adultos, a partir da relação com o livro infantil para analisar e conhecer o contexto em que ocorrem tais práticas.

O referencial teórico abordou conceitos de letramento, literatura infantil, letramento literário e as especificidades da leitura para crianças pequenas, incluindo os bebês e, por conseguinte, coloca o professor como agente, promotor e mediador desse letramento, portanto incentivador da leitura literária. Foram utilizados livros, revistas, dissertações de mestrado e teses de doutorado, pesquisas na internet, artigos, entrevistas, vídeos entre outros que apresentam os estudos de autores da área como Magda Soares, Rildo Cosson, Graça Paulino, Maria Zélia Versiani Machado, Ângela Kleiman, Mônica Baptista e outros.

Em campo, o Plano de Ação foi uma resposta às informações encontradas na pesquisa. Procurou-se, por meio dele, utilizar os resultados obtidos para promover mudanças nas práticas de letramento literário desenvolvidas na escola.

Após a fase exploratória e a coleta de dados, foi proposto um Plano de Ação que foi iniciado com uma conversa com a Direção da escola ressaltando a importância da pesquisa para o cotidiano da mesma e foi sugerido que utilizássemos a sala de atividades do berçário, que precisava de mudanças, para montar uma bebeteca que pudesse ser utilizada pelas crianças de 0 a 2 anos.

A bebeteca é um espaço rico de estímulos que permite o contato com livros destinados à criança desta faixa etária, com mobiliário apropriado em que as crianças pequenas podem ter acesso fácil aos livros (MACHADO, 2013). Elas podem tocar, sentir, ouvir, cheirar e perceber diferentes histórias que ali permeiam, possibilitando seu encantamento com a literatura.

2 JUSTIFICATIVA

Como se sabe, e conforme se afirma nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), ler não é um ato natural, mas um ato cultural e social, historicamente construído. Para que o ato de ler se realize efetivamente, a oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada e complementar desde os primeiros níveis da Educação Infantil, como afirma Machado (2013). Nesse sentido, pensar o trabalho pedagógico com as crianças pequenas inclui refletir sobre o lugar do livro e das práticas de leitura, incluindo a literária.

Segundo Machado (2012), quando a criança passa pela experiência de ouvir histórias, brincar com os livros deixa de ser uma atividade solitária: “Para ela, aqueles objetos são capazes de dar voz às pessoas – contadoras de histórias - em situações de forte e intensa aproximação emocional com a criança” (MACHADO, 2012 p.18).

Baptista (2011) afirma que a criança, como ser competente, é capaz de formular hipóteses, portanto tem o direito de se apropriar da linguagem escrita, sendo esta um bem cultural, como forma de inclusão na sociedade. Ao fazer a mediação dessas ações de leitura, o adulto cumpre o importante papel de desafiar-las a enfrentarem a emocionante tarefa de olhar o mundo por meio das palavras e ler as palavras por meio do mundo.

A presente pesquisa pretendeu produzir conhecimentos que ampliem as discussões sobre a ação pedagógica nesse segmento educacional, tendo como eixo central a interação da criança com o livro mediada pelo professor.

Atuando na Escola Municipal Maria da Glória Lommez, de Educação Infantil, nos dois turnos, investiguei como os professores têm contribuído para fazer da leitura literária uma atividade significativa. Percebi que, mesmo a escola possuindo biblioteca, cantinhos de leitura nas salas e vários recursos como fantoches, livros, cenários, fantasias, ainda são tímidas e isoladas as práticas das professoras utilizando a literatura. O que me fez levantar a hipótese de que talvez falte formação para que suas práticas ganhem corpo ou talvez elas próprias não sejam leitoras

literárias porque não tiveram uma aprendizagem literária na infância ou adolescência por motivações internas, sem a obrigação das enfadonhas leituras escolares. No entanto, sempre é tempo para a iniciação literária de crianças e adultos. “A realização do leitor pode ocorrer concomitantemente à sua formação, pois concebemos a aprendizagem como parte de toda a vida humana” (PAULINO, 2010 p. 144).

Tomando as perspectivas acima como norte, este trabalho dialogou com a prática da leitura literária e do letramento literário no sentido de entendê-los como exercício de um pensamento crítico e inventivo por parte da criança, que lhe abra caminhos não apenas para o sucesso escolar, mas, sobretudo para o conhecimento maior do mundo, para lembrar Paulo Freire (1983) sobre a aquisição do gosto de ler, que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO

3.1 Contextualização da Educação Infantil

As primeiras creches e jardins da infância surgiram no Brasil durante o século XIX, para o atendimento das crianças pequenas, devido à demanda crescente de inserção da mulher no mercado de trabalho, em função da expansão da industrialização e do setor de prestação de serviços. Essas instituições de amparo à infância, que atendiam à criança de zero a seis, tinham um caráter apenas de política de assistência social e custódia.

Ao se entender creches e pré-escolas como espaço de atendimento voltado para a garantia de proteção à criança, cuja mãe é trabalhadora, considera-se a criança em segundo plano. Nessa perspectiva, não se trata de assegurar a ela um espaço educativo que possibilite sua aprendizagem e desenvolvimento, mas apenas de ampará-la, mesmo que se cumpram propósitos educativos não explícitos.

A mudança de paradigma, que aponta para o reconhecimento do direito ao desenvolvimento integral da criança, nasceu no bojo das lutas sociais por melhores condições de vida que ocorreram na década de 70, já no século XX. A ideia de que a criança é cidadã e, portanto, de que a infância é um tempo de vivência plena de direitos, é reconhecida. A importância da educação da criança pequena passa a ser considerada pelas políticas governamentais, entretanto, a ampliação do atendimento é incipiente, uma vez que essa educação não estava assegurada na legislação. Houve também a preocupação em submeter às concepções de infância a estudos de maior rigor científico. Pesquisadores como Vygotsky (1886-1934), Wallon (1879-1962) e Piaget (1896-1980) destacaram-se e abriram caminho para outros que despontariam mais tarde, como é o caso de Freinet.

Durante muito tempo, a criança e os atendimentos destinados a ela estiveram desassistidos pela legislação brasileira. Não havendo normatização desse atendimento, o poder público sempre o fez da maneira mais barata possível, conforme lhe era conveniente. As escassas iniciativas de atendimento à criança pequena foram conquistas das mães trabalhadoras dentro das relações de trabalho; eram direitos das mães enquanto trabalhadoras, e não direitos da criança e dever do

Estado. Assim, verifica-se que até esse período não havia legislação educacional e o atendimento à criança pequena estava pautado nos debates da mãe trabalhadora, aquela que necessitava prover o sustento familiar ou ajudar a provê-lo.

No início da década de 1960, ainda estando o país sob o domínio da ditadura, surgiu a primeira legislação educacional, lei 4024/61, que dispunha sobre o atendimento das crianças a partir do ensino fundamental, obrigatório. O atendimento à criança com menos de sete anos de idade ainda continuava sem amparo legal específico.

A lei 5692-71, de 11 de agosto de 1971, teve como foco principal a regulamentação do ensino profissionalizante e também não contemplou a educação das crianças pequenas, já que a preocupação, no momento, era a preparação do jovem para o mercado de trabalho.

Gradualmente, foram sendo criados órgãos de proteção à criança, que também passou a ser contemplada na legislação. A partir da década de 1980, a educação das crianças pequenas sutilmente começariam a emergir no contexto das políticas públicas, como sujeito de direitos.

A Constituição Federal de 1988 inclui as creches e pré-escolas no capítulo da educação, explicitando o caráter eminentemente educacional dessas instituições. Além disto, afirma o dever de Estado de garantir atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos.

A consolidação desses aspectos legais foi efetivada na legislação educacional em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, que instituiu no artigo 29 que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”.

A LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9394/96, ao assumir a educação das crianças de 0 a 6 anos como primeira etapa da Educação Básica, vem afirmar a importância da educação desde os primeiros anos de vida e a interdependência entre todos os segmentos educacionais.

Recentemente, foi aprovada a lei 11.274/06, que dispõe sobre o ensino fundamental de nove anos. As mudanças oriundas dessa legislação modificaram a idade das crianças da educação infantil, passando a primeira etapa da educação básica a abarcar as crianças de zero a cinco anos, enquanto a educação infantil é

oferecida em creches para as crianças de zero a três anos e em pré-escolas para as crianças de quatro e cinco anos de idade.

3.2 A Educação Infantil em Belo Horizonte

Segundo a Resolução CME/BH, nº 01/2000, em seu artigo 4º:

A educação infantil norteia-se pelos princípios de igualdade, liberdade, ideais de solidariedade, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, cognitivo, social, contribuindo para o exercício da cidadania e pautando-se: no respeito à dignidade e aos direitos das crianças em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, sem discriminação; numa concepção que faz do brincar a forma privilegiada de expressão, de pensamento e de interação da criança; na garantia do acesso aos bens sócio-culturais e artísticos disponíveis.

De 1957 até 2003, a Educação Infantil atendia em jornada parcial, crianças de quatro até seis anos, em 13 escolas municipais de Educação Infantil (chamadas pólo) e em escolas municipais de Ensino Fundamental que possuíam turmas de educação infantil. Por muito tempo, Belo Horizonte foi uma das poucas capitais do Brasil onde não havia atendimento público às crianças de 0 a 3 anos de idade na própria rede de ensino. O atendimento das crianças de 0 a 3 anos era realizado apenas em creches conveniadas.

A demanda por esse atendimento era crescente. As creches foram-se multiplicando e, em 1983, para responder à parte dessa demanda, foram realizados os primeiros convênios das creches comunitárias com a PBH.

Para defender o direito das crianças a um espaço educativo com um atendimento de qualidade, foi criado o Movimento de Lutas Pró-creches (MLPC), que teve um importante papel para o reconhecimento da educação nas creches. Ainda hoje, em BH, o MLPC atua com o propósito de garantir a continuidade dos direitos adquiridos.

A partir de 1995 com a implementação da Escola Plural, as crianças de 06 anos são incluídas gradativamente no 1º ciclo do Ensino Fundamental e, em 1998, essa inclusão é universalizada. Com essa iniciativa, o atendimento à Educação infantil nas escolas começou a crescer para baixo e as escolas “pólo” passaram a

atender crianças de três, quatro e cinco anos, segundo o documento Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Maria da Glória Lommez.

A partir de 2005, foram criadas as Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIS – distribuídas em todas as nove regiões de Belo Horizonte – para atendimento às crianças de 0 a 5 anos. As UMEIS são vinculadas a escolas municipais existentes (escolas-núcleo) não constituindo unidades escolares autônomas, o que não caracteriza um aumento de escolas, mas significativo aumento do número de vagas na Educação Infantil.

A Educação Infantil é ofertada também em turmas nas escolas municipais de Ensino Fundamental, que têm salas destinadas ao ensino Fundamental, mas que estão ociosas.

3.3 A Escola Municipal Maria Da Glória Lommez

A Escola Municipal Maria da Glória Lommez está situada no Bairro Santo André, região Noroeste de Belo Horizonte e atende as crianças do aglomerado Pedreira Prado Lopes e adjacências.

A história da escola teve início com a luta das mães da comunidade pela criação de uma escola pública de educação infantil para atender seus filhos. Em meados de 1981, assumindo a bandeira do movimento, o Sr. Liberalino Alves de Oliveira, líder comunitário, e a Sr^a. Olga Silva, então diretora da Escola Municipal Doutor José Diogo de Almeida Magalhães, levam a reivindicação à Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Em 14 de abril de 1982 iniciou-se o funcionamento da escola como anexo da Escola Municipal Doutor José Diogo de Almeida Magalhães. A escolha da denominação da escola como Jardim Municipal Maria da Glória Lommez seguiu os princípios pedagógicos dos jardins de infância que norteavam as escolas de educação infantil da Prefeitura de Belo Horizonte da época, e o nome Maria da Glória Lommez foi escolhido para homenagear uma renomada e falecida professora da própria rede municipal.

A escola iniciou seu funcionamento em instalações precárias. As três salas de aula foram construídas com aglomerado de isopor e telhas de amianto. Em

contrapartida às instalações físicas precárias, o trabalho pedagógico desenvolvido se destacava pela qualidade.

Em 1989, mais uma vitória da comunidade escolar: a conquista do terreno para construção da sede própria. O terreno, localizado à Rua Pedro Lessa, era um espaço onde funcionavam oficinas profissionalizantes, mas que estava a anos desativado e sujeito a invasões. No ano seguinte, 1990, foi iniciada a construção do prédio escolar.

A sede própria foi inaugurada em fevereiro de 1991, contando com oito salas de aula. Havia muitos problemas na rede física, entretanto, os avanços em comparação com as antigas instalações eram enormes. A escola passa a funcionar em dois turnos (7:00 às 11:30 e 13:00 às 17:30 horas) e o atendimento se estendeu a dezesseis turmas.

No ano de 2003 é publicado o decreto que cria as UMEIs (Unidades Municipais de Educação Infantil). É criado também, o cargo de educador infantil.

Em 2005, a escola recebe os primeiros educadores infantis concursados e a vinculação da UMEI Vila Senhor dos Passos. Nesse ano, também, a escola inicia o atendimento em tempo integral para duas turmas.

Com a intenção de ampliar o atendimento ao 1º ciclo da Educação Infantil, inicia-se no ano de 2008 uma reforma no prédio próprio. A PBH para não interromper as aulas aluga um andar do Edifício Diniz, prédio situado na Avenida Presidente Antônio Carlos, onde entre outras empresas já funcionava a faculdade FACISA. O prédio muito antigo e com ambientes precários e insalubres não agradava a comunidade escolar. Contudo, a escola ali funcionou até julho de 2009. Em 1º de agosto de 2009, a escola retorna seu funcionamento para o prédio próprio.

Inicia-se, então, o atendimento às duas turmas de berçário e uma turma de 1-2 anos.

A escola funcionou neste prédio próprio até o final de 2014, quando uma intempérie da natureza obrigou uma mudança de endereço. Uma pedra de 7 toneladas se despreendeu de uma pedreira localizada nos fundos da escola, atingindo o refeitório e o depósito de merenda, o que ocasionou em sérios danos estruturais ao prédio. Foram feitas muitas vistorias pela PBH, URBEL e Defesa Civil e conclui-se que era necessário um laudo detalhado sobre a situação e o afastamento de possíveis riscos às pessoas. A PBH optou por encerrar as atividades da Escola José Diogo, no mesmo bairro, remanejando seus alunos para a Escola

Municipal de Belo Horizonte e transferir a Escola Municipal Maria da Glória Lommez para este prédio, onde também se encontra a UMEI Pedreira Prado Lopes.



FIGURA 1: Escola Municipal Maria da Glória Lommez (Arquivo da pesquisadora)



FIGURA 2: Entrada da E. M. Maria da Glória Lommez (Arquivo da pesquisadora)



FIGURA 3: Atual prédio da E. M. Maria da Glória Lommez (Arquivo da pesquisadora)

3.4 Caracterização da turma de intervenção

O berçário na Escola Maria da Glória Lommez é composto por duas turmas que convivem no mesmo espaço com 6 crianças cada, totalizando 12. Esse quantitativo pode exceder até duas crianças por turma para atender as crianças sob medida protetiva, cujos casos são analisados pelo NIR (Núcleo Intersetorial Regional) da Prefeitura de Belo Horizonte.

O ano de 2014 começou com 12 crianças matriculadas. Dessas, uma deixou de freqüentar a escola no mês de abril, ficando com 11 crianças freqüentes. No mês de setembro, a escola recebeu a matrícula de 2 crianças com medida protetiva, totalizando 13 crianças no berçário. São 10 meninas e 3 meninos, todas moradoras do Aglomerado Pedreira Prado Lopes. Elas freqüentam a escola em tempo integral, no horário de 7:00 h às 17:30h.

A rotina inclui mamadeira pela manhã e tarde, banho, banho de sol, almoço, jantar e sono. As tarefas de cuidar e educar são divididas entre as professoras que são distribuídas da seguinte forma:

- Turno da manhã – 2 professoras como referência no horário de 7:00h às 11:30h e 2 professoras de apoio no horário intermediário de 8:30h às 13:00h.
- Turno da tarde – 2 professoras como referência no horário de 13:00h às 17:30h e 2 professoras de apoio no mesmo horário.

O espaço físico do berçário conta com um fraldário, uma sala para fazer as refeições e sono e outra sala de atividades, que foi transformada em bebeteca, como parte da ação de intervenção proposta por este projeto de pesquisa.

As crianças são muito receptivas aos adultos e respondem aos estímulos com muita afetividade. Demonstram gostar muito de atividades que envolvam gestos, ritmos e música. Interessam - se por ouvir histórias e exploram todos os ambientes do berçário, principalmente a bebeteca com muita autonomia.

Atuo, no berçário, como professora referência no turno da tarde, no horário de 13:00h às 17:30h, onde desenvolvi ações de intervenção que serão detalhadas no Plano de Ação.



FIGURA 4: Bebês da turma de intervenção (Arquivo da pesquisadora)

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 Letramento

Segundo Magda Soares (1998, p.33), a palavra letramento começou a surgir no discurso dos especialistas da Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade dos anos 80. Uma das primeiras ocorrências está no livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*, Editora Ática). A autora, logo no início do livro (p.7) diz acreditar que a língua falada culta “é consequência do letramento”. Dois anos mais tarde, em livro de 1988 (*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Editora Pontes), Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue alfabetização de letramento. Desde então, a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figura em título de livro organizado por Ângela Kleiman: *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*.

Ainda em Soares (2000):

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo - *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). Ou seja: “*literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. [...] Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. (...) O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*. (p. 17 e 18)

No português acontece o mesmo, pois a palavra “letra” resulta do latim *littera*, ao que foi acrescentado o sufixo “mento” que se refere ao resultado de uma ação. Portanto, letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. “O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. (SOARES, 2000, p. 39). Isso quer dizer que, tornar-se letrado é muito mais do que simplesmente saber ler e escrever, ou seja, ser alfabetizado.

Uma pessoa pode não conhecer o alfabeto, portanto não saber ler e escrever, contudo ser letrada, quando, por exemplo, pede a alguém que escreva um bilhete, carta ou pegar um ônibus sozinha. Ou seja, não sabe escrever, mas compreende as funções da escrita. Uma criança que sem saber ler manuseia livros e simula contar uma história e, para tanto, se utiliza das normas da narrativa pode ser também considerada letrada, pois participa de práticas de leitura e escrita. O contrário também pode acontecer, quando um indivíduo já alfabetizado tem dificuldade em interpretar um texto, pode-se dizer que este indivíduo não está letrado.

No livro “Letramento: um tema em três gêneros” (2000, p. 41), Magda Soares traz um poema, traduzido com as necessárias adaptações, de Kate M. Chong, uma aluna norte-americana, de origem asiática, que definiu letramento em forma de poesia:

O que é Letramento?

*Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.*

*Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
Ou lá fora, à luz do sol.*

*São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.*

*É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,*

*telegrama de parabéns e cartas
de velhos amigos.*

*É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.*

*É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.*

*Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.*

Resumindo, o poema mostra que letramento é mais que alfabetização. Ele expressa muito bem como o letramento é um *estado* ou *condição*: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita. Enfim, “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2000, p. 44).

Magda Soares (2001, p. 49) diz que “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural”, o que nos sugere falar de tipos e níveis de letramento ou letramentos, no plural.

4.2 Letramento na Educação Infantil

Se “o letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 200, p.44), podemos

afirmar então, que ele começa cedo, antes da criança pegar em um lápis ou conhecer as letras.

A partir das vivências cotidianas com a família, com a sociedade ou com seus pares, as crianças participam de tais práticas, através de situações diversificadas e no contato com materiais escritos em diversos lugares e de variadas formas. Quando reconhece uma marca ou um rótulo de um produto que gosta, folheia livros, gibis ou pega um folheto no supermercado, ela está inserida nas práticas do letramento.

Brandão e Rosa (2010) afirmam que ler e escrever constituem um patrimônio cultural que deve ser disponibilizado a todos, portanto devemos considerar que a cultura letrada faz parte do nosso cotidiano. Como tal, também interessam as crianças, incluindo as menores de seis anos.

As autoras (2010, p.08) defendem que as crianças menores de seis anos devem ampliar suas habilidades de uso da linguagem escrita nas situações de seu cotidiano e ainda aprender sobre alguns princípios do sistema de escrita alfabética, sem ferir seu direito de aprender brincando, e levando em conta seus interesses e desejos infantis. (BRANDÃO; ROSA, 2010). Ainda segundo elas, o espaço institucional da Educação Infantil precisa ser orientado por uma intencionalidade pedagógica e buscar dar subsídios para que os pequenos possam caminhar na direção de novas práticas que integrem, desde cedo, o letramento e a alfabetização, constituindo uma oportunidade de acesso e inserção na cultura letrada. Citando o educador Malaguzzi (1999) elas defendem o espaço da linguagem escrita, ao lado das outras linguagens (plásticas, corporal, musical, de faz de conta) em que as crianças podem se expressar e se desenvolver (BRANDÃO; ROSA 2010)

No Brasil, até os anos 60, existia o discurso da “maturidade para a alfabetização”, o quer dizer que a aprendizagem de leitura e da escrita resultaria de um amadurecimento de certas habilidades, que viria por volta de seis ou 7 anos. As crianças antes dessa idade não teriam interesse em ler e escrever e as tentativas de alfabetizá-las eram prejudiciais ao serem desenvolvidas, já que as crianças ainda não estariam prontas para essa aprendizagem, (BRANDÃO; LEAL, 2010). Nessa perspectiva, o trabalho na Educação Infantil deveria evitar qualquer contato com a leitura e a escrita e se concentrar no estímulo aos chamados “pré-requisitos para aprender a ler e escrever”, tais como desenvolvimento de habilidade de coordenação motora, memória visual e outras.

Tais concepções tiveram um impacto na orientação de políticas públicas para o atendimento do ensino das crianças pequenas nos anos 70 e 80 (KRAMER, 1992), nas salas de Educação Infantil de todo país. Porém, já nos anos 20 e 30, Vygotsky (1984) questionava essas noções, quando afirmava que bem antes dos 6 anos, as crianças eram capazes de descobrir a função simbólica da escrita e até começar a ler aos quatro anos e meio. (BRANDÃO; LEAL, 2010). Ele criticava a maioria das escolas de sua época, por desconsiderarem que a escrita deveria ter significado para as crianças, ou seja, a escrita precisaria ser ensinada como algo relevante para a vida.

Já nos dias atuais, para garantir que as crianças vivenciem situações diversificadas de contato com a escrita e ao mesmo tempo tais vivências não sejam um fardo para elas, devemos considerar a brincadeira como atividade central do cotidiano infantil. Por meio da mediação da professora, as crianças podem participar da produção de textos variados, propostos em situações reais de comunicação, brincar de escrever bilhetes e cartas para pais e colegas, imitando os adultos letrados com os quais convivem, fazer de conta que estão elaborando uma lista de compras ou um convite de aniversário. Essas atividades, entre tantas outras, darão a oportunidade dos pequenos conhecerem as diferentes funções sociais da leitura e da escrita.

4.3 Letramento literário e a Literatura Infantil

Em meio aos diversos tipos e níveis de letramento, há o letramento literário. Como o próprio nome sugere esse tipo de letramento só será alcançado por meio da leitura de obras literárias. Mas não pára por aí, vai além da leitura. Cosson (2006, p 23) afirma “que devemos compreender que o letramento literário é uma prática social. Ao ler estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro”. Ainda segundo ele, sua prática deve ser promovida na escola de modo que se viabilize o exercício da leitura literária sem o abandono do prazer e, ao mesmo tempo, com o compromisso necessário para o desenvolvimento do conhecimento. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um

processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

“O letramento literário – estado ou condição de quem faz usos da literatura – supõe um processo que pode se iniciar antes de se saber ler e escrever” (MACHADO, 2008, s.p), através de textos da oralidade como adivinhas, parlendas, poesias. Na escola, os portadores de textos literários como livros, revistas e outros, passam a fazer parte deste tipo de letramento com o aprendizado da leitura e escrita, dando mais autonomia para o leitor escolher quando e o quê quer ler. O trabalho do professor como mediador é imprescindível para ampliar, a cada etapa escolar, as vivências literárias de seus alunos.

O termo “letramento literário” foi utilizado pela primeira vez no Brasil pela professora Graça Paulino em um trabalho encomendado para a 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que ocorreu em 1999, na cidade de Caxambu – Minas Gerais. Na época, o grupo se chamava Grupo de Pesquisas Infantil e Juvenil, o que foi mudado em seguida para Grupo de Pesquisas do Letramento Literário – GPELL, objetivando integrar mais a literatura no contexto da cultura escrita às discussões do grupo. O destaque era para a importância da leitura literária, do leitor, da formação de leitores e da leitura literária nas escolas e bibliotecas.

As práticas de letramento literário de crianças pequenas se dão através da literatura infantil. Santos (2013) apud Paiva e Rodrigues (2009, p.106) afirma que “o texto literário para crianças possui especificidades e uma lógica que escapa à elaboração do que classicamente convencionamos denominar literatura”. “É uma literatura que cativa à criança e também ao adulto” (PARREIRAS, 2008). Para Parreiras (2008, p.51), o que distingue uma obra literária de um livro de histórias para crianças é o predomínio da função poética sobre as outras funções da linguagem, há uma preocupação estética com as palavras, as orações e versos.

A literatura infantil, segundo Machado (2012) foi considerado por muito tempo um gênero menor que os outros, com pouco prestígio literário. Para ela, isso se deve ao fato de que a história da literatura para crianças não tem dado a devida atenção à diversidade dos gêneros dentro da literatura infantil.

A literatura infantil vai muito além dos clássicos contos de fadas ou os contos populares, incluem também as fábulas, lendas, contos, poemas, etc. Para Machado (2012, p.21), “conhecer essas diferentes formas de apresentação da literatura

infantil, que supõem diferentes modos de interação com os leitores, é importante para quem forma leitores”.

4.4 Leitura para bebês

Para algumas pessoas pode parecer equivocado falar de leitura para bebês, uma vez que eles ainda não sabem falar e nem ao menos caminhar. Para outras, deixar os bebês manusearem livros e revistas e contar histórias podem parecer atividades sem sentido. No entanto, observa-se nos últimos anos, um interesse crescente pela educação da primeira infância. Machado (2012) afirma que a noção de que o bebê e a criança têm o direito a aprender e a se desenvolver plenamente em espaços educativos estabeleceu-se com a Constituição Federal de 1988. O reconhecimento de que a Educação Infantil faz parte da Educação Básica, acabou também despertando o interesse de pesquisadores, professores e gestores públicos em promover ações políticas e práticas pedagógicas. Machado (2012, p. 92) destaca: “a leitura literária como uma das práticas sociais a que o bebê e a criança menor de seis anos devem ter acesso e com ela interagir desde os primeiros momentos de vida” é antes de tudo um direito da criança, uma vez que a linguagem escrita é parte integrante do universo infantil. Ler para bebês se configura como um importante passo na formação de leitores, mas principalmente na própria constituição do sujeito. “Ao ouvir, ler e contar histórias, a criança vivencia a oportunidade de descobrir outros significados para a experiência humana” (MACHADO, 2012, p. 96).

Ainda que os bebês não realizem a leitura de maneira convencional, é importante que eles tenham acesso aos livros, possam tocá-los e interagir com eles, através da mediação do professor, atuando como incentivador da leitura literária.

“Teoricamente, se a criança tem contato com a literatura, melhores condições tem de se desenvolver como leitor literário. Se lhe faltar esse contato nos primeiros anos, o processo seria dificultado, ou menos, obstaculizado”, definiu Paulino (PAULINO, 2012, p. 145). As atividades com leitura podem e devem estar presentes diariamente na rotina dos bebês. Nas instituições de educação infantil, o livro pode ser incluído nas caixas de brinquedos e em estantes ao alcance das crianças, bem

como ser proporcionado a elas contação de histórias, poesias, parlendas. Partindo sempre da mediação de quem domina a leitura, o adulto ou no caso, do ambiente escolar, do professor. É ele que tornará eficiente essa interação criança-livro e fará dar sentido a relação de envolvimento entre os dois. É disso que se trata esta pesquisa, da situação de comunicação que se estabelece entre pessoa e objeto, mediada pelo professor. Ao mesmo tempo, que interage com o livro, o bebê vai construindo uma relação afetiva com ele, com as palavras e principalmente com o outro. Ao manusear livremente, os bebês podem colocar na boca e ou até rasgar, mas observando como o professor lida com o objeto, eles acabam fixando o olhar na imagem do livro e compreendendo que aquele objeto comunica algo. Para isso, é necessário que aja uma intencionalidade pedagógica e um planejamento para que estas relações se estabeleçam. O professor deve preparar suas aulas, ler antes a história, o conto, a poesia ou outro e providenciar todos os materiais necessários com antecedência.

5 ANÁLISE DO PLANO DE AÇÃO

No plano de ação desenvolvido no berçário foram utilizados como instrumentos metodológicos a observação e o registro.

O plano de ação buscou observar no cotidiano das crianças do berçário como podem ser ofertadas atividades com o livro e a leitura literária que podem contribuir para o letramento literário e a formação do pequeno leitor e, por conseguinte, como o professor pode atuar como mediador dessas atividades. O ambiente lúdico e estimulante com espaços e materiais adequados foi fundamental.

Foram promovidos momentos de socialização na bebeteca visando à observação das interações entre adulto/bebê/livro. O plano de ação buscou também oferecer aos bebês a exploração e manipulação de livros, fantoches, fantasias em um ambiente lúdico e estimulante. Além disso, buscou-se estimular a imaginação dos bebês através do faz de conta e da imitação e desenvolver a oralidade através das interações entre adultos, bebês e livros.

A primeira etapa foi realizada nos meses de junho e julho e consistiu na pesquisa teórica e montagem de uma bebeteca na escola voltada para os bebês e as crianças das turmas de 1 e 2 anos. O referencial teórico acerca do letramento, letramento literário e literatura infantil e leitura para bebês serviu de base para fundamentar a montagem de um espaço em que as crianças pudessem ter acesso e manipular os livros, a bebeteca. Foi escolhida a sala de atividades do berçário como local da bebeteca. Prateleiras ao alcance das crianças, mobília adequada e livros de variados materiais e texturas, fantoches, fantasias foram escolhidos pensando nas atividades que ali seriam desenvolvidas voltadas ao público alvo, crianças de 0 a 2 anos.

A segunda etapa foi aplicada nos meses de outubro e novembro e consistiu na realização de observações com as professoras que atuam no berçário. O objetivo era observar quais atividades, materiais e tempo foram utilizados e como estas atividades ocuparam a rotina do berçário.

A terceira etapa do plano de ação consistiu na elaboração e aplicação de um plano de intervenção constando de contação de histórias, ora com grupo de crianças, ora individualmente, na expectativa de contribuir para o letramento literário dos bebês. Os registros foram feitos através de fotografias. Durante a Mostra

Cultural da escola foi confeccionado um livro gigante onde foram expostas algumas fotos realizadas durante a aplicação do plano de ação.



FIGURAS 5 e 6: Livro gigante confeccionado para a Mostra Cultural (Arquivo da pesquisadora)



FIGURA 7: Parte interna do livro gigante (Arquivo da pesquisadora)

A quarta e última etapa do trabalho consistiu em reunir, selecionar e analisar dados coletados durante a aplicação do plano de ação, registrados os resultados obtidos e as conclusões sobre a pesquisa.



FIGURA 8: Teatro das professoras da E. M. Maria da Glória Lommez (Arquivo da E. M. Maria da Glória Lommez)

5.1 Análise do questionário

Uma das ações desenvolvidas nesta pesquisa, foi a distribuição de 9 questionários entre as professoras das turmas do berçário, 01 ano e 02 anos, que atuavam no período da tarde na escola, 8 foram respondidos e 1 entregue em branco. O questionário, composto de uma breve identificação do profissional (nome, data de nascimento, formação e experiência docente), seguiu-se com perguntas sobre as suas concepções de literatura infantil, como eram desenvolvidas suas práticas com a leitura para crianças pequenas e se encontravam dificuldades, levando em conta sua formação.

As perguntas e respostas sistematizadas a seguir, servem de base para a identificação de possíveis problemas e soluções no que se refere às metodologias de leitura literária para as crianças pequenas, incluindo os bebês.

As professoras envolvidas neste trabalho aqui foram denominadas como Professor A, B, C, D, E, F, G, H, a fim de preservar suas identidades. Quanto ao perfil destas professoras, este se divide em: 1 formada somente em curso técnico de Magistério, 6 possuem curso superior em Pedagogia e 1 curso Normal Superior.

Optou-se por uma organização dos questionários, em que todas as respostas para uma mesma pergunta estivessem próximas, a fim de se ter uma visão comparativa das opiniões a serem trabalhadas.

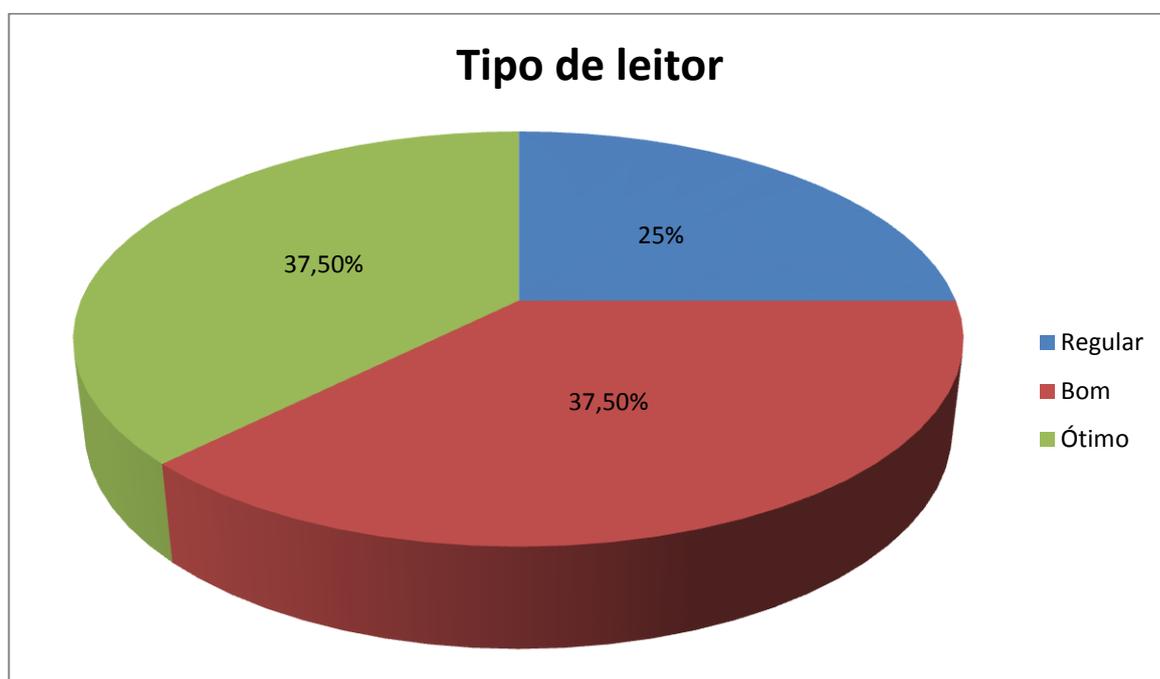


GRÁFICO 1: Em relação à quantidade de leitura, como as professoras se consideram (Pesquisa realizada pela autora)

Segundo os dados mostrados no gráfico, das 8 professoras, 2, que representam 25%, se consideram leitoras regulares, 3, que representam 37,5%, se consideram leitoras boas e 3, que representam 37,5%, se consideram leitoras ótimas. As professoras A e B se consideram leitoras regulares, as professoras E, G e H se consideram leitoras boas e as professoras C, D e F se consideram leitoras ótimas. Ou seja, 75% das professoras se consideram leitoras boas ou ótimas e 25% se consideram leitoras regulares. Fica clara a relevância das professoras quanto à importância delas próprias serem leitoras. É imperativo considerar a importância da

leitura, sobretudo é preciso demonstrar isso com suas práticas, uma vez que se formam leitores pelo exemplo. Um professor que gosta de ler e demonstra isso, consegue fazer com que seus alunos estabeleçam laços afetivos com as práticas de leitura. Paulino (2010) afirma que “quem lê, de certo modo, sonha, quando só, ultrapassando intenções autorais ou professorais (PAULINO, 2010 p.102). Nas palavras dela, professores e alunos precisam ler e ter prazer em ler e se envolver em práticas reais de leitura, indo além do que diz o próprio texto, uma vez que a leitura é uma prática social. Penso que, para formar leitores, é requisito imprescindível que o professor tenha um comportamento leitor, para que o gosto pela leitura seja estimulado. Quanto mais ele lê mais conhecimento adquire e melhora suas atividades na sala de aula. Quando a pergunta foi quanto aos materiais lidos em 2014, apresentaram-se os seguintes resultados:

Materiais de leitura	Número de professoras	%
Revistas	7	87,5 %
Textos eletrônicos	6	75%
Histórias em quadrinhos	2	25%
Livros didáticos	2	25%
Jornal	3	37,5%
Material religioso	4	50%
Textos pedagógicos	6	75%
Outros. Quais? Livros de literatura e romances	2	25%

TABELA 1: Materiais lidos em 2014 (Pesquisa realizada pela autora)

Analisando as respostas das professoras sobre os materiais de leitura lidos por elas em 2014, verificamos que as 2 professoras que se consideram leitoras regulares, destacaram que leem livros de literatura e romances, ou seja, apenas 25% das professoras destacaram a leitura literária como material lido em 2014, as que se consideram boas ou ótimas, não destacaram este tipo de leitura e marcaram vários itens. Cosson (2014) afirma que atualmente a literatura parece não ter lugar na vida das pessoas. O que me faz pensar que, elas se consideram boas ou ótimas, apenas por lerem uma variedade maior de materiais e que isto seja requisito necessário para assim se considerarem. As professoras A e B não consideraram que mesmo lendo livros de literatura ou romances, ou seja, mesmo praticando a leitura literária, sejam consideradas boas ou ótimas leitoras. As revistas e os textos eletrônicos são os materiais mais lidos, o que confirma que estes materiais, quase sempre informativos, de fácil acesso e grande circulação são vistos pelo professor como boa fonte de informação. Os textos pedagógicos também foram citados por 75% das professoras, o que permite dizer que a leitura neste caso é por motivos profissionais e não por motivos pessoais. Citando Paulino (2010), percebe-se que, tal como as docentes por ela investigadas, as professoras que participaram desta pesquisa “leram, sem motivação literária, apenas os livros de suas obrigações pedagógicas” (PAULINO, 2010, p.152). Não pretendo com isso desmerecer nenhum portador textual, dizendo que um tem mais ou menos importância. No entanto, o meu destaque é para o professor, leitor literário ou não, sujeito desta pesquisa. É ele que atuará como o promotor e incentivador da leitura literária, portanto precisa ter também uma formação literária, ou seja, só se ensina aquilo que aprendeu antes.

Professora	Tipos de livro	Tipos de leitor
Professora A	Autoajuda, bíblia, aventura, livros infantis	Regular
Professora B	Romance	Regular
Professora C	Romance, livros didáticos, livros científicos	Ótimo
Professora D	Biografias, romance,	Ótimo

	aventura, policial, ficção, livros didáticos e religiosos	
Professora E	Romance	Bom
Professora F	Romance, aventura, livros didáticos	Ótimo
Professora G	Autoajuda, romance, aventura, livros didáticos	Bom
Professora H	Autoajuda, romance, ficção	Bom

QUADRO 1: Tipos de livro que costuma ler (Pesquisa realizada pela autora)

Analisando os dados do quadro 3, percebe-se que há uma diversidade nos tipos de livro que lêem as professoras que se consideram, regulares, boas ou ótimas leitoras. Cosson (2014) afirma que o leitor competente é formado por meio do contato com textos de uso social variado. A professora B só lê romance e se considera uma leitora regular, a professora E também só lê romance e se considera uma leitora boa. Percebe-se, assim, que a definição do que seja um leitor bom ou regular é variada e depende das características que cada um atribui ao seu papel como leitor. Ainda segundo Cosson (2014):

saber ler, apropriar-se da escrita, não torna uma pessoa mais inteligente ou mais humana, não lhe concede virtudes ou qualidades, mas lhe dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive. (p. 33)

Com relação à importância que as docentes atribuem à leitura para as crianças, tivemos as seguintes respostas:

Professora A	Porque a leitura instiga a imaginação, mexe com os sentimentos, torna a criança curiosa, sonhadora, sensibilizada.
Professora B	Ouvir histórias desenvolve a imaginação, a atenção e a sequenciação de fatos.

Professora C	A leitura contribui para estimular a imaginação, o senso crítico e tornar cidadãos leitores, criativos e autônomos.
Professora D	Para que elas possam descobrir, explorar, aprender, criar novos mundos, novas realidades, fantasiar.
Professora E	Propicia que elas participem das situações de leitura, tenham contato com diferentes gêneros textuais, observem o manuseio dos livros, reconheçam a leitura como fonte de prazer e entretenimento
Professora F	Por meio da leitura, a criança desenvolve a criatividade, a imaginação e adquire cultura, conhecimentos e valores.
Professora G	Por meio da leitura, a criança desenvolve a criatividade, a imaginação, aprende melhor, as palavras e se comunica melhor.
Professora H	Porque além de aguçar a criatividade, o momento da leitura estimula a imaginação, curiosidade, e ajuda no desenvolvimento da linguagem.

QUADRO 2: A importância da leitura para as crianças (Pesquisa realizada pela autora)

De acordo com os dados, todas as professoras disseram que é importante ler para as crianças. A grande maioria considera o caráter imaginativo da leitura como o mais importante motivo para oferecer literatura para as crianças pequenas. Como afirma Machado (2012), “esses objetos coloridos e atraentes, tão estimulantes à imaginação, são como elos que ligam a criança ao mundo...” (MACHADO, 2012, p.9). As professoras pesquisadas parecem concordar com essa concepção.

A professora E destacou que a leitura também pode ser fonte de prazer e entretenimento. No entanto, ao observar as aulas percebi uma lacuna entre a teoria e a prática das professoras, já que também é objetivo dessa pesquisa relacionar as práticas informadas com o trabalho realizado na sala de aula.

Durante o tempo que fiquei em campo, observando e coletando dados para as pesquisas pude perceber que embora, as salas contassem com cantinhos de leitura, fantoches, fantasias e personagens infantis, as práticas voltadas ao letramento literário eram raras. A leitura literária tinha pouco espaço na rotina diária das crianças. Quando ocorria algum contato com o livro ou uma contação de história, era sem planejamento ou intencionalidade pedagógica. A professora distribuía os livros pras crianças manusearem porque ia guardar alguns brinquedos que ficaram pelo chão ou porque faltavam alguns minutos para ir para o parquinho.

O planejamento é o que orienta a prática, ele não dá garantia que tudo vai ocorrer conforme o previsto, mas permite antecipar situações, como um final inesperado para uma história. Uma professora me relatou que, certa vez, pegou um livro qualquer na estante para ler para as crianças. Tudo ocorria bem, quando no final, o lenhador cortou os pés da bailarina porque ela não conseguia parar de dançar. A professora teve que interromper a história porque não sabia como agir. O letramento literário, segundo Cosson (2010), exige planejamento e objetivos a seguir, a cada sequência de atividades. Por meio desse planejamento, situações como as relatadas anteriormente poderão ser evitadas, garantindo que a prática de leitura literária ocorra da melhor maneira possível.

Quando questionadas sobre o que é a literatura infantil, as professoras responderam da seguinte forma:

Professor A	São leituras especialmente destinadas às crianças que vem através dos livros infantis que são contos, lendas, etc.
Professor B	É todo tipo de literatura voltada para as crianças, para o universo infantil.
Professor C	São histórias contadas de forma mais simples e objetiva, atingindo o público alvo de 0 a 10 anos e que faz com que essas crianças possam usar a imaginação.
Professor D	É trabalhar com o imaginário, a fantasia, o encantamento, a

	desconstrução do medo, o discernimento do bem e do mal.
Professor E	São histórias escritas para crianças, com um ensinamento e que utilizam muito de fantasia.
Professor F	É o contato das crianças com o livro, onde elas estabelecem o hábito da leitura, estimula a criatividade e a imaginação, desenvolvendo a escrita e sua linguagem oral.
Professor G	São histórias destinadas às crianças de zero a dez anos, contos próprios para essa idade.
Professor H	É um ramo da literatura, dedicada especialmente às crianças e jovens adolescentes.

QUADRO 3: Concepções de Literatura Infantil (Pesquisa realizada pela autora)

São as concepções que fundamentam o trabalho dos professores no dia-a-dia, no entanto é na prática que o professor expressa sua característica leitora ou não. Fé de Souza Freitas, em sua dissertação de mestrado, cita Espínola e Souza (2006, p.1) ao dizer que a constituição de professores leitores tem sido uma temática recorrente nas investigações em educação nos últimos tempos. É quase uma denúncia de que o professor não seria leitor e isso dificultaria seu trabalho de formação de novos leitores. É correto afirmar que a formação literária de crianças e até mesmo dos bebês, passa primeiro pela formação literária dos professores. Segundo Machado: “a leitura das letras, das palavras, das frases, dos textos dependerá de um leitor para que a criança perceba que o livro tem algo a mais para contar” (MACHADO, 2012, p.18), ou seja, para que o professor possa atuar como mediador da leitura, por meio da literatura infantil, é preciso que ele também leia literatura infantil.

A literatura infantil, compreendida aqui como textos para crianças, é concebida e apresentada à criança pelo adulto, segundo Parreiras (2008, p. 40), então a forma como é ela apresentada depende das concepções que este mediador possui, no caso do ambiente escolar, do professor. As professoras C, D e F

destacam o lado lúdico da literatura, o que amplia a imaginação da criança. A professora E, acredita que a literatura deve conter um ensinamento, através da fantasia. A professora A, diz que as lendas e contos são literatura voltada para as crianças. A professora B, acredita que é toda literatura voltada ao universo infantil. A professora G, diz que são contos e histórias destinados às crianças de 0 a 10 anos e a professora H, que a literatura infantil é voltada para as crianças e jovens adolescentes.

Diante da responsabilidade de formar novos leitores, principalmente a criança leitora, que ainda não domina a leitura convencional, o professor deve pensar na qualidade do material literário ofertado e partindo de suas concepções, promover tempos dedicados à leitura literária com planejamento, não se limitando a usar a literatura e a leitura como ocupação entre uma atividade e outra, como observei durante o tempo que estive em campo.

Em algumas concepções descritas acima percebo que não foram respondidas de forma autônoma, talvez porque responderam de acordo com aquilo que pensavam que o pesquisador esperava. Isto me fez concluir que teoria e prática se distanciavam porque os professores poderiam encontrar dificuldades em trabalhar com a literatura infantil, levando em conta sua formação. A questão das dificuldades no trabalho com literatura foi uma das perguntas do questionário que revelou os seguintes dados:

Professora A	Quanto à formação não. Quanto a outros fatores sim. Depende do dia, clima, humor. E hoje que apresento um certo cansaço vocal, fica um pouco complicado.
Professora B	Nenhuma. Ao contrário, tenho intimidade com a literatura infantil e um carinho especial com os livros que são sempre bonitos e interativos.
Professora C	Não.
Professora D	Não.

Professora E	Não.
Professora F	Não. Porque através da literatura a criança amplia bastante seus conhecimentos, desenvolvendo sua imaginação e ajuda no desenvolvimento da escrita e da oralidade.
Professora G	Não, pois devemos como educadoras incentivar o hábito da leitura em nossos alunos.
Professora H	Não

QUADRO 4: Dificuldade no trabalho com a Literatura Infantil, quanto à formação (Pesquisa realizada pela autora)

Através dos dados obtidos, pude constatar que nenhuma delas disse apresentar dificuldades no trabalho com a Literatura Infantil em relação à formação. Apenas a professora A revelou que encontra dificuldades em relação ao cansaço vocal. As professoras C, D, E e H se limitaram a responder não. Não teceram maiores comentários.

Embora nenhuma delas tenha dito que sente dificuldade em relação à formação, defendo que a formação continuada é muito importante para quem tem o papel de mediador da leitura literária e constitui um direito do professor, segundo a LDBEN, a fim de sanar uma formação inicial deficitária e de proporcionar uma reflexão constante sobre a prática.

Finalizando a análise dos questionários, os dados indicaram que falta formação literária aos professores para que as suas concepções sejam aliadas as suas práticas e que a também falta de planejamento prejudica a realização de atividades voltadas ao letramento literário. Em virtude disso, foi proposto um Plano de ação que será detalhado a seguir, objetivando mudança em tais práticas.

5.2 Desenvolvimento do plano de ação – A bebeteca

A ação proposta teve como sujeitos os professores e as crianças do berçário autorizadas pelos pais a participarem desta pesquisa. Após o levantamento bibliográfico acerca do letramento literário e leitura para bebês, partiu-se para a montagem da bebeteca, espaço que pudesse ser utilizado para o manuseio e leitura de livros e contação de história para os bebês e as crianças das turmas de 01-02 anos.

A justificativa para a montagem da bebeteca se encontra nas palavras de Machado (2012, p. 91.): “A inserção na cultura escrita por meio de práticas de letramento literário se constitui como um direito da criança desde a primeira infância. Essa inserção exige práticas sociais diversificadas e a consolidação de espaços nos quais a leitura literária seja um elemento fundamental não apenas de fruição, mas também de constituição de subjetividades”.

Para tanto, o acesso à leitura e escrita deve respeitar as especificidades da infância e dos seus sujeitos.

Para a montagem da bebeteca foram utilizados variados livros, alguns pelo valor literário e outros apenas para estabelecer um vínculo afetivo com os bebês, como livros sonoros e de pano. Também foram utilizados tapetes, fantoches, fantasias, estantes, almofadas e brinquedos.

O espaço físico utilizado para a montagem da bebeteca foi a sala de atividades do berçário, um local amplo e tranquilo. Os livros foram dispostos em estantes, colocadas na altura das crianças, para que elas tivessem acesso irrestrito aos livros. No chão, o tatame permite que as crianças se sintam a vontade para sentar e manusear os livros ou escutar histórias.

Para compor o acervo de livros foram utilizados títulos com temáticas do universo infantil como animais, objetos e personagens. A preferência foi por livros com figuras grandes e coloridas para estimular a percepção visual e com texto literário para colaborar nas práticas do letramento literário. No entanto, também foram utilizados livros para estímulo sensorial, como os livros de textura e de pano e estímulos sonoros, sem valor literário.



FIGURA 9: A bebeteca (Arquivo da pesquisadora)



FIGURA 10 A bebeteca (Arquivo da pesquisadora)



FIGURA 11: A bebeteca (Arquivo da pesquisadora)

A execução do plano de ação contou com o envolvimento e participação das professoras que atuavam comigo no berçário no período da tarde. As atividades na bebeteca foram realizadas durante 30 minutos, 3 vezes por semana, durante 1 mês.

Os bebês eram convidados a irem até a bebeteca para participar das atividades, ora sozinhos, ora em grupos. Eles eram colocados em semicírculos, bem próximos a mim e a outras professoras para favorecer a visibilidade e manter o interesse naquilo que estava sendo proposto. As crianças que ainda não sentavam sem apoio eram colocadas no colo. Algumas crianças se dispersavam, outros tinham interesse em tocar nos livros e outros observavam atentamente. Então o livro era aberto e as páginas eram folheadas vagarosamente para que eles observassem as figuras. No começo, a preocupação era selecionar livros com histórias curtas e personagens como animais e crianças, não levando em conta o texto literário, apenas objetivando que os bebês criassem um vínculo afetivo com o livro. À medida que eles mantinham a concentração, a preferência era por livros literários voltados à faixa etária. Logo após a contação, os livros eram distribuídos para que os bebês pudessem manusear. Outras vezes, eles eram encorajados a irem até a prateleira para pegá-los. Alguns bebês demonstravam contentamento com as atividades batendo palmas, rindo e choravam porque não queriam se separar deles.

Com tais atividades fazendo parte da rotina do berçário, alguns bebês já apontavam para ir para até a bebeteca e quando chegavam lá prontamente se sentavam no tapetinho para ouvir histórias ao vir a professora pegar o livro.



FIGURA 12: Manuseio de livros na bebeteca (Arquivo da pesquisadora)



FIGURA 13: Leitura para bebês na bebeteca (Arquivo da pesquisadora)



FIGURA 14: Manuseio de livros na bebeteca (Arquivo da pesquisadora)

6 CONCLUSÃO

A realização desta pesquisa me possibilitou refletir sobre as práticas voltadas ao letramento literário desenvolvidas pelas professoras pesquisadas, bem como sobre a minha própria prática, no sentido de contribuir para que a interação criança-livro seja de fato eficiente na Educação Infantil. O professor ao atuar como mediador dessa interação cumpre o importante papel de inserir as crianças pequenas e os bebês na cultura letrada, constituindo esse, um direito, um meio de inclusão na sociedade e garantia de uma educação de qualidade.

Por meio da observação e do manuseio desses objetos retangulares, quadrados, pequenos, grandes, de papel, de pano que tanto atraem, a criança compreenderá mais rapidamente as funções e usos da leitura e escrita, incorporando modos de ler, sem saber ler, como nos afirma Machado (2012).

As observações e questionários permitiram constatar que, embora, considerem importante contar histórias e o contato com os livros, havia uma lacuna entre a teoria e prática das professoras pesquisadas. A falta de planejamento e a falta de formação literária dos professores não permitiam que a literatura infantil ocupasse um espaço dentro da rotina diária. Entendo a formação continuada como necessária para tentar diminuir essa lacuna, mesmo as professoras pesquisadas não tendo relatado dificuldade em realizar tais atividades, levando em conta sua formação.

O referencial teórico que abordou conceitos de letramento, letramento na educação infantil, letramento literário, literatura infantil e leitura para bebês foram fundamentais para embasar este estudo. O Plano de ação, que contou com a montagem de uma bebeteca, espaço para que as práticas voltadas ao letramento literário ganhassem corpo, permitiu que os bebês experimentassem o manuseio de livros, a leitura e contação de histórias, sempre respeitando as especificidades que demandam o trabalho com crianças nesta faixa etária. Como resultados obtidos, ressalto a empolgação dos bebês quando as professoras pegavam um livro. Eles corriam para sentar e ouvir histórias. Houve também mudanças nas práticas das professoras entrevistadas, que passaram a apresentar quinzenalmente, peças de teatro baseadas nos clássicos infantis e nas obras de Monteiro Lobato.

Finalmente, para concluir este trabalho, cito as palavras de Cosson (2011), com as quais concordo plenamente: “Em síntese, nosso corpo linguagem, é feito das palavras com o que exercitamos, quanto mais eu uso a língua, maior é o meu corpo linguagem e, por extensão, maior é o meu mundo” (COSSON, 2011, p.16). Acredito que, como professora, mediadora e promotora da leitura literária, este exercício do corpo linguagem por meio da palavra, é fundamental não só para a formação de leitores, mas principalmente para a formação do “ser” humano.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marcela Mendonça; MORAES, Fabiano; VALADARES, Eduardo. **Alfabetizar letrando na biblioteca escolar**. 1 .ed. São Paulo: Cortez, 2013. Coleção biblioteca básica de alfabetização e letramento.

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 14 out. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2011.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREITAS, Fé de Souza. **A leitura da literatura infantil e o letramento literário**: perfil docente na rede municipal de ensino (REME) do município de Três Lagoas – MS. 2011.159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Disponível em:

<http://ppgecpan.sites.ufms.br/wp-content/blogs.dir/14/files/2013/08/FEDESOUZAFREITAS.pdf>. Acesso em 21 abr 2015.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A criança e a leitura literária**: livros, espaços, mediações. Rio de Janeiro: Fundação Nacional, 2012, 160 p.

_____. **Letramento**. Disponível em:
<http://escritabrasil.blogspot.com.br/2008/07/letramento.html>. Acesso em 05 abr 2015.

PARREIRAS, Ninfa. **O brinquedo na literatura infantil**: uma leitura psicanalítica. São Paulo: Biruta, 2008.

PAULINO, Graça. **Das leituras a letramento literário**. Organização de Cristina Maria. Belo Horizonte : FaE/UFMG; Pelotas: UFPel, 2010.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. 1. ed. São Paulo: Global , 2010.

SANTOS, Fábio Cardoso dos. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. São Paulo: Cortez, 2013 – Coleção biblioteca básica de alfabetização e letramento.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano de ação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. Ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.