

Leitura e literatura na Primeira Infância: ler antes de saber de ler



- ✓ Mitos escolares sobre a leitura literária
- ✓ A leitura em creches e pré-escolas
- ✓ Elementos da contação de histórias



“

As pesquisas dos últimos anos enfatizam o enriquecimento da experiência de vida das crianças a partir da intervenção cultural desde que elas nascem. Por intervenção cultural entendemos o acesso ao brincar, à arte, à leitura, à palavra, e à narrativa como fatos comunitários.

Maria Emília López

”

Ler na primeira infância?

Como é possível conjugar o verbo ler na presença de alguém que nem sequer fala? Por que e para que oferecer leitura aos bebês se há tanto a fazer com eles? Essas são exemplos de perguntas que, por vezes, nos fazemos e também ouvimos de muitos pais e professores.

Embora atualmente coexistam diversos enfoques teóricos que tratam o desenvolvimento infantil com abordagens e matizes distintos, há um consenso acerca da importância da primeira infância, considerando que os primeiros anos da vida de uma criança são fundamentais para seu desenvolvimento.

Diversas pesquisas e estudos identificaram que a formação de conexões cerebrais é mais propícia nesse período, destacando que o cérebro se

desenvolve através de uma complexa interação entre o capital genético e as experiências fornecidas, e que a qualidade dos estímulos é decisiva no desenvolvimento de nossas capacidades presentes e futuras.

Sabendo, então, que a arquitetura do cérebro é construída a partir das experiências vividas, se torna necessário e importante oferecer cuidado, afeto e estímulos adequados à criança, até mesmo durante a gestação, para que ela possa desenvolver de forma plena habilidades como pensar, falar, aprender e conviver.

Um dos principais estímulos que pode ser oferecido à criança é a leitura. Segundo Evelio Cabrejo Parra, a leitura é tão importante na primeira infância porque está ligada à faculdade da linguagem.



“

O bebê, ao nascer, já vem com a capacidade de escutar. Quando se lê para ele em voz alta ou se canta uma canção de ninar, ele se põe em posição de escuta. Isso quer dizer que está tratando de construir significado à sua maneira. Por isso, é necessário alimentar essas potencialidades desde o princípio da vida.

Evelio Cabrejo Parra

”



Além de auxiliar o processo de aquisição da linguagem, ampliando a capacidade linguística do bebê, a leitura também amplia o vínculo afetivo entre pais e filhos, fortalecendo a estrutura psíquica e emocional da criança, o que vai ser importante para que ela se sinta segura para construir seu caminho de autonomia.

A cognição também é favorecida quando a leitura se dá em contexto de afeto, a criança passa a identificar o ato de ler como atividade prazerosa, um dos primeiros passos para que a leitura se torne hábito e traga benefícios não só no campo da aprendizagem, mas também na estruturação da personalidade.

O ritual de contar, assim como o de ler histórias, também é uma prática muito importante, ele caracteriza um momento de extrema conexão entre a criança e o sujeito que conta, por meio da troca de olhares e do contato afetivo, que são muito importantes para a criança desde os seus primeiros meses de vida. Embora a criança ainda não consiga compreender o significado das palavras, ela com-

preende as expressões faciais, os gestos de carinho e a suavidade do tom da voz, por isso, esses são momentos de interação muito significativos.

Bruno Bettelheim já havia nos dito que “a tarefa mais importante e também mais difícil na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar significado na vida”, afinal, são exigidas muitas experiências de crescimento para acessar tal saber. A literatura, tanto oral quanto escrita, certamente é capaz de contribuir com esta missão.

A forma como cada criança compreende e se identifica, ou não, com aspectos de determinação da história, é tão diversa quanto a própria humanidade, portanto, lendo e ouvindo histórias elas podem criar e recriar conhecimentos, interagir e se apropriar de forma crítica e criativa da realidade, sentir curiosidade e prazer por conhecer. A leitura e a escuta de histórias é uma experiência capaz de promover a capacidade infantil de encontrar significados na vida e o mediador que facilita essa relação é alguém capaz de conduzi-la ao encontro desse significado.

- Entre o terceiro e o quinto mês de gestação o sistema auditivo do bebê se constitui e a voz da mãe começa a ser processada e chegar com uma ressonância particular. É possível ler para o bebê ainda na barriga!

- Os bebês podem “estragar” os livros? Os bebês mordem, tocam, babam, rasgam os livros porque essa é a maneira deles de testar cores, texturas, formatos - ou seja, informações. É preciso ensiná-los a apreciar as obras sem estragá-las e não limitar a leitura e o contato físico com os livros apenas “quando ele estiverem prontos”. Quanto antes, melhor!

- Os bebês e as crianças não-alfabetizadas podem não saber ler de modo convencional (dominando um código), mas antes de entrarem na escola, eles já simulam comportamentos leitores que viram por aí.

Tudo isso forma uma preciosa bagagem para quando a criança tiver de empregar suas próprias viagens solitárias no mundo do saber e da linguagem.

- Não é melhor cantar para os bebês? Os bebês precisam de música, pois eles se atentam a tonalidade e ritmo. A leitura tem sua própria musicalidade e ela deve ser uma das muitas opções do cardápio musical das crianças pequenas, não a única.

- Bebetecas: isso mesmo, bibliotecas para bebês existem! Esses espaços são pensados para responder às necessidades de crianças entre 6 meses e 3 anos, levando em conta a importância do brincar e da socialização dos pequenos, além de seu conforto. Além disso, frequentar bibliotecas públicas é um direito de todos os cidadãos, inclusive dos bebês. Procure uma em sua cidade!



Oito mitos escolares sobre a leitura literária

Temos visto um imenso movimento a favor da formação do leitor literário na escola, fruto de uma discussão iniciada há algumas décadas, em torno da leitura escolar em nosso país. Tal discussão propunha trazer para dentro da escola a leitura literária de maneira contextualizada, ou seja, baseada em práticas sociais.

Apesar de avanços notáveis, os livros ainda não povoam todas as escolas, especialmente no caso da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental. A lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, sanciona que “as instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do país contarão com bibliotecas” até 2020. Porém, segundo o Censo Escolar 2016, apenas 37% delas (67.088) contavam com bibliotecas quando o levantamento foi realizado.

A aproximação entre ensino formal e leitura literária apresenta um amplo leque de práticas

didáticas que coexistem: aquelas que consideram a leitura literária como fim em si mesma – atividade que envolve o contato subjetivo com o texto, a fruição e o conhecimento desse modo de expressão, bem como o intercâmbio entre leitores – e outras práticas mais tradicionais.

Nas próximas linhas, discutiremos algumas práticas recorrentes de leitura literária que possuem seu lugar garantido no dia a dia da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e que muitas vezes parecem naturalizadas. Sempre se fez assim e funcionou, portanto, continuemos a fazê-lo. Funcionou para quem? De que modo? São o que chamamos de mitos escolares, pseudoverdades que estão impregnadas nas escolas e que, se não forem visitadas e criticamente analisadas, impedirão as transformações necessárias para a formação de alunos leitores. Vamos conhecê-los!



A importância de apresentar os livros de forma cativante



Mito 1 - Para as crianças pequenas é melhor contar do que ler histórias

Evidentemente há muitos pontos de contato e semelhanças entre essas duas formas de abordar as narrativas: ler e contar. A começar pela possibilidade de exercício da imaginação que as histórias promovem e de identificação do ouvinte com os enredos e personagens, sem deixar de lado o fato de serem situações que envolvem uma experiência afetiva rica entre adultos e crianças, que demanda emoção e sentimentos dos dois lados, tanto do adulto que lê ou conta, quanto da criança que ouve.

Ainda, o contato com as histórias insere a criança no contexto maior dessa produção humana que existe desde que o homem inventou a linguagem e começou a contar histórias para falar de si mesmo e do mundo.

Percebemos ainda uma relação intrincada entre as histórias contadas e a busca por seus enredos nos livros, o que reforça a necessidade de ambas as formas estarem presentes no cotidiano escolar. Uma história ouvida – seja por meio da narração oral ou da leitura em voz alta – pode ser a chave ou o estímulo para que a criança, mais tarde, busque o livro para recuperar aquela experiência. Em parte, ela a encontrará, pois reaverá o enredo; em parte viverá algo muito diferente: a intimidade solitária com o livro, o encontro de novas expressões, e o fato inextinguível de que nunca somos os mesmos quando retornamos a uma leitura ou a uma história. No mínimo, já fomos modificados por ela uma vez.

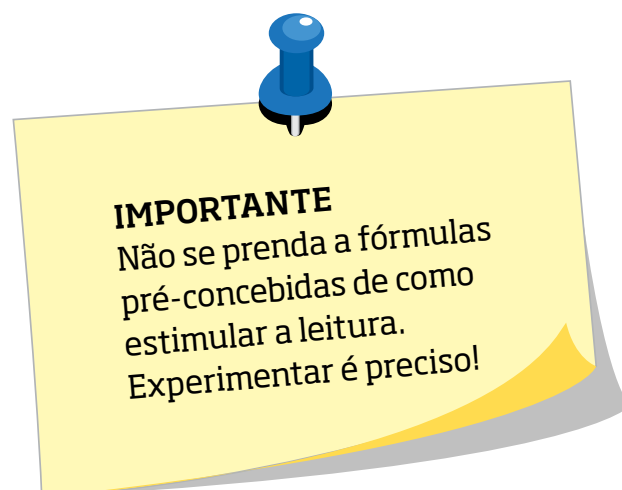


Mito 2 - Livro na mão do aluno some ou estraga

A construção do leitor e de sua autonomia passa pelo manuseio do livro, que pode ser lido aos pedaços, tocado, trocado, apreciado em sua edição mais ou menos cuidadosa, em suas ilustrações. As crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto não dominam completamente a leitura, lançam mão das imagens para entrar em contato com a história.

Levando em conta a importância do objeto cultural livro na formação do leitor, nos perguntamos: por que em muitas escolas ainda encontramos livros confiscados, fechados em armários, longe do acesso das crianças, guardados nas salas dos professores, da coordenação ou da direção? Em geral, isso é justificado por uma preocupação com a manutenção do acervo. Há o medo da perda de exemplares, de que eles estraguem quando postos em circulação e além disso a persistência de uma concepção ultrapassada de que as crianças que ainda não sabem ler autonomamente não são capazes de manusear os livros com o cuidado necessário – elas os rasgam, sujam, perdem.

Se por muito tempo pensou-se que apenas aqueles que sabiam ler poderiam dar valor aos livros e, portanto, cuidar deles adequadamente, hoje sabemos que é preciso ter o livro nas mãos para aprender a ler e manuseá-lo. Manipular um livro é um dos comportamentos leitores e, portanto, deve ser conteúdo de aprendizagem – e de ensino. Se não favorecemos o contato com o objeto, como as crianças vão aprender a usá-lo?





Mito 3 - Na educação infantil, é preciso oferecer livros fáceis

Abrir novas perspectivas de leitura para as crianças pode se tornar um desafio instigante na sua relação com os livros, parceiros significativos em nosso trajeto na escola e na vida. Livros que tragam desafios aos alunos podem e devem ser sugeridos pelo professor. Esta pode ser uma ótima chance para que a leitura do professor seja compartilhada com a turma. De maneira geral, nas escolas há um consenso de que determinados livros são mais adequados a certas faixas etárias do que a outras. As editoras também organizam os seus catálogos de livros infantojuvenis por idade, sugerindo faixas etárias mais adequadas aos seus livros, em geral considerando a maior ou menor autonomia dos leitores, de acordo com a complexidade do texto e a quantidade de ilustrações.

Ainda que a divisão da literatura em faixas etárias possa funcionar como uma orientação, é importante considerar que o encontro entre sujeito e literatura não pode ser definido apenas por esse critério. Ao escolher um livro, é fundamental olhar para os leitores que temos: onde vivem, como são, pelo que se interessam, o que já leram. E sempre perguntar: O que esses leitores gostariam de ler? O que já sabem? O que querem saber?

A experiência de vida, o lugar onde moram, a cultura em que vivem tornam os leitores diferentes, singulares. A aproximação de cada um com a literatura é uma experiência subjetiva, por isso, não é possível cercear ou definir peremptoriamente se um livro é ou não adequado apenas considerando a idade.

Mito 4 - É preciso poupar as crianças dos horrores do mundo

Na infância, a criança vive as mesmas contradições humanas que os adultos, possui sentimentos ambivalentes, negativos, sofridos e medos: da morte, de não ser amado, de ser abandonado, entre outros. Qualquer um que convive com crianças experimenta sua intensidade emocional, a complexidade de seus afetos. Dessa maneira, não há assuntos que não possam estar presentes nos livros dedicados ao público infantil. Há, sim, formas de serem abordados, escritos, compartilhados. Mas a necessidade de se olhar para assuntos difíceis é igualmente necessária para todos.

Pode-se falar tudo às crianças, desde que de uma maneira acessível a elas, à sua compreensão. A criança pode se beneficiar bastante ao ler um texto que a ajude a nomear, a dar um contorno a uma emoção ou a um sentimento, e perceber que o que sente não é fruto de uma monstruosidade, mas algo humano.

Não é a literatura que apresenta esses temas, tão árduos para os adultos nos dias de hoje. Ela apenas trata deles. São temas tão universais que os encontramos em histórias de todas as culturas. Podemos evitar ler sobre a morte, mas não podemos evitá-la. Podemos evitar ler sobre o abandono, mas não podemos evitar o medo dele. Se as crianças não podem falar sobre a morte, a raiva, o medo, onde elas vão elaborar esses sentimentos? A literatura pode oferecer espaços de elaboração dessas questões.



Mito 5 - Livro bem colorido: é disso que os pequenos gostam

A escolha de um livro é algo complexo, que abrange diversos aspectos: o conhecimento do que tem sido publicado no mercado de livros, um repertório amplo, que permite o reconhecimento de quais são os bons autores e ilustradores, um olhar “treinado” para as qualidades textuais e narrativas, de ilustração e de edição - e é isso tudo que o professor ajuda as crianças a conhecerem quando escolhe um livro. Afinal, são conhecimentos que as crianças estão adquirindo e nosso objetivo é que elas, aos poucos, construam essas referências.

É papel da escola - e, portanto, deve ser do conhecimento dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores - oferecer livros de qualidade para seus alunos, para que possam ampliar suas referências estéticas, tanto em relação ao texto quanto à ilustração. Sabemos que muitas das crianças que chegam às nossas escolas terão somente ali referências distintas da grande mídia, o que torna esse papel da escola ainda mais premente.

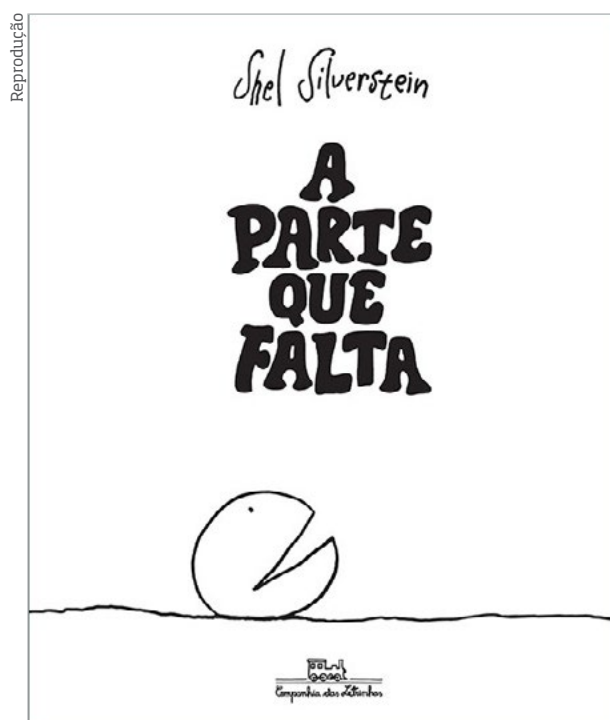
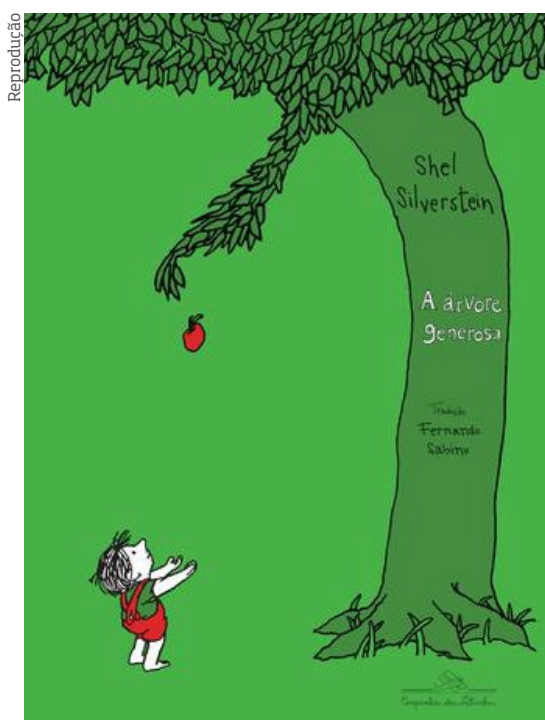
A educadora colombiana Yolanda Reyes (2011) afirma que “os bons livros de imagens podem

ser o museu de uma criança”. Essa Bela frase nos faz pensar, no caso das ilustrações, tanto na qualidade artística que essas imagens podem possuir, quanto no alcance que podem ter para a criança que as observa.

Quanto aos detalhes... Não nos enganemos. As crianças os apreciam muito! Basta pensarmos em livros clássicos que há anos encantam as crianças da educação infantil, como *A casa sonolenta*; *O rei Bigodeira e sua banheira*; *A bruxa Salomé*; *Bruxa, bruxa, venha à minha festa*; entre outros.

Alguns aspectos podem ser considerados quando analisamos a qualidade de uma ilustração. Muitas vezes, ela é apenas um traço, um elemento que revela o diálogo que o ilustrador estabeleceu com o texto, sua visão da história, outros elementos que agregou, o que escolheu ressaltar, a técnica que elegeu utilizar: desenho, pintura, recorte e colagem, fotografia de personagens feitos de massinha, entre outras.

Mas uma coisa é certa: as ilustrações têm autoria. Trazem o olhar de um artista para a história, revelam a forma como se aproximou daquela narrativa; sugerem emoções ao leitor, oferecem novas aproximações e apreciações sobre o livro.



Dois livros em preto e branco que estão no acervo literário infantil do IBS (veja mais no fascículo 2)



Mito 6 - Conversar é pouco: sempre é preciso fazer uma atividade depois de ler

O que fazer depois de ler? Em suas palestras, escritor Bartolomeu Campos de Queirós frequentemente questionava a necessidade de a escola medir tudo, dar nota para tudo. No caso da literatura, é possível medir a relação dos alunos - ou de qualquer pessoa - com o texto? Para que caminhos um texto pode nos levar? Que conhecimentos, pensamentos, experiências acionamos quando lemos? Será que nós mesmos, como leitores, temos consciência de tudo o que pensamos quando lemos um livro literário? Temos consciência de algumas coisas, mas não de todas.

Temos que considerar que muito do que os alunos pensam ou sentem pode nos escapar. Não porque fomos displicentes ou maus professores, mas porque essa é uma condição da literatura. Os silêncios do texto, sua força, a maneira como é construído são alguns dos fatores que determinam aproximações subjetivas, e se a escola pretende formar leitores, terá de lidar com este fato inexorável: não vai ter acesso a tudo o que o texto provoca em seus leitores.

A crítica literária infantojuvenil Cecília Bajour, em seu livro *Ouvir nas entrelinhas* - o valor da escuta nas práticas de leitura, afirma que falar sobre um texto é, de certa forma, "voltar a lê-lo" e a conversa pode ser muito reveladora sobre como nos relacionamos com aquela leitura, de que maneira aquele texto nos tocou, o que pensamos sobre ele. Quando conversamos sobre uma leitura, nos apropriamos dela de outra maneira, reconhecemos seus efeitos em nós.

A conversa entre leitores é um comportamento, uma ação a ser aprendida e aprimorada. Se a escola pretende formar leitores, é também sua função proporcionar trocas significativas, conversas entre leitores que possam ressignificar e enriquecer os entendimentos e as associações possíveis que o texto pode propiciar.

Na conversa após a leitura, as crianças colocam em jogo muitas habilidades: perceber o efeito da

leitura, o que sentiram, pensaram, associaram; elaborar um discurso para compartilhar essas ideias; ouvir e entender o que os outros têm a dizer; formar uma opinião; fazer uma parada para olhar para a beleza do texto e conversar sobre o modo como o autor nos apresenta aquilo que deseja contar.

Para promover um rico momento de aprendizagem, é preciso que o professor tenha clareza da complexidade envolvida numa roda de conversa, e que ele mesmo participe usualmente de situações semelhantes. Sabemos que muitos professores não tiveram essa oportunidade e estão se experimentando leitores, ao mesmo tempo que estão no papel de formadores de leitores. Nesse sentido, cabe muito bem a expressão "trocar o pneu com o carro andando". É preciso que os espaços de formação na escola promovam e incentivem a constituição desses professores leitores.

A conversa após a leitura existe na escola, mas, muitas vezes, ela costuma seguir contornos específicos, que se relacionam com a própria história de inserção da leitura no meio escolar.



Ler e debater sobre o livro é sempre indicado



Mito 7 - Na escola, quem escolhe a leitura é o professor

Mesmo na sala de aula e dentro da grade curricular, é interessante que o aluno possa realizar escolhas de leitura e ler por conta própria. Precisamos distinguir formas de ler literatura na escola. Há aquelas que envolvem todo o grupo de alunos e a escolha fica nas mãos do professor, que deverá considerar aquilo que seus alunos precisam aprender em relação à diversidade literária, no que diz respeito aos gêneros, aos autores, às produções locais ou estrangeiras, contemporâneas ou não.

Se há escolhas de livros a serem lidos por todos, há também os livros que precisam circular livremente pela escola, pela sala de aula, para serem escolhidos pelos alunos. Por que isso é tão importante? Porque um tanto da formação do leitor passa pelo seu gosto, pelas suas escolhas - e se é assim na vida porque deveria ser diferente na escola? Nesse sentido, é fundamental que a escola ofereça diversidade, textos mais simples, mais complexos, livros que fazem parte do processo de socialização dos leitores, ou seja, que estão sendo amplamente compartilhados, que possam fazer parte de conversas e trocas entre leitores. Livros que interessam às crianças, que dialogam com o que vivem, dentro e fora da escola.

As crianças necessitam exercitar-se nessa prática, sentir-se parte de um todo maior de leitores. Por isso, é fundamental que os livros estejam sempre ao seu alcance, disponíveis em uma pequena biblioteca em sala de aula, que deve oferecer diversidade literária não apenas quanto aos estilos e gêneros, mas também quanto ao grau de facilidade e dificuldade de leitura, de modo que atenda à diversidade de competência leitora dos alunos - desde que a facilidade não seja confundida com textos simplificados e sem qualidade literária, mas considerando o quanto os leitores dominam alguns títulos com maior ou menor esforço.

É papel fundamental do professor e da escola garantir momentos de leitura literária na rotina de modo que ele apresente uma diversidade de textos. Ao apresentá-los, é de extrema importância que o professor ressalte para os alunos, não importando a idade que eles tenham, o porquê daquela escolha - quais foram os critérios que levou em conta ao selecionar aquele texto para a turma. Foi o autor, o gênero, o tema? Como o próprio professor ficou encantado com o livro? Foi a leitura de uma crítica lida no jornal, a dica de um colega? Enfim, ao explicitar seus critérios para os alunos, o professor também os ensina a refletir sobre o que considerar na hora de escolher suas leituras.





Mito 8 - Ler é sempre prazeroso

Embora a abordagem em relação à leitura como prazer seja preponderante nos dias de hoje, é possível perceber, ao olhar para nossa própria experiência como leitores, que a leitura provoca uma infinidade de emoções. Não sentimos só prazer quando lemos. Podemos nos sentir acuada por um texto, desafiados, aborrecidos ou entediados. Abandonamos os livros com os quais não conseguimos dialogar, lutamos com as leituras mais difíceis e ficamos felizes por conseguir avançar e conhecer, por exemplo, a escrita de um clássico, depois de muito trabalho.

A ideia de que ler é sempre prazeroso esconde uma série de aproximações distintas com a leitura, e pode dar a impressão de que ler é sempre fácil - é rápido, gostoso como comer um chocolate ou voar num balanço -, quando nem sempre é assim. Mesmo voar em um balanço requer esforço, aprendizado, conquista de habilidades. O leitor em formação pode se sentir enganado ao encontrar algo diferente do prazer imediato ao abrir um livro. Pode se sentir ludibriado e querer desistir da leitura que não lhe ofereceu o prometido e conhecido prazer.

Em suas obras, o professor, linguista e pesquisador Luiz Percival Leme Britto (2007) discute

a relação entre literatura, conhecimento e liberdade, apontando para o fato de que a experiência com a literatura, muito além do prazer, permite o contato com experiências muito profundas de vida, como a morte, aspecto inexorável da nossa condição humana.

A literatura talvez ainda seja o espaço no qual podemos viver a introspecção, o silêncio, a solidão, o pensar sobre nossa condição no fluxo diário da vida. Isso não é pouco. E também não é bem de prazer que estamos falando aqui. Formar leitores é procurar apresentar esse circuito a eles, inseri-los nesse contato especial com o que a humanidade já viveu e já pensou sobre si mesma.

E mesmo o que é prazeroso precisa ser planejado. Na escola, uma leitura literária feita pelo professor não acontece de forma isolada das outras. Há que se considerar um percurso, um plano de leituras a partir do que os alunos já leram, para onde vão, o que falta mostrar a eles em termos da produção literária. Tudo isso faz parte de um planejamento maior a ser realizado pelo professor, apoiado pelo coordenador pedagógico e pela equipe escolar, considerando que os roteiros de leitura devem seguir o plano geral da escola e conversarem entre si.



Linguagem e literatura

Por que ler para crianças tão pequenas? Porque, como nos lembra Yolanda Reyes, em seu livro *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*, “as aventuras pelo mundo do simbólico” se iniciam muito antes do ingresso na alfabetização formal (REYES, 2010).

E quando, afinal, começa a história do leitor? Tão somente quando a criança adquire o domínio de um sistema linguístico e as habilidades de ler e escrever? Mais uma vez, Yolanda Reyes nos lembra “que a leitura tem suas raízes na complexa atividade interpretativa que o ser humano desenvolve desde seu ingresso no mundo simbólico” (REYES, 2010, p.13).

Ou seja, a criança nasce em mundo onde a linguagem já existe e por ela é capturada desde muito cedo, ainda na vida intrauterina. As vozes mais escutadas e, por consequência, mais amadas, de seus pais, mães, avós, tios, professores, mediadores de leitura, bibliotecários são as responsáveis por iniciar a história das crianças como leitores e por aprofundar o seu mergulho no mundo da linguagem e este mundo da linguagem é de onde vêm e para onde vão os livros. Ou seja: é, por excelência, o mundo da literatura.

O contato das crianças pequenas com os textos literários, e incluímos aqui tanto os de tradição oral - canções, parlendas, acalantos - quanto os autorais, constitui a primeira aproximação de bebês e crianças muito pequenas com textos narrativos mais complexos. Não importa tanto aqui o que os bebês entendem, mas sim o contato com a língua, com a sonoridade, com a musicalidade, e a riqueza da construção de nossa linguagem verbal.



A leitura nas instituições de Educação Infantil: qual leitura?

Durante muitos anos, nossas crianças pequenas escutaram histórias. Na beira do fogo, ao pé da cama, embaixo de uma árvore, deitadas na rede, todos os lugares eram considerados adequados para ouvir uma contação de histórias, de versos, fábulas, repentes, causos e relatos de assombração.

Grande parte das histórias que oferecíamos aos bebês e às crianças pequenas eram aquelas da tradição oral. Estórias, mitos, que pertenciam aos coletivos humanos e que, ao longo do tempo, foram sendo contadas, recontadas e mantidas como um tesouro, afinal, somos feitos da

memória e das histórias que nos contaram e daquelas que, cotidianamente, criamos e narramos sobre nós mesmos e sobre nosso mundo futuro.

Nos últimos séculos, com a presença efetiva da escrita e com a produção de livros infantis, outras narrativas também começaram a ser introduzidas na vida dos pequenos. Além de ouvir as histórias de “cor” (de coração), as crianças foram inseridas na escuta das histórias lidas para elas e iniciadas na possibilidade de tocar, olhar, imaginar, ler, isto é, transver os livros e suas histórias (BARROS, 2005, p. 75).



Mais que relacionar esses atos a um projeto de alfabetização precoce, de garantia de sucesso escolar, precisamos compreendê-los como a inserção em uma prática sociocultural constituidora das subjetividades contemporâneas letradas e como possibilidades criativas de vida. “A interação precoce com os livros é a base de um desenvolvimento linguístico rico e articulado da criança [...] [que] gera o hábito da leitura e configura-se como garantia de sucesso também para a aprendizagem da leitura e da escrita” (CATARSI, 2005). No processo de inserção das crianças pequenas em contextos de encontro com a leitura na creche e na pré-escola são fundamentais, ao menos, quatro tipos de ações:

IMPORTANTE

O livro, por si só, não garante a leitura e nem um novo leitor. É preciso dar contexto.

- Possibilitar o encontro tranquilo e instigante das crianças com a materialidade dos livros nas suas diferentes formas, nos seus distintos suportes - e não apenas aqueles considerados, pelos sistemas de classificação, adequados para os bebês e crianças pequenas - para que elas possam sentir o prazer de cheirar, manusear, folhear, explorar e também brincar com as múltiplas possibilidades desse objeto tão especial. É, antes de tudo, conceber o livro como, ao mesmo tempo, sagrado e profano (GUIMARÃES, 2011).
- Criar espaços para as crianças construírem o faz de conta da leitura: ler para as bonecas ou animais de pelúcia, pegar um livro, convidar um amigo, escolher um lugar gostoso para sentar, folhear e recontar um ponto por meio das imagens ou então brincar com as palavras, suas sonoridades e sentidos - montando-as e desmontando-as como quebra-cabeças. É a magia contida no livro - no objeto livro - e na literatura, as narrativas que ele conta, que torna os bebês e as crianças pequenas amantes do livro e da leitura, sujeitos que encontram nos livros apoio para construírem suas próprias narrativas (RIZZOLI, 2005).
- Oferecer às crianças livros de imagens. Os livros infantis nasceram como produtos para “ver”, pois foram elaborados, desde o início, a partir de ilustrações, de figuras que abriram caminhos em direção à imaginação e ao fantástico, tornando visível o invisível, dando corpo ao etéreo e voz ao inaudível. As imagens constroem textualidades e incitam a ficções (RICHTER, 2005).
- Criar situação de leitura de histórias e de poesias em voz alta, como defende, por exemplo, Daniel Pennac, para que as crianças escutem a palavra lida, a palavra do livro, a palavra que comunica um texto escrito em viva voz. Uma leitura em voz alta, feita por um adulto atento que respira com cuidado, com voz melodiosa, modulada pelo sentido do texto. Um leitor adulto competente que dialoga com os olhos das crianças, que gesticula e produz eterno encantamento com os livros e com a literatura, pois penetrou, como experiência estética, no corpo das crianças, isto é, introduziu as crianças no universo da cultura letrada (FERREIRO, 2007; FRONCKOWIAK, 2013). Enzo Catarsi (2005) afirmava que “a leitura em voz alta é fundamental para as crianças pequenas”.

Assim, experimentando a materialidade e a imaterialidade do livro, o real e o ficcional, o visível e o invisível, viva voz e palavra escrita, as crianças iniciam-se no longo processo cultural da leitura.



Como favorecer a leitura nas creches e pré-escolas?

Muitas questões provocam os professores da Educação Infantil, tais como:

- Por que ler histórias?
- Como atrair a atenção das crianças?
- Como escolher um livro infantil?
- Ler ou contar a história?
- Apresentar ou não as ilustrações?
- Contar histórias com ou sem fantasias?
- Interromper a leitura para responder às perguntas das crianças?
- O que fazer antes e depois de ler?

Todos esses questionamentos são válidos e nos trazem a necessidade de compreender a importância da leitura dentro da rotina da Educação Infantil e para isso recorreremos aos documentos que orientam e normatizam a prática nessa etapa.

Entre os cinco campos de experiências propostos pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o campo Escuta, fala, pensamento e imaginação destaca a exploração das práticas sociais de leitura e de escrita, os modos literários de ver o mundo, a participação da criança na cultura oral, a exploração de narrativas, de conversas e diversas práticas que ampliam as múltiplas linguagens da criança. Isso revela que as portas da Educação Infantil estão abertas para, entre outras linguagens, a literatura, para o contato com os livros e para a criação de oportunidades de mediação da leitura.

A leitura em voz alta de um livro para as crianças representa o contato com uma linguagem específica e diferente da linguagem factual. As crianças são colocadas diante da linguagem narrativa presente na literatura infantil e por meio dessa relação, permitimos que a criança tenha acesso à imaginação e ao pensamento.

A literatura infantil reelabora, recria, e reinventa a realidade, e essa recriação é subjetiva e intransferível. Cada criança, a partir das expe-

riências da vida e de seu contexto social, reinventa a leitura realizada e cria sentidos únicos para si, como nos afirma Machado (2015, p. 42):

Quando ouvimos um conto - adultos ou crianças -, temos uma experiência singular, única, que particulariza para cada um de nós, no instante da narração, uma construção imaginativa que se organiza fora do tempo da história cotidiana, no tempo do "era".

Esse tempo do "era uma vez" é garantido na sala das crianças nos momentos da roda de história (ou tempo da leitura ou cantinhos da leitura). Na rotina da Educação Infantil, a roda de histórias se caracteriza como uma proposta que proporciona a leitura diária de um livro escolhido pela professora ou pelas crianças. Embaladas pela voz que narra a história e pelas ilustrações, as crianças acompanham a leitura através dos caracteres desconhecidos e assim viajam pelo universo do faz de conta. Com a leitura de histórias, as crianças se encantam e se familiarizam com o texto escrito, pois o sistema de escrita é apresentado de maneira real, funcional, lúdica, agradável e divertida.



A roda de história é ainda uma oportunidade para que se estabeleça uma relação das crianças com o objeto livro. Segundo Coelho (2000, p. 16), “A escola é o espaço privilegiado para o encontro entre o leitor e o livro”. As crianças manuseiam, tocam, observam, sentem as ilustrações e ainda recontam as histórias ouvidas, desenvolvendo a oralidade e sendo incentivadas à leitura. As crianças leem os livros da roda de história mesmo sem decodificar o sistema de escrita.

Nesse encontro, as crianças aguçam o sentido auditivo, interagem com outras crianças, como também acumulam histórias em seu repertório, elas ainda descobrem novas palavras, ampliam seus vocabulários, viajam pelos mais diversos lugares e exploram o mundo, como sugere Abramovich (2006, p. 17):

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, geografia, filosofia, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula.

Para promover uma significativa roda de história, o espaço deve ser planejado como se fosse um convite para um encontro. O ambiente deve ser criativo, dinâmico, acessível e agradável. Além da sala das crianças, a sala de leitura e a biblioteca são lugares que promovem encontros repletos de boas experiências com o universo literário. Abramovich (2006, p. 51) incentiva “[...] as crianças [a] irem até lá, vasculhar, procurar, mexer, conhecer o que existe, ter sua curiosidade satisfeita, a vontade de ler aquele livro, de ficar mais tempo relendo aquele poema, de olhar bem olhado uma ou outra ilustração [...]”. Dessa forma, ir a esses espaços com as crianças como se fosse um passeio, representa uma oportunidade de possibilitar a descoberta de maravilhas até então desconhecidas.

Além do contato com a linguagem escrita e com o enredo das narrativas, a leitura de histórias desperta emoções e expressa sentimentos. As crianças se transformam nos personagens, sentem raiva, amor, medo, tristeza, elas podem interpretar as situações vivenciadas experimentando novas sensações com outras crianças e com os professores. Logo, percebemos que a roda de história pode ser um momento de significativas aprendizagens para as crianças.



A arte de contar histórias

Pensando um pouco em nosso cotidiano, percebemos que as histórias fazem parte na nossa vida e que nós ouvimos e contamos o tempo todo. Ao narrarmos um episódio do dia para um amigo, assistirmos um filme ou novel, escrevermos uma mensagem, até mesmo ao prepararmos uma refeição na cozinha, recontamos fatos por nós vivenciados. Contar histórias é uma arte milenar. Povos tradicionais se reuniam ao redor do fogo para ouvir e contar histórias, a fim de explicar os fenômenos que ocorriam. Os anciãos narravam as histórias, como nos explicam Matos e Sorsy (2009, p. 3):

Nas culturas orais, o conhecimento adquirido por várias gerações ao longo dos tempos é armazenado na memória. Nessas culturas, os anciãos têm um lugar privilegiado porque representam a memória viva de seus antepassados. Referindo-se a eles, os povos africanos, que guardaram muito dos valores e das tradições da cultura oral, costumam dizer: “Na África, cada velho que morre é uma biblioteca que se queima”.

Com a invenção da escrita e os avanços tecnológicos, surgiram os contos autorais literários, com outra estrutura. Os contos de tradição oral atravessaram o tempo e as gerações e são man-

tidos, até hoje, como patrimônio imaterial de um povo. Esses contos resultam de um trabalho coletivo, sofrendo alterações durante o tempo para satisfazer necessidades imaginativas coletivas, como explicar, por exemplo, os fenômenos naturais. Os contos literários representam as impressões do ponto de vista de um autor, ou autores, no contexto da sociedade na cultura escrita.

Diante dos modelos dos contos de tradição oral e dos contos da cultura escrita, a sociedade atual não debate a superioridade de um e a inferioridade de outro, pois são contos com propostas diferentes, em contextos peculiares, como justificam Matos e Sorsy (2009, p. 4): “Esteticamente, também não é conveniente compararmos esses dois tipos de conto, pois os valores artísticos das culturas em que se encontram tampouco são comparáveis”.

Seja uma história literária ou uma história de tradição oral, a palavra narrada é o principal recurso para se contar ou ler uma história. A palavra é carregada de significados atribuídos à pessoa que narra, quem os partilha, no momento da leitura, com as crianças que estão ouvindo.



Elementos da contação de histórias

Para narrar uma história, o professor precisa estudar e identificar os elementos da narrativa, e isso somente é possível por meio do planejamento. Os elementos da narrativa são essenciais para causar um efeito encantador, criar uma atmosfera lúdica e principalmente atrair a atenção das crianças. Cada pessoa tem sua própria maneira de narrar, compondo o seu estado de “presença”. A professora Regina Machado (2015, p. 98) pontua que essa “presença” é composta por três elementos: “intenção, ritmo e técnica”.

Na condição de mediador da roda de história e como um dos principais responsáveis por aproximar as crianças dos livros, o professor está preparado para contar histórias? Será que é melhor ler ou contar? A contação de histórias é atrativa apenas com fantasias e adereços? E principalmente, por que contar histórias?

Para realizar o momento da roda de história, o professor deve planejar, preparar e se dedicar ao livro escolhido. Segundo Abramovich (2006), seja qual for a história, o professor tem por compromisso com a mediação da leitura ler e estudar a história antes de apresentá-la às crianças. Para a autora:

Não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante [...], [sob pena de,] no decorrer da leitura, demonstrar que não está familiarizado com uma ou outra palavra (ou com várias), empacar ao pronunciar o nome dum determinado personagem ou lugar, mostrar que não percebeu o jeito como o autor construiu suas frases e ir dando as pausas nos lugares errados, fragmentando um parágrafo porque perdeu o fôlego ou fazendo ponto final quando aquela ideia [sic] continuava, deslizante, na página ao lado [...]. (ABRAMOVICH, 2006, p. 18)



Escolher um livro para a leitura observando as especificidades de cada turma, levando em conta as preferências das crianças, é o primeiro desafio. Antes de escolher um livro é necessário, porém, conhecer as crianças, seus anseios, suas necessidades. Uma criança de três anos ama histórias com animais, já outra pode preferir histórias com bruxas e, dessa maneira, cada uma possui seus gostos. De uma forma geral, apresentar vários livros e possibilitar que as crianças expressem suas opiniões contribui para o processo literário de selecionar, comparar e estabelecer preferências.

O que acontece como critério estabelecido em muitas escolas é o processo de moralização das histórias. Por exemplo, o professor selecionou o livro *Chapeuzinho vermelho*, um clássico da literatura infantil coletado por Charles Perrault, com o objetivo de causar terror, informando que o Lobo Mau vai pegar as crianças que desobedecerem à mãe. Não podemos confundir livro literário com um livro didático. Escolher as histórias para ensinar a moralidade quebra o encanto e rompe com o processo fruído, tão importante para a imaginação. Para Bettelheim (2014), só as próprias histórias permitem uma apreciação das suas qualidades e seu entendimento para cada criança.



Para escolher um livro, o professor deve refletir sobre as seguintes questões:

- Quem é o autor?
- Qual o seu trabalho para o público infantil?
- Qual a temática do livro?
- As ilustrações se apresentam como complementares ao texto ou o ampliam?
- Eu gostei dessa história?

A partir dessas inquietações e dos conhecimentos das crianças, o professor selecionará um livro ciente da sua responsabilidade para garantir uma boa leitura.

Após escolher o livro, o professor deverá estudá-lo e observar qual é a sua intenção ao contar aquela história. Machado (2015, p. 116) diz que “[...] a intenção é o que move e dá sentido à experiência de contar histórias”. Se é para ampliar o repertório de contos, convidar as crianças para refletir sobre questões polêmicas ou simplesmente para apresentar um livro novo de um autor já conhecido da turma, é a nossa intenção de contar a história que nos orienta. Por isso, para narrar uma história, o professor deverá buscar imagens internas, a partir da sua experiência de vida, de modo que se relacionem com a história do livro escolhido e façam sentido para si e para as crianças que ouvirão a história.

Tendo a intenção estruturada, o professor decide se lê ou conta a história. São abordagens

diferentes, mas as duas necessitam de preparação. Para Machado (2015), é importante ler para promover e valorizar o livro com suas possibilidades de aprendizagens; já o ato de contar sem o livro contribui para explorar as palavras numa sequência narrativa sem que se esteja preso ao texto. Conforme Matos e Sorsy (2014), quando lemos, o centro da percepção é visual; quando narramos, o centro da percepção é auditivo. Contudo, Machado (2015, p. 112) aponta que:

Ler não é melhor que contar “de boca”, como dizem as crianças. Contar “de boca” não é melhor que ler. Ambas as ações requerem a presença do narrador. Ler ou contar podem igualmente ser monótonas sequências de palavras que não produzem efeito significativo na audiência se a pessoa que conta não estiver presente na história, imprimindo a vivacidade e veracidade à cadência de sua narração.

Depois de definir entre leitura ou contação, a intenção só causará o efeito desejado se for acompanhada de ritmo. O ritmo nas narrativas é fundamental para criar um laço entre o professor, a história e a criança, pois a palavra sem harmonia não permite que a história seja sentida pelas crianças. Machado (2015, p. 103) considera o ritmo a respiração do contador de histórias:

A cadência é o ritmo, a respiração do contador de histórias, em consonância com a “respiração” da história. Para poder acompanhar a cadência da história, é necessária uma disposição interna do contador, para deixar-se levar pela “respiração”, pela cadência, pelo fluxo da narrativa, modulando a voz, o gesto e o olhar, de acordo com os diferentes “climas expressivos” que o conto propõe.



O ritmo propicia às crianças um passeio pela história. O professor, ao preparar a história com antecedência, pode utilizar as cadências dos ritmos, como lentidão e rapidez, soletrando, utilizando um tom de voz alto ou baixo e sussurrando para causar a intenção desejada. Um conto de assombração terá uma cadência um pouco mais lenta e pausada. Já uma história de amor terá uma cadência mais suave, romântica e com poucas pausas. A escolha do ritmo depende do gênero da história e da intenção.

Considerando a intenção e o ritmo das histórias, vamos para o outro elemento, a técnica. Diferentemente de ser uma receita pronta, a técnica, para Machado (2015, p. 117), “[...] é um conjunto de diversos conhecimentos que possibilita escolhas de determinados modos de contar, configurando um ritmo a partir de certa intenção”. A técnica é entendida como a maneira como o professor conta uma história, escolhendo seu estilo de narrar. Para compor a técnica, combinamos os recursos internos e externos.

Os recursos internos são o conjunto de aprendizagens que as pessoas acumulam durante as experiências vividas. Como afirma Machado (2015), para estabelecer esses recursos, as pessoas devem observar, perceber a expressão das emoções, ter curiosidade, enxergar as atitudes de pontos de vista diferentes e ter contato com as suas imagens significativas.

Os recursos externos são instrumentos utilizados para apoiar a contação de histórias. Machado (2015, p. 110), diz que recursos externos são: “[...] objetos, panos, música, canto, luz, roupa, acessórios cênicos, como começar e como terminar”. Porém, esses recursos estão para a história, e não para desviar a atenção das narrativas. Muitos professores utilizam os recursos externos para atrair os olhares das crianças e tornar as histórias mais lúdicas. No entanto, usar roupas de personagens e fantoches não garante por si só o encantamento. É uma opção para o professor: contar ou não histórias com esses recursos. Contudo, o professor que preferir narrar utilizando fantasias, fantoches ou de-

doches poderá fazê-lo desde que a história seja o centro da atividade.

Podemos contar histórias sem qualquer recurso externo e promover maravilhosas experiências, como nos revela Machado (2015, p. 111): “Muitos contadores sentam-se numa cadeira e começam a falar, tendo como recursos sua voz, gestos e olhar. E a magia se instaura, o mundo se cria imaginariamente em cada ouvinte”.

Ao preferir ler as histórias, o professor tem como principal recurso o livro com suas ilustrações. Apresentá-las ou não para as crianças é uma escolha pedagógica, haja vista que, ao mostrá-las, o professor deve garantir que todas as crianças tenham acesso visual às ilustrações. Se houver muitas crianças, o mais apropriado é ler a história sem apresentar as ilustrações no momento da leitura, deixando para logo depois. Para isso, o professor pode estabelecer um combinado, como: “Abre a roda, para ouvir uma história, mas veremos as ilustrações em outra hora, agora vamos sonhá-las e imaginá-las”.



Para iniciar o momento da roda de história, o professor pode fazer anunciações, como: “No tempo em que os bichos ainda falavam aconteceu uma história que agora eu vou contar...”; “Senhoras e senhores, ouvintes de memórias, abram a roda e parem o tempo, pois vou contar-lhes uma história”, bem como algumas cantigas. Esses são ótimos recursos para envolver as crianças, facilitando a passagem do tempo cronológico para o tempo do “era uma vez”, mas é preciso ter cuidado com as anunciações que trazem músicas de teor controlador, que solicitam silêncio, como “zip zip zá, minha boca vou calar, para a história escutar”, são “[...] horríveis prescrições autoritárias disfarçadas de melodias” (MACHADO, 2015, P. 114).

A prerrogativa para iniciar o momento da história também é válida para finalizar. Desfechos como “Quem me contou essa história foi um passarinho que bateu asas e voou. Não sei se é verdade ou se ele inventou. Só sei que ouvi assim e agora é o fim” ou “Entrou por uma porta e saiu por outra, quem quiser que conte outra” são recursos para valorizar o desfecho da roda de história.

Após a leitura ou contação de histórias, o ideal é que se proponha um momento para partilhar as impressões que a leitura causou nas crianças,

ao invés de apresentar fichas de leituras, pedir desenhos ou pinturas. Essa atitude lembra a mesma ideia de quando nós, adultos, conversamos sobre as emoções sentidas ao final da leitura de um livro, uma novela ou um filme.

Todos esses elementos contribuem para transformar o texto escrito em texto vivo. Ouvir histórias é imprescindível para a formação de novos leitores. Com o livro na mão, o professor mostra que existe uma escrita e que ela está transformando o texto em palavras fantásticas, deixando a criança curiosa para ler o que está registrado no papel. Ou, quando não está com o livro, as crianças percebem que a professor usou algum suporte para preparar e contar a história. Colomer (2003, p. 52) postula que:

Os livros para crianças que ainda não sabem ler são uma realidade bem consolidada na atual produção de literatura infantil [...]. É, pois, através de distintos canais, dos livros infantis e das atividades proporcionadas pelos adultos, que as crianças começam a fixar as bases de sua educação literária.

É preciso fantasia?

Uma prática recorrente na educação infantil é o uso de fantasias na hora de ler ou contar uma história para as crianças. Há a crença de que, fantasiado, o professor vai conseguir chamar a atenção das crianças, fazendo-as se interessarem mais pelo enredo. Pensamos que aqui pode residir uma desconfiança em relação ao poder de encantamento de um texto lido ou falado. Uma desconfiança em relação ao poder da palavra, como se a história não bastasse para que as crianças se concentrem naquele momento. Com um bom livro em mãos ou com uma boa história, belamente narrada, não será preciso chamar a atenção das crianças com nenhum elemento a mais: a imaginação e a fruição que a história proporciona já dão conta - e muito - da experiência.

** Retirado do livro: Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária, de Ana Carolina Carvalho e Josca Aline Baroukh.*



Para aprofundar o conhecimento

A aproximação da criança com a linguagem deve ser gradual - do mais simples ao mais complexo?

Na década de 1980, as ideias de Emília Ferreiro (2002) aportaram em nosso país. Por meio de seus estudos com crianças a partir dos três anos, a pesquisadora concluiu que elas pensam sobre e investigam ativamente a escrita, porque vivem em um mundo letrado, em uma cultura construída sobre a escrita. Um novo paradigma se estabeleceu, colocando em xeque a concepção empirista que justificava o uso de cartilhas na alfabetização.

O empirismo baseia-se na premissa de que as crianças são páginas em branco e aprendem por acumulação e de forma transmissiva e, por isso, os conteúdos devem ser apresentados do mais simples ao mais complexo. Nessa perspectiva, para aprender a ler e escrever, o aluno deve conhecer as letras individualmente, depois as famílias silábicas - que juntam duas letras apenas -, em seguida, palavras formadas por sílabas simples e finalmente frases com essas palavras. Não é preciso dizer que tais frases soltas não fazem parte do repertório cotidiano.

Por exemplo, para a família do B, propõe-se às crianças a leitura da frase “A bebê baba na babá”. Entretanto, estudos revelaram que a repetição de sílabas nas palavras e a descontextualização da frase complicam a compreensão da criança sobre o sistema de escrita. A língua é complexa e assim deve ser apresentada à criança: em seus usos sociais, sem artificializá-la.

A crença de que a leitura de narrativas escritas, por apresentarem uma linguagem diversificada e complexa, não é adequada para as crianças até que estejam plenamente alfabetizadas justifica erroneamente a ausência de livros e de leitura em voz alta para os grupos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Muitos professores optam por contar as histórias de forma simplificada, usando apenas palavras “fáceis” e “conhecidas”.

É hora de mudar.

** Retirado do livro: Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária, de Ana Carolina Carvalho e Josca Aline Baroukh.*



Para finalizar

Escola e sociedade assumem, hoje, o discurso da importância da leitura literária e da necessidade de as crianças se formarem leitoras proficientes, de modo a poderem encontrar na literatura um valor subjetivo. No entanto, sabemos que essa consonância de ideias nem sempre se reflete em uma transformação efetiva das práticas escolares.

A escola é tida, hoje, como o principal dispositivo de formação de leitores no Brasil. Se assim o é, também é certo que as ações e as posturas dos professores, de fato, sustentem e se alinhem às concepções que estão presentes nos mais arrojados discursos atuais, um deles discutido ao longo desse fascículo: o acesso das crianças à literatura desde a mais tenra idade.

A primeira infância é um período crucial no desenvolvimento dos sujeitos, devido o crescimento de estruturas e circuitos cerebrais, bem como a aquisição de capacidades fundamentais que permitirão o aprimoramento de habilidades futuras mais complexas. Dessa maneira, nos fica claro que esse é o momento ideal para propormos experiências que contribuam com o crescimento saudável das crianças, e o contato com a leitura e os livros é exatamente uma delas.

A promoção da leitura na primeira infância se faz com a presença de um mediador, visto que não existe promoção de leitura nesse período sem mediação. Conscientizar os professores de que eles são os primeiros mediadores, juntamente com os pais, e que a escola pode e deve

agregar essa tarefa na sua rotina, se utilizando do afeto como auxiliar, é um desafio que devemos superar.

A promoção de ações de leitura na primeira infância, com a intenção de desenvolver comportamentos leitores nas crianças em direção a sua transformação em leitores precoces é um caminho pouco experimentado em um país que clama por mudanças em todos os segmentos, porém é um caminho necessário para que possamos superar as desigualdades.

Parafraseando Socorro Acioli, em sua antiga coluna semanal no Jornal O Povo, em 7 de março de 2018: “A importância da literatura desde a infância não está somente na aquisição da linguagem, do alfabeto, na decodificação. É a educação dos sentimentos e de uma forma de ver a vida apta a compreender as pessoas dentro de suas circunstâncias. A literatura é o caminho para o respeito... Por isso, vamos aos livros para preparar a alma!”



“

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural [...] nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.

Bertolt Brecht

”



PARA IR ALÉM

SUGESTÕES DE FILMES E DOCUMENTÁRIOS

- Para gostar de ler: era uma vez um filme sobre livros e infância - [LINK](#)
- O que pode o encontro de professores, crianças e livros? - [LINK](#)
- Leitura para bebês em espaços educativos: a experiência de um berçário - [LINK](#)
- Contar histórias para bebês: um ato de amor - [LINK](#)
- As crianças pequeninhas e a literatura: banhos de linguagem - [LINK](#)
- Cantos, cantigas e brincadeiras cantadas: a importância do corpo e do movimento para os bebês - [LINK](#)
- As relações familiares e o desenvolvimento na primeira infância - [LINK](#)
- O que ler para as crianças muito pequenas? Tendências contemporâneas da literatura para bebês - [LINK](#)
- Leitura para bebês: muito além dos livros de pano e de banho - [LINK](#)

SUGESTÕES DE LEITURAS

- As crianças e os livros - Reflexões sobre a leitura na primeira infância - [LINK](#)
- Caderno da Revista Emília - Uma seleção de textos sobre leitura na primeira infância - [LINK](#)
- Entrevista com Evélio Cabrejo-Parra - Revista Emília - [LINK](#)



Siga o canal IBS Educacional no Youtube: <https://www.youtube.com/user/ibseducacional/videos>



Referências bibliográficas

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2006.

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

Carvalho, Ana Carolina e Baroukh, Josca Ailine. Ler antes de saber ler: oito mitos escolares. São Paulo: Panda Books, 2018.

FARIA, A. L. G. de; VITA, A. (orgs.). Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Campinas: Autores Associados, 2014.

KESLEY, Priscilla. Leitura para bebês, sim! O GLOBO, 3 de abril 2018. Disponível em: <<https://blogs.oglobo.globo.com/todos-pela-educacao/post/leitura-para-bebes-sim.html>>. Acesso em: 24 de agosto de 2021.

LÓPEZ, Maria Emília. Um mundo aberto: cultura e primeira infância. Tradução de Cícero Oliveira. São Paulo: Instituto Emília, 2018.

MACHADO, R. A arte da palavra e da escuta. São Paulo: Reviravolta, 2015.

MATOS, G. A.; SORSY, I. O ofício do contador de histórias. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

OLIVEIRA, M. E. M. N. A roda de histórias na Educação Infantil: os elementos da contação de histórias em sala de aula. In: RIBEIRO, A. P. de M.; SOARES, C. F.; COELHO, T. M. B. C. (orgs.). Costurando histórias: conceitos, cartas e contos. Fortaleza: EdUECE, 2017.

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

REYES, Yolanda. Ler e brincar, tecer e cantar. Literatura, escrita e educação. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

TUSSI, Rita de Cássia e Rösing, Tania M. K.. Programa Bebelendo: uma intervenção precoce de leitura. São Paulo: Global, 2009.

VELASCO, Cristiane. Histórias de boca: o conto tradicional na educação infantil. São Paulo: Panda Books, 2018.



Conteúdo protegido - Proibida a reprodução sem créditos ao Instituto Brasil Solidário
para fotos ou contextos de projetos apresentados



Instituto
**BRASIL
SOLIDÁRIO**

INSTITUTO BRASIL SOLIDÁRIO - IBS
www.brasilsolidario.org.br