



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MARILLIA MARIA DOS SANTOS ARAUJO

**PRÁTICAS DE LEITURA COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS EM UMA CRECHE
MUNICIPAL DO RECIFE**

**RECIFE
2019**

MARILLIA MARIA DOS SANTOS ARAUJO

**PRÁTICAS DE LEITURA COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS EM UMA CRECHE
MUNICIPAL DO RECIFE**

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciado(a) em Pedagogia, orientada pelo(a) Prof.^a Dr.^a Carmi Ferraz Santos

RECIFE

2019

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARILLIA MARIA DOS SANTOS ARAUJO

PRÁTICAS DE LEITURA COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS EM UMA CRECHE MUNICIPAL DO RECIFE

Data da Defesa: 28/11/2019

Horário: 09:00 horas

Local: Sala - UFRPE

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Carmi Ferraz Santos

Orientadora

Profa. Dra. Ana Catarina Dos Santos Pereira Cabral

Examinadora Interna

Profa. Dra. Maria Lúcia Ferreira De Figueiredo Barbosa

Examinadora Externa

Resultado: () Aprovado/a

() Reprovado/a

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A663p Araujo, Marillia Maria dos Santos
Práticas de leitura com crianças de 0 a 3 anos em uma creche municipal do Recife / Marillia Maria dos Santos Araujo. - 2019.
65 f.

Orientadora: Carmi Ferraz Santos.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Licenciatura em Pedagogia, Recife, 2019.

1. Educação Infantil. 2. Creches. 3. Práticas de Leitura. I. Santos, Carmi Ferraz, orient. II. Título

CDD 370

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente a meu Deus, porque sem Ele eu não estaria aqui. Foi Ele quem me fez escolher a Pedagogia e é Ele quem tem me dado forças para prosseguir.

Agradeço a minha família por todo apoio, a meus pais, por toda dedicação e a meus queridos irmãos, que também contribuíram para o meu sucesso nessa jornada.

Sou grata à UFRPE pela experiência maravilhosa e pelos aprendizados enquanto graduanda.

Agradeço à Coordenação do curso de Pedagogia por todo empenho e dedicação para que tenhamos uma formação de qualidade, e para que possamos retribuir a sociedade de igual forma.

Gratidão aos professores do curso de Pedagogia por toda dedicação, a cada um que, com suas especificidades, contribuiu para o meu aprendizado do que é ser docente.

Agradeço as professoras Carmi Ferraz, Ana Catarina, Fabiana Cristina e Bruna Ferraz, que com seus ensinamentos contribuíram para o interesse em realizar este trabalho.

Sou grata também a minha querida orientadora Carmi Ferraz por toda dedicação na orientação e construção conjunta deste trabalho.

Agradeço a minha turma que compartilhou comigo essa formação, em especial as minhas amigas Luciana e Ullair, com quem compartilhei bons momentos e construí grandes aprendizados.

A todos que estiveram comigo e me apoiaram nesta caminhada, sou sinceramente grata!

RESUMO

É de conhecimento que o envolvimento em práticas de leitura traz contribuições para o indivíduo leitor, contribuições em diferentes aspectos como no desenvolvimento do letramento, na aquisição da linguagem, na apropriação cultural, na ampliação da capacidade crítica e das visões de mundo, além das contribuições na constituição de sujeitos ativos na sociedade. Portanto, é de suma importância que tais práticas sejam vivenciadas desde a Educação Infantil, especificamente com as crianças das creches, as quais, mesmo que pequenas, são capazes de se envolver em práticas leitoras, de desfrutar e de adquirir conhecimento através das leituras. Sendo assim, este trabalho teve como objetivo analisar a prática pedagógica em uma creche municipal do Recife, a fim de verificar a presença ou não de atividades de leitura com crianças de 1 a 3 anos. Para fundamentar o trabalho, o referencial teórico apresenta discussões sobre a história e as políticas públicas da educação infantil, sobre as concepções de leitura e as práticas de leitura em creches, bem como discussões sobre os estabelecimentos de documentos oficiais para a realização de práticas de leitura em creches. Como metodologia assumiu-se a natureza qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso no grupo 2 em um CEMEI do Recife. A coleta de dados se deu por meio de observações e entrevista com a professora do grupo 2. Os resultados apontaram que as atividades de leitura são frequentes no grupo 2, mostraram também que a professora da turma compreende a importância da realização de tais práticas com essas crianças, bem como revelou que as crianças têm interesse pela leitura e em participar de atividades de leitura coletiva e individual. Este trabalho possibilitou-nos perceber a realização de diferentes atividades leitoras no grupo pesquisado, atividades significativas, com finalidade na leitura, no prazer de ler, atividades que consideram a autonomia das crianças, para a constituição de leitores ativos, que atribuem significado ao que leem.

Palavras Chave: Educação Infantil. Creches. Práticas de Leitura.

ABSTRACT

It is well known that involvement in reading practices brings contributions to the individual reader, contributions in different aspects such as the development of literacy, the acquisition of language, cultural appropriation, the expansion of critical capacity and worldviews, as well as contributions to the constitution of active subjects in society. Therefore, it is of paramount importance that such practices be experienced from early childhood education, specifically with children in day care centers, who, even if they are small, are able to engage in reading practices, to enjoy and acquire knowledge through reading. Therefore, this study aimed to analyze the pedagogical practice in a municipal daycare in Recife, in order to verify the presence or not of reading activities with children from 1 to 3 years. To support the work the theoretical reference presents discussions on the history and public policies of early childhood education, on the conceptions of reading and reading practices in day care centers, as well as discussions on the establishment of official documents for the conduct of reading practices in day care centers. As a methodology, the qualitative nature was assumed, carried out by means of a case study in group 2 in a CEMEI in Recife. The data collection was done through observations and interview with the teacher of group 2. The results showed that reading activities are frequent in group 2, also showed that the class teacher understands the importance of carrying out such practices with these children, as well as revealed that children are interested in reading and participating in collective and individual reading activities. This work enabled us to realize the accomplishment of different reading activities in the group researched, significant activities, with purpose in reading, in the pleasure of reading, activities that consider the autonomy of children, for the constitution of active readers, who attribute meaning to what they read.

Key-words: Child Education. Daycare. Reading practices.

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CEMEI Centro Municipal de Educação Infantil

DCN Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação.

FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco

RESUMO	
ABSTRACT	
LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS	
SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	13
Estudos sobre as práticas de leitura com crianças de 0 a 3 anos.	13
CAPÍTULO II	18
Educação Infantil: Concepções, Políticas Públicas e Currículo	18
Breve Histórico da Educação Infantil e as Políticas Públicas do Brasil	18
A criança da Creche e o Currículo	21
CAPÍTULO III	25
Leitura: Concepções e práticas de leitura em creches	25
Concepções de Leitura e estratégias de compreensão do texto	25
Práticas de leitura em Creches	29
Documentos oficiais da Educação Infantil: O que dizem sobre as atividades de leitura com as crianças da creche?	33
CAPÍTULO IV	41
Aspectos Metodológicos	41
Ambiente pesquisado	42
Sujeitos pesquisados	44
Organização da Análise	44
CAPÍTULO V	45
A creche e as práticas de leitura com crianças 0 a 3 anos	49
Relevância das práticas de leitura com crianças de 1- 3 anos	45
Metodologias utilizadas nos momentos de leitura	49
Relação das crianças com a leitura	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	

APÊNDICE

Roteiro de entrevista aplicado a professora do grupo 2.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

INTRODUÇÃO

Conhecendo-se a imprescindível importância da leitura para a constituição de indivíduos ativos na sociedade, a partir das leituras sobre o Letramento nas disciplinas de Português na prática pedagógica, e partindo dos conhecimentos acerca da Educação Infantil construídos na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil sobre essa etapa inicial da educação ser fundamental para as crianças e que na creche além de cuidar também se educa, despertou-se em nós o interesse em saber se as professoras da creche utilizam livros de literatura infantil para momentos de leitura, se as crianças da creche interagem com os materiais nesses momentos, se as professoras sentam com as crianças para realizar a leitura coletiva dos livros, por isso, considerou-se de grande relevância pesquisar se existem e quais são as práticas de leitura realizadas com crianças de zero a três anos em uma creche.

As crianças nessa idade estão no início do desenvolvimento da linguagem verbal, portanto, não são alfabetizadas ainda. Mas essa é uma fase em que o contato com a leitura se faz muito importante, pois esta proporciona a ampliação do conhecimento da linguagem, o que permite à criança um bom desenvolvimento e aquisição da mesma. E, como pontua Silva(2015), esse é o papel da Educação Infantil, proporcionar atividades que proporcionem às crianças experiências com as diferentes linguagens.

Consideramos que ler vai além da decodificação dos escritos, é a compreensão e atribuição de significado ao que foi lido. Como afirma Silva(2015), destacamos a significância das práticas de leitura com as crianças nessa faixa etária, pois, essas crianças, mesmo que pequenas, são capazes de compreender e de atribuir significados ao que lhes for apresentado com a leitura ou ao que elas mesmo leem a partir do que elas vivenciam no meio em que vivem, como aponta Reyes (2010, *apud*, RODRIGUES e OSTETTO, 2016).

A criança que recebe mediação para ampliar essa capacidade, que já possui, torna-se apta a intervir no meio em que vive, mediante suas percepções do que acontece à sua volta. Conforme Silva (2015), elas se tornam aptas para atuar em suas culturas. Sendo assim, a mediação das(os) adultas(os) e professoras(es) é de suma

importância para que essas crianças se tornem leitoras, que tenham prazer em ler e que sejam capazes de compreender e atribuir significados ao que leem.

Acreditamos que pesquisar essa temática enquanto futuras(os) educadoras(es) contribuirá em nossa atuação docente, no que compete formar esses indivíduos leitores e ativos na sociedade. Enquanto relevância acadêmica, o estudo dessa temática objetiva contribuir na formação de educadores que realizem práticas leitoras com essas crianças, compreendendo-se a relevância de tais práticas.

Diante do exposto acima, surgiu o seguinte problema de pesquisa: Que atividades de leitura são realizadas com crianças de 1 a 3 anos em uma creche municipal?

Para resolver nosso problema, adotamos como objetivo geral: Analisar a prática pedagógica em uma creche municipal do Recife, a fim de verificar a presença ou não de atividades de leitura com crianças de 1 a 3 anos.

E como objetivos específicos elencamos:

- Identificar as metodologias utilizadas nos momentos de leitura;
- Verificar a frequência com que são realizadas as práticas de leitura.
- Identificar a relevância que as professoras atribuem a tais práticas na formação de crianças leitoras.
- Verificar que relação as crianças estabelecem com a leitura nas atividades vivenciadas na creche.
- Analisar documento referente às orientações curriculares da rede municipal de ensino no que diz respeito às orientações quanto ao trabalho de leitura no período de 0 a 3 anos.

CAPÍTULO I

Estudos sobre as práticas de leitura com crianças de 0 a 3 anos.

Para a composição deste trabalho foram realizados alguns levantamentos de estudos sobre as práticas de leitura com crianças da creche. Dessa maneira, pesquisou-se por trabalhos que discutissem sobre tal temática, em plataformas como o portal de periódicos da Capes, o Scielo, Anais de congressos e outros sites de periódicos acadêmicos. Entre os trabalhos encontrados selecionou-se os de Rodrigues e Ostetto(2016), Silva(2015), Rodrigues(2015) e Albert(2012) que trazem discussões interessantes sobre as práticas de leitura com essas crianças.

Rodrigues e Ostetto(2016) em seu artigo intitulado “Tem um Leitor aqui! Narrativas de professoras sobre práticas leitoras na creche.”, discutem sobre a importância da realização de práticas de leitura com crianças de 0 a 3 anos de idade. Este estudo se desenvolve em torno do questionamento se a literatura está presente na educação infantil e como as professoras percebem, ou não, a importância dessas atividades leitoras com os bebês. As autoras discorrem o texto fundamentadas no que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil e concepção de criança como sujeito históricos e construtora de cultura, bem como os direitos de aprendizagem que este documento estabelece, entre os quais se encontra a linguagem escrita.

Ao reconhecerem as crianças de 0 a 3 anos como leitoras, estas autoras, a fim de fundamentar sua pesquisa, também utilizam concepções de alguns teóricos que discutem sobre a mesma perspectiva de criança leitora, de concepção do que é leitura, da importância da literatura e sobre o papel do professor enquanto promotor de práticas leitoras. Utilizam teóricos como Reys(2010), Mantovani(2014), Antonio Candido(1995), entre outros. Para obter os resultados, Rodrigues e Ostetto(2016) realizaram entrevistas coletivas com 24 professoras de um município do estado do Rio de Janeiro.

Os resultados apontados por essas autoras revelam que a literatura está presente na Educação Infantil e que as crianças têm livre acesso aos livros, também

revelou que os livros não são os únicos materiais utilizados nas práticas de leitura, também são utilizados jornais, revistas e encartes. Os resultados também revelaram os critérios de seleção de livros utilizados pelas professoras, os quais são a extensão do texto, o interesse das crianças, a qualidade editorial, entre outros. Sobre o papel do professor, os resultados mostraram que este deve promover a interação entre a leitura e os livros, e também deve buscar criar um ambiente prazeroso para os momentos de leitura.

O estudo de Silva(2015), que tem por título “Letramento literário e práticas estratégicas de leitura na primeira infância”, segue a mesma perspectiva, considera a criança como sujeito histórico e compreende que na Educação Infantil as crianças devem experimentar as diferentes linguagens. Com o intuito de responder a questão: Como realizar práticas de leitura literária desde a educação infantil?, a autora apresenta discussões sobre a leitura, letramento literário e estratégias de leitura com crianças de 0 a 3 anos, e também apresenta sugestões de estratégias de leitura utilizando a literatura infantil para essa faixa etária. O Programa Nacional Biblioteca da Escola(PNBE) também é discutido neste trabalho,

Para fundamentar sua pesquisa, a autora desenvolve o texto utilizando concepções de autores que também discutem sobre as temáticas, como Solé(1998), Soares(2001), Souza e Cosson(2011), entre outros. Utilizando esses autores, Silva(2015) expressa sua compreensão de que o convívio literário dos bebês se inicia desde o berço, quando as crianças escutam cantigas e contos, e afirma que o ato de ler vai muito além do decifrar o que está escrito. Segundo a autora, ler é compreender e atribuir significado ao que foi lido. A autora também discute a necessidade de que os bebês e as crianças pequenas sejam inseridas em ambientes de leitura, e que essa inserção ocorra de maneira estimulante e que favoreça a autonomia dessas crianças neste processo de conhecimento do livro e da leitura.

Silva(2015) propõe duas estratégias de leitura utilizando dois livros que fazem parte do PNBE. As estratégias descritas pela autora são divididas em três momentos, antes, durante e após a leitura. Para o primeiro momento a autora sugere que seja realizada uma brincadeira ou uma roda de conversa sobre o que o tema da história que será lida, e em seguida sugere que o livro seja apresentado às crianças, e que

sejam feitas perguntas que permitam a elas expressarem suas hipóteses sobre a história que será lida.

No momento durante a leitura, Silva(2015) sugere que sejam realizadas duas leituras, a primeira deve ser realizada sem interferências, o professor deve estimular a participação e envolvimento das crianças durante a leitura, mas, segundo a autora, na segunda leitura é que deve ser realizada a reflexão sobre o texto, através de questionamentos referentes à história. Para o momento pós leitura, a autora sugere que seja realizado um momento de conversa com as crianças sobre as suas impressões da história lida, sugere também que as docentes deixem o livro lido acessível para que as crianças possam ler autonomamente. A autora também propõe que neste momento sejam realizadas atividades como registro da história através de desenhos, colagens, etc., e também propõe a reescrita do final da história, sendo a professora como escriba da criação das crianças para o novo texto.

O trabalho de Rodrigues(2015) é um recorte do trabalho de conclusão de curso da autora, e é intitulado “A prática de leitura na Educação Infantil como incentivo na formação de futuros leitores”, neste trabalho a autora discute sobre as práticas de leituras com crianças da pré-escola, crianças de 4 e 5 anos. Apesar de não ser um estudo direcionado para as crianças da creche, a autora demonstra no texto a compreensão de que o contato com a leitura pode ser iniciado desde a primeira infância, ou seja, com crianças de 0 a 3 anos.

Neste sentido, Rodrigues(2015) estabelece como objetivo do estudo “ entender como se dá a aprendizagem e o incentivo da leitura na educação infantil e qual o papel prático da escola para que essa criança desenvolva bons hábitos de leitura.”(p. 242). E, para fundamentar sua pesquisa, utiliza autores que discutem sobre o que é leitura, sobre o papel do professor no processo de aquisição da leitura na educação infantil, os autores são Martins(2006), Coelho(2000) e Cunha(1998).

Nesse sentido, para atender seu objetivo, a autora adotou como metodologia a realização de um trabalho de campo, no qual realizou observações em três turmas do pré I, crianças de 4 e 5 anos, e também aplicou questionários com as professoras das turmas. Os resultados apontados pela autora mostram que as professoras entrevistadas têm conhecimento sobre a importância da realização de práticas de

leitura e de suas contribuições para a formação de futuros leitores. Entretanto, as observações também revelaram que as práticas leitura que ocorrem rotineiramente, são práticas que não estimulam o prazer pela leitura, o que revelou também o despreparo dos educadores para tal estímulo.

Diante disso, a autora enfatiza que a leitura deveria ocupar um maior espaço na prática pedagógica, com o objetivo de desenvolver esse hábito que é tão importante para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças. A autora também ressalta a necessidade de que se invista em políticas públicas que visem a qualificação dos professores na área da literatura, bem como também em bons materiais de leitura e em melhores condições de trabalho para os educadores.

O artigo de Albert(2012) que é intitulado “Letramento no contexto da Educação Infantil: Uma análise com crianças de 0 a 2 anos”, traz uma análise sobre o letramento na educação infantil, especificamente com crianças de 0 a 2 anos. Este trabalho teve como objetivo geral “ analisar e verificar se os alunos de 0 a 2 anos estão inseridos em um contexto de letramento e qual a influência disso para estas crianças.”(p.2), e para fundamentar sua pesquisa a autora apresenta discussões de autores como Freire(1989), Freire(1996), Kato(1986), Abramovich(1997), Castro(2011).

Assim como os trabalhos citados anteriormente, a autora discute sobre a importância de que desde pequenas as crianças estejam envolvidas em um ambiente letrado, visto que elas já nascem imersas nesse contexto em que a leitura e a escrita estão presentes nas diversas práticas sociais. E enfatiza que quanto mais cedo a crianças estiverem envolvidas em práticas de leituras maior será a possibilidade de que elas se tornem futuros leitores, além do desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva que é importante para a formação cognitiva das crianças.

Nessa perspectiva, para atender seu objetivo a autora aplicou questionários com oito pais ou responsáveis de crianças de zero a dois anos de idade. Os resultados apontaram que o convívio das crianças com um meio letrado favorece o desenvolvimento da linguagem, do pensamento lógico e crítico, contribui para a formação de futuros leitores e também para a ampliação das visões de mundo. Apontaram também que a família, juntamente com a escola, tem influência nesse processo quando possibilita às crianças o acesso ao mundo letrado em casa. Por fim,

a autora ressalta a importância de que se invista em um ambiente letrado, tendo em vista as contribuições para a formação e o desenvolvimento desses sujeitos.

CAPÍTULO II

Educação Infantil: Concepções, Políticas Públicas e Currículo

Breve Histórico da Educação Infantil e as Políticas Públicas do Brasil

Segundo Oliveira (2008), antes de ser proclamada a República pode-se observar poucas ações destinadas à proteção da infância, que em grande parte visavam diminuir as altas taxas de mortalidade infantil, mas também neste período, pós abolição da escravatura, questionava-se o destino dos filhos de escravos “que já não iriam assumir a condição de seus pais” (p. 92), e percebia-se um aumento no abandono de crianças. Surge então a proposta de construção de “Jardins de Infância”, influência estrangeira, para o atendimento dessas crianças, esta proposta trouxe muitos debates entre os políticos, muitos criticavam esses locais, pois os consideravam apenas como lugar de guarda de crianças, enquanto outros defendiam que esses locais poderiam trazer vantagens para o desenvolvimento infantil. Contudo, segundo essa autora, o que movimentava essa discussão era o fato de que não acreditava-se que a construção dos jardins de infância deveria ser de responsabilidade do poder público, tendo em vista a referência a uma ação de caridade aos mais pobres que foi estabelecida.

De acordo com Oliveira surge então entre 1875 e 1877, no Rio de Janeiro e São Paulo, os primeiros Jardins de Infância privados. Alguns anos depois foram construídos os públicos, porém as crianças pobres não eram atendidas nesses locais. Com a proclamação da República e com as mudanças advindas, como a urbanização e industrialização, houve um aumento de mulheres nas indústrias e intensificou-se a necessidade de criação de locais para que essas mulheres deixassem seus filhos. Assim, a partir de muitas reivindicações foram criadas algumas creches por parte das indústrias, que se beneficiavam, pois percebiam um aumento de produção por parte das mães. Posteriormente, o Estado também foi pressionado a construir creches e outras instituições para atender essas crianças.

Ressaltamos o que afirma Oliveira (2008) quanto ao caráter assistencialista que era atribuído às creches destinadas aos filhos da classe operária, seu

atendimento estava relacionado a questões de higiene e saúde, enquanto nos Jardins de Infância privados predominava o atendimento pedagógico visando o desenvolvimento intelectual das crianças.

Nos períodos seguintes, entre 1930 e 1990, aconteceram muitas mudanças e também conquistas no país no que se refere à legislação, principalmente na Educação, como a Consolidação de Leis Trabalhistas, que contribuiu para a luta dos trabalhadores por creches para seus filhos; promulgação de Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que previam o atendimento de crianças menores de 7 anos nas pré-escolas; a Constituição 1988 que reconhece as creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado; Promulgação do Estatuto da criança e do Adolescente.

No entanto, ainda segundo Oliveira, a conquista histórica da Educação Infantil foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96, pois esta retira as crianças pobres de instituições vinculadas à ideia de favor e com caráter assistencialista. A Educação Infantil então passou a ser compreendida como a primeira etapa da Educação Básica tendo “[...] como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”(BRASIL, 1996), e passando a ser ofertada em creches para crianças de até 3 anos e em pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos de idade.

Sendo assim, de acordo com Simões e Lins (2015), a partir de 1998 pode-se perceber um aumento médio anual nos registros de matrículas de crianças de 0 a 3 anos em decorrência da inserção de Instituições que atendiam crianças dessa faixa etária como parte da Educação Infantil, o que implicou na necessidade de ampliação do sistema educacional e da qualificação de professores. Estabelecida como etapa inicial da Educação Básica a Educação Infantil ficou sob responsabilidade dos municípios, desde sua oferta ao atendimento das demandas institucionais. Segundo Simões e Pereira(2015), a municipalização da Educação Infantil é decorrente do processo de descentralização financeiro-administrativa da Educação Básica que teve início a partir de 1990. Neste sentido, acrescenta que, conforme a Constituição Federal de 1988 estabelece, o percentual mínimo de 18% do orçamento da União e 25% dos impostos dos estados e municípios deve ser destinado a Educação pública. E a LDBEN 1996 em consonância estabelece a possibilidade de que os municípios

utilizem um percentual diferente, conforme a Lei orgânica da cidade, desde que o limite mínimo estabelecido pela Constituição seja respeitado.

Porém, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) em 1996, que distribuía recursos para a Educação pública dos estados e municípios de acordo com o número de matriculados no Ensino Fundamental, ocasionou-se, em nível nacional, a retirada das crianças de 6 anos da educação infantil para o ensino fundamental por parte dos municípios que visavam o aumento dos recursos do Fundef. Esta autora enfatiza que a partir desse período, muitos municípios passaram a priorizar os esforços e recursos para o Ensino Fundamental, enquanto que a Educação Infantil passou a depender da disponibilidade do orçamento.

Posteriormente, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação (Fundeb), que incluiu a Educação infantil na distribuição dos recursos, contribuindo assim para a ampliação desta etapa da Educação. Contudo, os municípios menores sofreram perda de recursos devido a forma como estes são repassados. Como destaca Simões(2015),

[...] o formato adotado na destinação dos recursos provocou perda de recursos pelos pequenos municípios por serem os que têm maior participação de transferências da receita total. Os municípios de maior porte, além de ter maior autonomia e, assim, conseguir maior parte se sua renda por receitas próprias, também têm as maiores redes escolares e, portanto, um maior coeficiente de repasse do fundo, que é calculado com base no total de matrículas por município. (p. 20)

Neste sentido, esta autora traz um alerta para o fato de que, mesmo com os recursos do Fundeb para a Educação Infantil, a oferta de creches sofre restrição de acesso e precariedade, quanto a sua ampliação e atendimento, tendo em vista a relação com a capacidade financeira e de recursos humanos dos municípios (p. 20). Diante desse contexto, Simões e Pereira(2015) apontam que, com o objetivo de aumentar a oferta de vagas na Educação Infantil, o governo criou o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar de Educação Infantil (Proinfância). Tal programa disponibiliza financiamento para a construção e reparo de creches e escolas da Educação Infantil.

Estas autoras ressaltam que desde a implementação deste programa a construção de creches cresceu significativamente. Entretanto, Simões(2015) enfatiza que os municípios que aderiram ao Proinfância têm dificuldades em sua implementação, “[...] ao que parece estar relacionado com as fragilidades na estrutura administrativa na área da Educação municipal.” (p. 21)

Segundo a autora, em 2009, a escolarização a partir dos 4 anos se tornou obrigatória, através da Emenda Constitucional nº. 59, o que conseqüentemente possibilitou a ampliação do atendimento na Educação Infantil. Nesse mesmo ano, é apresentado as Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, pautada em novos estudos sobre o Currículo para essa etapa da Educação. Também foi estabelecido nesse ano um instrumento de avaliação da qualidade da Educação Infantil, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, que permitiam a toda a equipe de educadores e comunidade envolvida realizarem uma auto avaliação das atividades desenvolvidas nas instituições.

Esta autora também discorre que todos esses avanços, nas propostas e documentos, referentes à Educação Infantil reafirmam a função desta etapa da Educação básica no desenvolvimento integral da criança, mas ela ressalta que ainda há muito a ser realizado, como o aumento de recursos, a valorização dos profissionais e estudos mais precisos sobre as especificidades da Educação Infantil, para que a realidade da Educação Infantil se equipare ao campo das propostas.

A criança da Creche e o Currículo

A creche, enquanto primeira instituição da Educação Infantil, tem uma função importante no desenvolvimento dessas crianças. Pois, conforme Oliveira et al.(2002), nessas instituições além do cuidado físico, são proporcionadas condições para o desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional das crianças. O que caracteriza o seu compromisso com o desenvolvimento integral das mesmas, conforme estabelece a LDBEN 9394/96. Assim também discute Luz (2008), segundo ela, exige-se das instituições infantis a conciliação das funções pedagógicas com as de cuidado, sendo de competência dos profissionais dessa modalidade promover o desenvolvimento das capacidades motoras, psíquicas e sociais dessas crianças.

Luz (2008), ao discutir as contribuições da Sociologia da Infância na Educação infantil, afirma que a criança é um ator social e sujeito de direitos, ativo e construtor de sua história. Sendo assim, “o reconhecimento da criança como cidadã lhe assegura uma posição social diferenciada perante o Estado, pois a este cabe assegurar-lhe pleno desenvolvimento e bem-estar.”(p. 31) E, de acordo com Rodrigues e Ostetto (2016), é nessa concepção que estão pautadas as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNEI)¹. Segundo as autoras, as Diretrizes concebem a criança como produtores culturais, ativos, que a partir de suas experiências cotidianas, interações e brincadeiras ampliam seu conhecimento.

No que compete às especificidades das crianças presentes nas creches, consideramos pertinente destacar o que afirma Mahoney (2010) sobre a teoria de Henri Wallon. Segundo esta autora, na teoria de Wallon, nessa faixa de 0 a 3 anos, as crianças passam por três estágios: o Impulsivo Emocional (0-1 ano), o Sensório-Motor e Projetivo (1-3 anos) e o Personalismo (3-6 anos). O primeiro estágio se divide em duas fases, a primeira, Impulsiva, está relacionada aos movimentos reflexos das crianças. Segundo a autora, nesta fase predominam atividades de exploração do próprio corpo em relação às sensibilidades internas e externas. A segunda fase, a Emocional, está relacionada às emoções, aos sentimentos da criança.

No segundo estágio, o Sensório-Motor e Projetivo, as experiências sensoriais de pegar, andar, agarrar, a fala acompanhada por gestos, caracteriza o desenvolvimento e aprendizado das crianças. Nesse estágio, as crianças exploram e manipulam o mundo físico, adquirem a capacidade simbólica e início da representação. “Toda essa atividade motora exuberante do sensório-motor e projetivo prepara não só o afetivo, mas também o cognitivo que vai instrumentalizar a criança para o próximo estágio.” (MAHONEY, 2010, p. 13) No terceiro estágio, o Personalismo, as crianças iniciam o processo de construção de sua subjetividade, de discriminação do eu e do outro, começa a se reconhecer como diferente do outro.

Neste sentido, destacamos que a estruturação do currículo das creches deve considerar as especificidades das crianças, assim como a concepção de formação integral, para que se contribua efetivamente no desenvolvimento dessas crianças.

¹ As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil(DCNEI) serão discutidas posteriormente no Capítulo III.

Sobre este tema, Oliveira(2010) discorre que o currículo na Educação Infantil, através de atividades planejadas e de avaliação contínua, tem por objetivo a articulação das experiências e saberes das crianças com os conhecimentos culturais, artísticos, científicos e tecnológicos da sociedade. A autora acrescenta que essa concepção de currículo se distancia da concepção que se tinha, que compreendia que o currículo deveria ser composto por conteúdos obrigatórios, que desconsiderava a necessidade de planejamento e avaliação das atividades na Educação Infantil.

Sobre a mesma perspectiva, Barbosa e Richter(2009) discutem que propor um currículo para crianças pequenas implica favorecer o seu ingresso e pertencimento na cultura. E que, portanto, o currículo não deve ser construído a fim de transmitir informações científicas parciais e conteúdos fragmentados, pois as crianças não aprendem desta maneira, elas aprendem “[...] através de processos dinâmicos de interações com a cultura” (p. 26). Estas autoras acrescentam que as crianças pequenas aprendem e são inseridas na cultura através das práticas culturais, mediadas pelas linguagens, nas quais são envolvidas, práticas de higiene, de alimentação, de carinho, de conversa, etc.

Conforme essas autoras, as crianças da creche iniciam sua trajetória curricular interagindo e criando indagações e respostas sobre o mundo em que vivem através de diferentes linguagens. Nas etapas seguintes é que se considera importante a aproximação com os conceitos científicos. Neste sentido, Barbosa e Richter(2009) consideram que o currículo das crianças da creche deve ser composto por três tipos de saberes, os saberes relativos às práticas corporais, culturais e sociais; saberes e conhecimentos das linguagens e os saberes e conhecimentos das áreas disciplinares. O primeiro campo de saberes está relacionado às atividades da vida cotidiana, nas quais as crianças interagem entre os pares e entre adultos, envolve as práticas de rotina, brincadeiras, cantos.

Os saberes das linguagens estão relacionados aos conhecimentos das formas simbólicas desenvolvidos pela cultura para que os indivíduos possam se expressar, comunicar, interpretar e criar, como a música, a dança, a escrita e a oralidade. Enquanto os saberes das áreas disciplinares estão relacionados aos conhecimentos científicos e tecnológicos organizados histórico e socialmente pela sociedade.

Barbosa e Richter(2009) acrescentam que é durante a Educação Infantil que as crianças ampliam seus conhecimentos sobre as distintas práticas sociais e

linguagens, que estão diretamente relacionadas ao corpo e seus movimentos, à maneira de observar e indagar o mundo, aos jogos de faz de conta e de regras, que também contribuem para a constituição de suas subjetividades. Neste sentido, estas autoras ressaltam o brincar e as brincadeiras como parte das práticas culturais mais constante na creche, e consideram o brincar como um promotor de experiências transformadoras para as crianças, as quais utilizam as diversas linguagens em suas brincadeiras. Sendo assim, as autoras afirmam que o brincar é “[...] a cultura da infância sendo produzida pelas crianças que dela participam através das narrativas compartilhadas.”(p. 29).

Dessa maneira, Barbosa e Richter(2009) consideram que um currículo para a educação infantil precisa enfatizar algumas dessas características que estão presentes no pensamento infantil, considerando-as como potência constituidora para os seres humanos, devendo assim, instigar a sensibilidade, a imaginação, sensorialidade e a lógica. As autoras enfatizam que um currículo, quando pensado para as crianças e suas relações, promove aprendizagens significativas, através da participação das crianças nas experiências pedagógicas proporcionadas.

Assim, compreendendo-se a concepção de criança que se tem e as especificidades das crianças na creche, compete aos profissionais dessa modalidade que em suas práticas pedagógicas proporcionem atividades que, além do desenvolvimento integral e suas especificidades, considerem a cidadania das crianças e o direito delas de experimentar e produzir cultura.

Direcionando a discussão para as práticas de leitura em creches, considera-se de suma importância que tais práticas sejam incluídas nos currículos e que sejam proporcionadas pelos respectivos profissionais nas creches, tendo em vista que a leitura se concretiza no campo das linguagens, oral e escrita, necessárias para o aprendizado das crianças e além disso tem o potencial de ampliar a visão de mundo, assim como o de ampliar as condições de atuação e produção cultural de quem lê.

CAPÍTULO III

Leitura: Concepções e práticas de leitura em creches

Concepções de Leitura e estratégias de compreensão do texto

Antes de se discutir sobre a importância das práticas de leitura com crianças da creche, é necessário apresentar o que aqui se compreende por leitura. Conforme Solé(1998), a leitura é um “[...] processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam a leitura.” (p.22). Sendo assim, concordando com a autora, pode-se dizer que o ato de ler vai além da decodificação do que está escrito, pois a leitura envolve a intencionalidade do leitor, os objetivos do autor do texto lido, e também os conhecimentos, as informações, contidos no texto.

Na mesma perspectiva, Soares(2004) discute que a leitura não é um ato solitário, é uma interação verbal entre os indivíduos, leitor e autor, seus contextos sociais e sua relação com o mundo e com os outros. E, sendo produto dessas interações, a leitura de um mesmo texto pode suceder em diferentes significados para cada leitor. Sobre isso Solé(1998) também afirma que ao ler o leitor constrói o significado do texto, não que o texto não tenha seu próprio significado, mas devido a essa interação dos indivíduos com o texto, dos conhecimentos prévios do leitor, bem como a finalidade para a qual se lê, o leitor construirá o sentido e o significado da leitura.

Esta autora, ao discorrer sobre as finalidades da leitura, afirma que é importante que as crianças conheçam essa pluralidade de objetivos e que aprendam a ler considerando essa diversidade de intenções que pode ser atribuída à leitura, como a leitura para informar-se, leitura para deleite, leitura para instrução, entre outras finalidades. Dessa maneira, elas poderão perceber que a leitura é útil para diversas necessidades, e também poderão aprender a utilizar estratégias para compreender tais textos. E acrescenta que para que o indivíduo possa se envolver nas atividades de leitura é necessário que este perceba o sentido de tais atividades, e que se sinta

capaz de ler e compreender o texto, seja na leitura autônoma ou mesmo na leitura realizada com a ajuda de outra pessoa.

Sendo assim, a autora enfatiza a importância de que as atividades de leitura propostas pelos professores sejam motivadoras para que os leitores se interessem pela leitura, e para isso é necessário que os materiais de suporte para a leitura sejam bons, atrativos e que contenham conteúdos que possibilitem aos leitores a construção da compreensão do texto e, além disso, que os textos estejam adequados aos interesses dos leitores, pois conforme Solé(1998), mesmo que em uma sala de aula não se consiga contemplar o interesse de todos, é possível que tais interesses sejam contemplados, em atividades de leitura livre, por exemplo. E acrescenta que

[...] o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar.(p. 43)

Nesse sentido, considerando a leitura como um processo de interação, no qual o leitor é ativo na construção da compreensão do que é lido, e que para se ler é necessário mobilizar muito mais conhecimentos e não apenas o conhecimento acerca do código escrito, Santos[s.d.] defende que para construir a compreensão do texto o leitor utiliza estratégias, as quais podem ser cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas, segundo a autora, são realizadas inconscientemente, e elas possibilitam que o leitor processe os elementos linguísticos presentes no texto, através da mobilização de conhecimentos como o linguístico, o enciclopédico e o interacional.

O conhecimento linguístico consiste no conhecimento do sistema de codificação e decodificação da língua em que o texto foi escrito, bem como os conhecimentos gramaticais e lexicais, os conhecimentos sobre o funcionamento da língua utilizada na escrita do texto. Conforme Santos[s.d.], no caso das crianças pequenas, que ainda não aprenderam a decodificar o escrito, o conhecimento linguístico é mobilizado quando leem para elas, e através dessa leitura, além de possibilitar a compreensão do texto, essas crianças ampliam seu vocabulário e seus conhecimentos sobre o funcionamento da língua. Percebe-se, portanto, a importância de que desde pequenas as crianças estejam envolvidas em atividades de leitura.

O conhecimento enciclopédico segundo a autora é o conhecimento de mundo, o conhecimento prévio, que o leitor mobiliza para fazer inferência de informações que não estão explícitas no texto, mas que contribuem para a sua compreensão. Enquanto que o conhecimento interacional refere-se “[...] à realização de certas ações por meio da linguagem.”(SANTOS, s.d, p. 11), e este conhecimento engloba três outros conhecimentos tais como o ilocucional, o metacognitivo e o superestrutural. Através do conhecimento ilocucional o leitor pode reconhecer os propósitos do autor ao escrever o texto (se para informar, instruir, criticar, etc.). E, conforme a autora, o não reconhecimento de tais propósitos pode levar o leitor a uma compreensão diferente da proposta pelo autor.

O conhecimento metacognitivo refere-se ao conhecimento de recursos extratextuais presentes no texto que auxiliam o leitor na compreensão dos sentidos que não necessariamente estão escritos no texto, como o uso da exclamação, do negrito, das aspas. Enquanto que o conhecimento superestrutural refere-se ao conhecimento acerca dos elementos que diferenciam os textos, enquanto gêneros textuais, quanto a seus objetivos, a situação, os modos de se ler cada texto, conhecimentos também importantes para o processo de compreensão textual

As estratégias metacognitivas, segundo Santos[s.d.], são possíveis de ser controladas pelo leitor, podem ser utilizadas conscientemente para que se compreenda um texto. Sendo assim, a autora apresenta algumas dessas estratégias mobilizadas pelo leitor, as quais são: traçar objetivos para a leitura, que refere-se ao conhecimento da finalidade para a qual se está lendo, que é fundamental para que o leitor saiba o modo como deverá ler o texto para compreendê-lo. Segundo a autora, na leitura escolar é importante que tais objetivos estejam claros para os estudantes, para que além da utilização de uma estratégia, a atividade de leitura faça sentido.

Outra estratégia é ativar os conhecimentos prévios, que são os conhecimentos de mundo, conhecimentos da língua, os quais são utilizados pelo leitor para compreender o texto lido. A autora enfatiza a necessidade de que o professor atente para os conhecimentos prévios que serão necessários para compreender o texto e se os alunos os possuem, para que não sejam utilizados textos que desmotivem os alunos. Santos[s.d.] afirma que estes conhecimentos podem ser mobilizados antes

da leitura de um texto, através de questionamentos sobre o conhecimento dos alunos acerca do tema que será abordado no texto, e se eles não tiverem tal conhecimento o professor poderá introduzir o tema para auxiliar na compreensão do texto, e mediante a leitura, os conhecimentos prévios poderão ser relacionados aos novos conhecimentos.

Levantar hipóteses sobre o texto é outra estratégia que pode ser utilizada, esta refere-se a construção de hipóteses sobre o sentido e de informações que podem estar presentes no texto, segundo a autora, essas antecipações são construídas através de elementos contidos no texto, como o título e as ilustrações, e ao longo da leitura é possível confirmá-las ou não. Ela acrescenta que é importante que o professor realize este levantamento das hipóteses dos alunos sobre o texto que será lido, pois assim eles serão protagonistas nas atividades de leitura e poderão perceber que suas opiniões contribuem para a compreensão do texto.

A avaliação e controle da compreensão também é uma estratégia, segundo Santos [s.d.] durante o processo de leitura há um monitoramento contínuo sobre a compreensão do texto, verificar se as hipóteses se confirmam ou não faz parte dessa estratégia. A elaboração de inferências é outra estratégia, esta refere-se a capacidade de compreender aspectos do texto que não estão explícitos, como os objetivos, as finalidades, etc., aspectos que exigem uma maior complexidade para compreensão. Por fim, a autora aponta a seleção de informações do texto como outra estratégia, esta consiste na capacidade de selecionar informações do texto que são úteis para a compreensão do mesmo.

Diante do exposto, percebe-se a importância de que os docentes, ao propor atividades de leitura, tenham estabelecidas as compreensões sobre o que é a leitura, bem como conheçam e mobilizem as estratégias para que os estudantes construam suas compreensões sobre o texto, mesmo que tais estudantes sejam as crianças da creche, que são pequenas e ainda não dominam o código escrito, mas que são capazes de compreender o texto lido.

Práticas de leitura em Creches

Compreende-se que a criança de 0 a 3 anos não chegou no processo de alfabetização ainda, portanto, não consegue decodificar o que está escrito, mas este fato não significa dizer que essas crianças não podem participar de situações de leitura. Pois como afirma Reyes (2010, *apud*, RODRIGUES E OSTETTO, 2016), os bebês realizam suas primeiras leituras desde o nascimento, quando estabelecerem significados ao que veem, sendo assim, reafirma-se aqui a compreensão de que a leitura vai além da decodificação do que está escrito, ler consiste em compreender e atribuir significado ao que foi lido, envolve a compreensão de mundo, como afirma Silva(2015).

Nesse sentido, cabe discutir sobre a importância da realização de momentos de leitura com essas crianças para o desenvolvimento do seu letramento. Conforme Soares(1999), o Letramento é o estado ou condição que adquire o indivíduo ao apropriar-se da leitura e da escrita. Significa apropriar-se e fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais em que estão inseridas. Diferentemente da Alfabetização que, segundo esta autora, é a aquisição da tecnologia do ler e escrever, o Letramento implica saber utilizar essas tecnologias nas distintas práticas sociais em que são necessárias.

Sendo assim, Soares(1999) enfatiza que um indivíduo adulto pode ser analfabeto mas ser letrado, pois se este está envolvido em um cultura na qual ouve leituras de jornais ou dita cartas para que sejam escritas, ou seja, participa de práticas que envolvem a leitura e a escrita, ele é letrado. A autora ressalta que com as crianças acontece o mesmo,

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma letrada. (p. 24)

Nesse contexto, percebe-se o quanto é importante que as crianças desde pequenas participem de momentos de leitura, visto que a medida em que participam desses momentos elas apropriam-se das funções e dos usos dessas tecnologias de ler e escrever nas distintas práticas sociais que as envolve. O que lhes garante uma

maior participação na cultura da sociedade em que vivem e também possibilita a elas a produção cultural através das linguagens oral e escrita.

Sendo assim, acrescentamos a afirmação de Costa(2012) de que é possível que as crianças, mesmo as pequenas que não têm domínio da leitura, participem de práticas de leitura, participem ouvindo, contando e recriando as histórias. Segundo esta autora, esses processos favorecem as competências básicas da linguística, a fala, o ouvir, a leitura e a escrita. (p.17)

Costa(2012), ao discutir sobre a literatura na Educação infantil, defende que a relação das crianças, jovens e adultos com as narrativas contidas nos textos literários pode proporcionar a ampliação da visão de mundo destes, amplia horizontes, gera curiosidade e oportunidades para além da escola, conforme a sensibilidade de cada indivíduo. E acrescenta que, dependendo da sensibilidade de cada indivíduo diante da literatura infantil, as interpretações de um mesmo texto podem ocorrer de maneiras diversas.

Nesse contexto, Silva (2015) discute que o convívio literário das crianças inicia-se desde o berço, por meio da escuta dos contos e cantigas. E à medida que as crianças vão crescendo o livro é apresentado, e essas contemplam as possibilidades de sua leitura. O contato dessas crianças com a literatura, em momentos de leitura mediada por um adulto ou sozinhas, permite a elas a ampliação das condições para o desenvolvimento da linguagem verbal, assim como, possibilita o contato delas com as culturas, como afirma Colomer (2007, *apud*, RODRIGUES E OSTETTO, 2016), a formação leitora deve possibilitar o diálogo entre o indivíduo e a cultura.

Assim também afirma Rodrigues(2015) quanto à definição de leitura, “podemos dizer que a leitura é uma das formas que a criança compreende e interpreta o mundo, trazendo enriquecimento cultural e social, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e psicológico, além da apropriação da linguagem.”. (p. 243). Ressaltamos que através da leitura os indivíduos têm a possibilidade de atuar em sua cultura, pois ao apropriar-se de sua cultura e ampliando-se a capacidade crítica, a criança terá mais autonomia para intervir na sociedade.

Nesse sentido, Rodrigues e Ostetto (2016) afirmam que a leitura literária nas escolas deve fornecer condições para que os leitores aumentem sua capacidade crítica de compreensão de mundo. Salientamos que, segundo essas autoras, considerar a criança de 0 a 3 anos como cidadã de direitos é também garantir a

literatura a elas, pois assim como Cândido(1995, *apud*, RODRIGUES e OSTETTO, 2016) consideram a literatura um direito que equipara-se aos direitos básicos do ser humano.

Nessa perspectiva, Brandão e Rosa(2010) discutem sobre as rodas de histórias na Educação Infantil. Segundo essas autoras, a prática de ouvir histórias em grupo, mesmo que pareça, não é algo natural do ser humano, é algo que se aprende, assim como toda prática sociocultural. Sendo assim, as crianças precisam ser ensinadas a participar dessa atividade.

Conforme essas autoras, as crianças que participam de momentos de leitura desde a Educação Infantil desenvolvem conhecimentos que não são desenvolvidos em crianças que não vivenciam tal experiência. E acrescentam que, através dessas vivências, elas começam a imitar o adulto leitor, fazendo gestos, simulando ser contadoras e leitores de histórias, e que “[...] ao ouvirem histórias as crianças são mobilizadas em vários aspectos, envolvendo seu corpo, suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, seus sentidos, sua memória, sua imaginação.”(p. 39)

Brandão e Rosa (op. cit.) também discutem que a leitura em voz alta realizada pela professora possibilita que as crianças compreendam que as marcas gráficas também comunicam algo. Acrescentam que no que se refere aos conhecimentos linguísticos, a prática de leitura com essas crianças também amplia o seu vocabulário, inclusive as palavras referentes aos livros, como “capa” e “autor”. Além disso, a leitura também possibilita o aprendizado das formas de ler, conforme as convenções e estrutura do texto que está escrito, se é um poema, uma fábula, um cordel, etc.

Dessa maneira, essas autoras afirmam que conforme as crianças vivenciam nas rodas de histórias as leituras e as contações de histórias, elas começam a distinguir a leitura em voz alta da contação de histórias sem o suporte do livro. Assim como essa vivência em práticas de leitura proporciona o aprendizado de características do código que são importantes no processo de alfabetização, como o direcionamento da escrita, o conhecimento de outros sinais gráficos como os sinais de pontuação, reconhecimento das letras e de palavras, de rimas entre outros.

Nesse sentido, Brandão e Rosa(op. cit.) discorrem sobre a necessidade de que as rodas de histórias sejam planejadas pela professora. E enfatizam a importância da realização de conversas em torno da leitura, conversas bem planejadas, com a finalidade de que as crianças possam construir um sentido para aquela leitura.

Segundo essas autoras, essa conversa nos momentos de leitura, amplia não somente a compreensão do texto, mas também a possibilidade de apreciação das histórias.

Essas autoras ainda acrescentam que essa conversa sobre o que foi lido proporcionadas pela professora pode-se constituir como um espaço importante de observação e aprendizado para que as crianças compreendam como um leitor deve proceder para entender o texto. Por isso, é fundamental que as conversas também sejam planejadas, conforme as autoras, é necessário que as questões mobilizem as crianças a construir significados que não estão explícitos no texto, que as conduzam a relacionar as informações do texto com seus conhecimentos de mundo, que sua capacidade de fazer inferências seja estimulada. E caso ocorra o contrário, as crianças também poderão aprender sobre um tipo de leitor, aquele que só compreende o que está explícito no texto.

Nessa perspectiva, as autoras afirmam que para que se tenham boas conversas também é necessário que o material lido também seja bom, portanto, é necessário que as professoras reflitam sobre a qualidade desse material. Dessa maneira, sugerem alguns critérios a ser considerados na escolha dos materiais de leitura, como o aspecto intertextual, se existe uma boa articulação entre o texto e as imagens, se a história consegue sensibilizar diferentes faixas etárias, se tem uma boa linguagem e se proporciona reflexão, se são materiais bem criticados ou se fazem parte do patrimônio imaterial, como os contos de fadas.

Brandão e Rosa(op. cit.) enfatizam que as crianças podem aprender nas rodas de histórias sem que essa atividade “[...] as distancie de uma experiência lúdica e agradável e sem cair num modelo reducionista, que subordina qualquer ação pedagógica a uma função pragmática, utilitarista ou conteudista.”(p. 49) E acrescentam que as crianças devem ter acesso aos livros, e que devem ter a oportunidade de interagir com a leitura não apenas nas rodas de histórias, para que elas tenham essa convivência estimulada desde cedo, e que assim, da qualidade de ouvintes ativos eles passem a ser leitores ativos.

Dessa maneira, compreendendo-se a significância da literatura na formação de indivíduos leitores, que têm uma maior capacidade crítica e de visão de mundo, assim como na apropriação da linguagem verbal e nas possibilidades de intervir na cultura, destacamos o papel dos professores na mediação de momentos de leitura com essas crianças. Como afirma Rodrigues(2015)

No processo de formação de leitores, os educadores devem ter conhecimento sobre os livros e ser um mediador na aprendizagem, estabelecendo uma relação de confiança e responsabilidade entre educador/aluno, trabalhando de forma diferenciada, transformando essa leitura em um momento agradável, desenvolvendo a sensibilidade e a inteligência, e assim, motivando e inserindo o pequeno leitor na comunicação com o universo das literaturas infantis. (p. 243)

Ou seja, o educador será o responsável por propiciar o contato dessas crianças com a literatura, será o mediador para que a criança desenvolva uma relação com os livros. Será também o responsável por ensinar aquilo que a literatura se propõe a ensinar, pois como afirmam Rodrigues e Ostetto(2016) as literaturas, também têm saberes a serem aprendidos, saberes que estão relacionados a realidade e a cultura a qual a obra foi produzida.

Considera-se, portanto, de suma importância o investimento de práticas leitoras nas creches, tendo em vista o caráter cultural e social que é atribuído à literatura. E conhecendo-se as especificidades e objetivando o desenvolvimento integral e a garantia dos direitos dessas crianças, ressalta-se a necessidade de que tais práticas promovam experiências com as diferentes linguagens para as crianças, permitindo que elas possam pegar, sentir, ler as literaturas, possibilitando, assim, o desenvolvimento de leitores críticos e produtores de cultura, de construir suas histórias e intervir no meio em que vivem.

Documentos oficiais da Educação Infantil: O que dizem sobre as atividades de leitura com as crianças da creche?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Resolução CNE/CEB 5/2009); documento oficial de referência que orienta a organização, articulação e avaliação das propostas pedagógicas para esta etapa de ensino, que compõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica(DCN); considera as crianças como sujeitos históricos e de direitos, que se desenvolvem através das interações e relações cotidianas entre adultos e crianças no contexto cultural em que estão inseridas, e estão pautadas nos princípios básicos éticos, políticos e estéticos, que referem-se a valorização da autonomia, da

responsabilidade, do respeito ao meio ambiente e as diferenças culturais e identitárias, assim como referem-se ao direito a cidadania e exercício da criticidade e respeito a ordem democrática, e também a valorização da sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade de expressões artísticas e culturais.

Nesta concepção, as Diretrizes preconizam que as instituições de Educação Infantil devem ter como objetivo principal, em suas práticas pedagógicas,

promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. (BRASIL, 2013, p. 88)

E estabelecem que os espaços de Educação Infantil devem garantir o direito das crianças de viver suas infâncias e vivenciar experiências concretas diversas relacionadas a vida cotidiana que contribuam para sua compreensão do que acontece no seu entorno e consigo mesmas, possibilitando também que elas possam desenvolver suas maneiras de pensar, sentir e agir.

As DCNEI enfatizam que essas experiências, promovidas para o aprendizado e desenvolvimento das crianças, devem ser vivenciadas nas diferentes linguagens, tendo em vista que as crianças estão inseridas em um mundo, produzido pelas culturas, que utilizam sons, imagens, falas e escritas. E, além disso devem ser realizadas com frequência regular proporcionando sempre novas descobertas, valorizando o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (p.93)

Sobre a aquisição da linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e escrita, as Diretrizes ressaltam que é um bem cultural que as crianças têm direito de ter acesso. A aquisição da linguagem oral acontece através da observação e participação de situações de comunicação, narração de histórias, brincadeiras com palavras, reflexão e expressão de seus pontos de vista, sendo assim, é necessário que as crianças estejam envolvidas cotidianamente em tais práticas. A linguagem escrita, conforme descrevem as Diretrizes, é objeto de interesse das crianças, antes mesmo de serem apresentadas formalmente, visto que elas estão inseridas em um mundo no qual a escrita é necessária e cada vez mais presente.

Entretanto, este documento acrescenta que essa temática não tem sido compreendida e trabalhada corretamente na Educação Infantil, e enfatiza que a língua escrita não pode ser trabalhada com as crianças pequenas de maneira mecânica, sem sentido e centrada na decodificação do escrito. Ela deve ser trabalhada a fim de que as crianças se apropriem da linguagem escrita através do reconhecimento, compreensão e fruição. Neste sentido, as DCNEI afirmam que é necessário que os professores façam mediações através de atividades prazerosas com textos de diversos gêneros escritos, com leitura diária de livros e que as crianças tenham a oportunidade, desde pequenas, de manusear livros e revistas, de produzir textos e narrativas mesmo que não saibam ler e escrever.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), o mais recente documento oficial de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais para todos os alunos da Educação Básica, está pautada nos mesmos princípios estabelecidos pelas DCN que visam a formação integral das crianças. Este novo documento, que deve ser considerado como referência para a elaboração dos currículos em todas as instituições escolares, estabelece dez competências gerais a serem desenvolvidas, mediante as aprendizagens essenciais, pelos estudantes ao longo da Educação Básica, as quais são compreendidas como mobilizadoras de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para a vida cotidiana, para o exercício da cidadania e mundo do trabalho.

Nesse sentido, na etapa da Educação Infantil a BNCC está estruturada com base nos mesmos pressupostos que as DCNEI e compreende que os eixos estruturantes dessa etapa de ensino são as interações e a brincadeira, considerando que é através dessas experiências entre adultos e entre seus pares que as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos. Dessa maneira a BNCC estabelece seis direitos básicos de aprendizagem para a educação infantil, os quais são o direito de Brincar, de Conviver, de Participar, de Explorar, de Expressar e Conhecer-se. Esse conjunto de direitos contemplam os aprendizados referentes ao reconhecimento do Outro, a construção de identidades, ao desenvolvimento da autonomia, da criticidade e do exercício da cidadania.

Dessa maneira, a BNCC estabelece cinco campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento respectivos a cada campo. Segundo este documento, esses campos de experiências contemplam situações, experiências e saberes do cotidiano das crianças, associando-os aos conhecimentos culturais. Os cinco campos são definidos como: O eu, o outro e o nós, o qual contempla os conhecimentos de si mesmo, do outro e do coletivo que a criança integra, a valorização das identidades, o respeito e o reconhecimento das diferenças; Corpo, gestos e movimento, que compreende os conhecimentos do corpo e suas capacidades de interação nos diversos espaços; Traços, sons, cores e formas, envolve o convívio com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, visa o desenvolvimento do senso estético e crítico, assim como a vivência com diversas formas de expressão e linguagens.

O campo Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, engloba os conhecimentos do mundo físico e também os conhecimentos socioculturais. No campo Escuta, fala, pensamento e imaginação, o documento refere-se às experiências que possibilitam a participação das crianças na cultura oral, momentos de leitura e contação de histórias, conversas, produção de narrativas e descrições. Segundo o documento, a participação das crianças nessas atividades possibilita que se constituam enquanto sujeitos singulares e pertencente a um grupo social.

Sobre a participação das crianças na cultura escrita, a BNCC, assim como as DCNEI, compreende que desde pequenas as crianças demonstram interesse sobre a escrita, ao acompanhar a leitura de textos, ao observar os textos que circulam nos contextos os quais está inserida (Família, escola, comunidade, etc), e que é a partir dessas experiências que as crianças vão construindo suas concepções sobre a escrita e seus usos sociais, dos gêneros e suportes. Dessa maneira, a BNCC afirma que o educador da Educação Infantil ao proporcionar às crianças experiências com a Literatura Infantil e com os diferentes gêneros literários, contos, fábulas, poemas, cordéis, etc., além de familiarizar as crianças com a diversidade textual também contribui para que elas desenvolvam gosto pela leitura. E conseqüentemente a partir desse convívio as crianças construirão o conhecimento sobre a língua escrita, construindo hipóteses, conhecendo as letras, e assim desenvolverão a compreensão da escrita como um sistema de representação da língua.

Nessa perspectiva, enfatizando as práticas que envolvem a leitura, a BNCC estabelece objetivos de aprendizagem no campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” para as crianças de 0 a 3 anos. A BNCC divide os objetivos para essa faixa etária em dois grupos, o grupo dos Bebês de 0 a 1 ano e 6 meses, e o grupo das crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses. Para o primeiro grupo, o documento estabelece como objetivos de aprendizagem a demonstração de interesse ao ouvir apresentações de música, leitura de poemas, leitura ou contação de outras histórias, observando as ilustrações e os movimentos de leitura(modo de segurar o portador e de virar as páginas); reconhecer nas ilustrações os elementos da história lida; Imitar os gestos e as variações de entonação de voz realizados pelos adultos ao cantar ou ler histórias; conhecer e manipular diversos materiais impressos e audiovisuais em diferentes suportes(livro, revista, tablet, etc.); conhecer e manipular diferentes materiais e instrumentos de escrita; participar de momentos de escuta de leitura de textos de diferentes gêneros textuais(contos, fábulas, poemas, etc.).

Para o segundo grupo, os objetivos estabelecidos são semelhantes aos do primeiro, acrescidos de algumas aprendizagens que correspondem à faixa etária. Sendo assim, o documento estabelece que as crianças deverão aprender a identificar rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos; criar diferentes sons; deverão demonstrar interesse ao ouvir a leitura de diversos textos, sabendo diferenciar a escrita das ilustrações, acompanhando, com orientação do adulto, a direção da leitura(de cima para baixo, da esquerda para direita); formular e responder perguntas sobre a história narrada, identificando personagens, cenários e principais acontecimentos; criar e contar histórias oralmente utilizando imagens ou temas sugeridos; manusear diferentes portadores textuais reconhecendo seus usos sociais; Manipular diferentes textos e participar de situações de escuta de leitura de diversos gêneros textuais; manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras ou outros sinais gráficos.

A Base também apresenta uma síntese das aprendizagens referentes a cada campo de experiência da Educação Infantil, e enfatiza que essa síntese deve ser compreendida como um indicativo, uma orientação para os objetivos que devem ser trabalhados nesta etapa de ensino e que serão aprofundados na etapa seguinte. Na

síntese do campo “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” a BNCC estabelece quatro aprendizagens, das quais duas estão diretamente relacionadas com a prática de leitura, uma refere-se à habilidade de ouvir, compreender, contar, recriar e criar narrativas. E a outra refere-se ao conhecimento de diferentes gêneros e portadores textuais, assim como a compreensão da função social da leitura e da escrita.

Na escala municipal, a Prefeitura do Recife, que é responsável pela oferta da Educação Infantil, tem como referência para o ensino desta etapa da educação básica a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife(2019). Neste documento estão dispostos os objetivos e direitos de aprendizagem, os quais norteiam a estruturação do currículo da Educação Infantil, e a proposta curricular da rede.

Dessa maneira, compreendendo as crianças como sujeitos históricos, sociais e de direitos e buscando a formação integral desses sujeitos, a Política de Ensino do Recife para a Educação infantil, recentemente revisada e reorganizada conforme o que estabelece a BNCC, também está estruturada de acordo com o que preconizam as DCNEI, o Plano Nacional da Educação e outros documentos fornecidos pelo Ministério da Educação. Sendo assim, esse documento norteador da matriz curricular do Recife adota os mesmos princípios e direitos de aprendizagem estabelecidos nas DCNEI e também na BNCC.

Ao adequar-se à nova Base, a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife desde a Educação Infantil busca contemplar as Dez Competências gerais estabelecidas pela BNCC, assim como adota os cinco campos de experiências para a estruturação do currículo desta etapa de ensino. E tal como a BNCC, a Política de Ensino do Recife para a Educação Infantil, também discorre no campo “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” que desde bebês as crianças já participam e estão envolvidas na cultura oral, e que desde muito pequenas elas já demonstram interesse pela cultura escrita, pois já nascem inseridas nessa cultura e presenciam seu uso nos diferentes contextos.

Por isso, a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife considera importante que desde a Educação Infantil as crianças tenham suas experiências com a cultura oral e escrita ampliadas, que possam participar de momentos de contação e leitura de textos de diversos gêneros, que possam manipular os portadores de texto e

os instrumentos de escrita, e que possam construir suas hipóteses sobre a escrita, desenvolvendo assim sua compreensão desta como sistema de representação da língua.

Nesse sentido, estão elencados no documento acima referido os objetivos de aprendizagem referentes a cada campo de experiências conforme a faixa etária. Assim como na BNCC, as crianças de 0 a 3 anos são divididas em dois grupos, Bebês(0 a 1 ano e 6 meses) e Crianças bem pequenas(1 ano e 6 meses a 3 anos e 11 meses), porém no documento do Recife esses dois grupos se subdividem em quatro grupos, o Berçário e os grupos, I, II e III. Nesse sentido, são elencados objetivos de aprendizagem referentes a oralidade, leitura, escrita e tecnologia, os quais são dispostos seguindo a legenda I para os que iniciam no semestre/ano e A para os que serão aprofundados no semestre/ano.

Sendo assim, os objetivos de aprendizagem elencados no campo “ Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” que estão relacionados às práticas de leitura, traçados para iniciar no grupo dos bebês e ser aprofundados no grupo das crianças pequenas, concordam com os estabelecidos na BNCC, pois referem-se ao manuseio de materiais impressos de forma espontânea; exploração da oralidade e leitura de imagens; imitar as entonações e gestos realizados pelos adultos ao ler histórias e ao cantar; ler diferentes símbolos não verbais, para perceber os diferentes tipos de linguagem; apreciar e compreender contos e lendas; ampliar o repertório de palavras ao recontar histórias; conhecer diferentes gêneros textuais e familiarizar-se com a escrita em diferentes contextos.

Para o grupo das Crianças bem pequenas também são elencados outros objetivos, que deverão iniciar nessa etapa e serem aprofundados nos grupos seguintes, os quais são referentes ao conhecimento e diferenciação das letras de outros sinais gráficos; familiarizar-se com a leitura e produção de textos, orais ou escritos, identificar as letras e reconhecer a escrita do próprio nome e dos colegas; listar coletivamente e explorar o caráter informativo dos textos orais e escritos e compreender os diferentes usos e finalidades da leitura.

A Política de Ensino do Recife também sugere algumas vivências que correspondem aos objetivos de aprendizagem estabelecidos, entre as proposições é

sugerido que sejam introduzidos conhecimentos da cultura oral através dos contos, parlendas, trava-línguas, músicas, histórias, recontos, textos diversos, etc; sugere também que as crianças vivenciem as finalidades dos diferentes gêneros textuais, bilhete, convites, receitas, etc. que sejam ofertados textos impressos variados para que as crianças manuseiem e se familiarizem com a escrita.

CAPÍTULO IV

Aspectos Metodológicos

Com o objetivo de responder nossa pergunta de pesquisa: Que atividades de leitura são realizadas com crianças de 1 a 3 anos em uma creche municipal?, assumimos uma abordagem de natureza qualitativa, a qual, segundo Minayo(2001)

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (p. 21)

A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de campo, que, segundo Marconi e Lakatos(2003), “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los.”(p. 186).

Por meio da pesquisa de campo realizamos um estudo de caso em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) do Recife, no qual foram feitas dez observações em uma turma de crianças de 2 anos. Escolhemos esta turma como objeto de estudo por ser uma faixa intermediária entre a creche e a pré-escola, na qual as práticas de leitura são presentes, portanto, consideramos ideal tendo em vista os objetivos da pesquisa.

Dessa maneira, foram acompanhadas as atividades da turma em questão a fim de buscarmos alcançar nosso primeiro objetivo específico, que consiste na Identificação das metodologias utilizadas nos momentos de leitura. Também foi observada a frequência com que são realizados os momentos de leitura, como consta em nosso segundo objetivo.

Optou-se pela observação para realização dessa pesquisa pois, como afirmam Marconi e Lakatos(2003), ela além de possibilitar um contato direto com a realidade observada, “[...] ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento.”(p. 191), assim como permite a evidência de dados que não constam nos questionários ou roteiros de entrevistas.

Nesse sentido, também será realizada uma entrevista semiestruturada com a professora da turma com a finalidade de alcançar nosso terceiro objetivo que se refere à identificação da relevância que a professora atribui à realização de práticas de leitura para a formação de crianças leitoras. A entrevista semiestruturada, segundo Boni e Quaresma(2005), consiste em uma combinação de perguntas abertas e fechadas, nas quais o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, estes autores enfatizam que o entrevistador deve ficar atento para dirigir as perguntas, podendo adicionar perguntas para esclarecer questões para o entrevistado.

Optou-se por esse tipo de entrevista pois, como Boni e Quaresma(2005) afirmam, ela permite um direcionamento maior para o tema, assim como possibilita a intervenção para que se alcancem os objetivos pretendidos. Os dados coletados nas observações e na entrevista serão analisados em consonância com o referencial teórico no qual se fundamenta esta pesquisa.

Ambiente pesquisado

O CEMEI está localizado em um bairro do Recife, foi inaugurado em 2007 e funciona sob a administração da prefeitura do Recife em parceria com uma universidade pública. O prédio da instituição é instalado no campus desta universidade, sendo mantido pelo serviço público municipal. O CEMEI atende crianças da comunidade local, assim como filhos de estudantes e servidores desta universidade, na faixa etária de 0 a 4 anos, no turno diurno em tempo integral de 7 as 19 horas.

A escolha do CEMEI como universo de pesquisa se deu em razão de sua localização ser de fácil acesso para a pesquisadora, e também por ser uma instituição que funciona em parceria com uma universidade, o que nos instigou a conhecer sua prática pedagógica, no que se refere às práticas de leitura com as crianças da creche.

A organização da equipe escolar é composta por direção, coordenação pedagógica, secretaria, corpo docente com professores e auxiliares de

desenvolvimento infantil (ADI)², que atuam no berçário e grupos 1, 2, 3 e 4. A ação Pedagógica do CEMEI objetiva a formação integral das crianças e está pautada nos princípios de respeito das individualidades das crianças e as considera como protagonistas e construtoras de conhecimentos em seus processos de aprendizagens.

Nesse sentido, o CEMEI, com a finalidade de promover experiências e aprendizagens para as crianças, têm seus espaços educativos orientados por quatro eixos pedagógicos considerados fundamentais para o desenvolvimento infantil: o Faz de conta; as Artes; o Movimento e as Linguagens. Por questão de estrutura física da instituição cada grupo fica instalado em um dos espaço educativo, sendo a sala Movimento para o grupo 1 (1 ano), sala Faz de conta para o grupo 2 (2 anos), sala de Artes para o grupo 3 (3 anos) e a sala das Linguagens para o grupo 4 (4 anos), porém durante a semana há um revezamento e as crianças transitam por todas as salas, para que assim possam desenvolver aprendizados respectivos a cada eixo. Os outros espaços também são organizados para atender as necessidades e promover aprendizagens para as crianças, como o pátio no qual ocorre o momento do “Bom dia” e outras atividades, o parquinho, o refeitório e os banheiros.

A sala Faz de conta destinada às crianças de dois anos, com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento da imaginação das crianças, não possui móveis, apenas uma estante fixa, na qual ficam disponíveis os brinquedos diversos como carrinhos, bonecas, panelinhas, comidinhas, ferramentas, fantasias, também fica disponível um cesto com livros diversos, a sala também possui tapetes, uma casinha grande e alguns móveis de cozinha como fogãozinho e geladeira. O grupo 2 é composto por 21 crianças, 10 meninas e 11 meninos. Uma professora é responsável pelas atividades pedagógicas do grupo, com o auxílio de quatro ADI.

² As auxiliares de desenvolvimento infantil auxiliam as crianças na execução das atividades pedagógicas, e a docente em sua atuação, como na organização da sala para a realização das atividades, no banho e na alimentação das crianças.

Sujeitos pesquisados

Para a composição dos dados da pesquisa a entrevista semiestruturada foi realizada com a professora responsável pelo grupo 2, que possui formação em Licenciatura plena em Pedagogia, na Universidade Federal de Pernambuco(UFPE), e uma Especialização em Educação Especial, realizada na Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). A entrevistada está atuando na área há 22 anos, teve algumas experiências no ensino fundamental, mas desde o início da atuação docente trabalha na Educação Infantil. Essa profissional foi escolhida por ser a responsável pela elaboração e execução das atividades pedagógicas destinadas ao grupo, sendo também a responsável pela realização das atividades que envolvem as práticas de leitura, conforme as observações realizadas na primeira etapa da coleta de dados.

O grupo dois é composto por 21 crianças, as quais estão na faixa etária de dois para três anos de idade. Algumas dessas crianças são filhos de moradores da comunidade na qual o CEMEI está localizado, outras são filhos de servidores da Universidade pública, residentes da comunidade ou não.

Organização da Análise

Após a coleta de dados, foram criadas três categorias conforme os objetivos estabelecidos para a pesquisa, as quais são: Relevância das práticas de leitura com crianças de 1-3 anos; Metodologias utilizadas nos momentos de leitura e a Relação das crianças com a leitura. Dessa maneira, os dados coletados foram organizados de acordo com as categorias estabelecidas e analisados conforme o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. Com o intuito de manter o anonimato da professora entrevistada criou-se a legenda PG2 (professora do grupo dois) para referenciar suas afirmações citadas neste trabalho.

CAPÍTULO V

A creche e as práticas de leitura com crianças 0 a 3 anos

Neste capítulo serão apresentados os resultados encontrados através das observações e da entrevista realizada com a docente da turma observada, os quais foram organizados e divididos em três categorias: Relevância das práticas de leitura com crianças de 1-3 anos; Metodologias utilizadas nos momentos de leitura e a Relação das crianças com a leitura.

Relevância das práticas de leitura com crianças de 1- 3 anos

Pôde-se constatar nas observações e na entrevista realizada que há a compreensão de que a realização das práticas de leitura com crianças de 1 - 3 anos tem uma grande relevância na constituição de crianças leitoras, assim como também para a ampliação das visões de mundo e para que essas crianças se apropriem de sua cultura. Essa compreensão está explícita na fala da professora quando ela afirma que

Sem dúvida, com certeza, até antes disso, a prática de leitura até mesmo antes de 1 ano, até desde o ventre, é extremamente importante. [...] Então, as crianças elas tem o, elas estão se constituindo né, pessoas, e elas têm essa, vamos dizer... estratégia de observar o outro, e de imitar o comportamento do outro. [...] Então quando a gente está dentro de uma unidade e que a gente tem esse comportamento leitor, é... as crianças vão absorvendo isso e vão desenvolvendo isso. [...] Então assim, isso é resultado do nosso comportamento, se a gente não desenvolve essa prática eles não vão também desenvolver. E assim é importante para eles ampliar esse universo é uma questão assim que vai levar para um aspecto também cultural, mais para conhecimento de vida, enfim, são tantas as repercussões que a leitura trás na vida né, pra gente e que é importante nesse momento. (PG2, 2019)

Nessa perspectiva, percebe-se que, assim como Rodrigues e Ostetto(2016), a docente compreende que a prática de leitura, até mesmo antes do nascimento, tem

uma influência positiva para a constituição de crianças leitoras. E, conforme discutem Brandão e Rosa(2010), a professora compreende que é a partir da prática, do incentivo dos educadores, que as crianças irão construir a sua compreensão sobre o ato de ler e do conhecimento e prazer que essa ação proporciona ao leitor. Sendo assim, percebe-se também que tal como estabelecem os documentos oficiais, a docente compreende a importância de que essas crianças vivenciem tais momentos de leitura e escuta de contação de histórias desde pequenas, tendo em vista as contribuições para sua formação leitora, bem como os conhecimentos que são adquiridos e mobilizados em tais atividades.

Essa valorização das práticas de leitura também pôde ser observada na frequência com que são realizados esses momentos. Foram realizadas dez observações e somente em duas delas não houve momentos de leitura, nem de contação de histórias. Sendo assim, observou-se seis momentos de leitura e três de contação de história, um desses momentos de contação ocorreu no mesmo dia em que houve leitura.

Sobre essa frequência com que são realizados os momentos de leitura a professora afirmou que

[...], o grupo dois ele tem dois dias para visitar a sala de letras e números e normalmente as rodas de histórias vão acontecer nessa sala de letras e números, entretanto tem algumas situações que ela ocorre independente do dia né, de ser a sala de letras e números, as vezes ela acontece na roda de conversa de manhã cedo, as vezes ela acontece quando a gente volta para nossa sala de faz de conta, antes de permitir a brincadeira livre a gente tem uma roda de história, [...], e as vezes acontece na terça feira na sala de faz de conta, as vezes acontece na quarta quando a gente está no movimento. Então assim, é.. sei lá..., eu acho que numa semana de cinco dias talvez a gente tenha momentos de leitura quatro vezes numa média, três a quatro vezes, é.. leituras dirigidas né, leituras intencionais, a oportunidade de estar com o livro e de ler uma história para uma criança, sem ser para o grande grupo ela vai acontecer todos os dias, porque a gente tem na nossa sala de faz de contas uma caixa de livros e algumas crianças visitam mais essa caixa de livros e aí chegam pedindo a leitura. (PG2, 2019)

Conforme a fala da professora, pôde-se observar momentos de leitura nos diferentes espaços onde o grupo 2 estava, não somente na sala de letras e números. E, assim como discutem Brandão e Rosa(2010), a entrevistada demonstra compreender que as práticas de leitura não ocorrem, e não devem, somente nos

momentos planejados por ela para as rodas de história. Na sala de Faz de Conta foram observados tanto momentos proporcionados pela professora, quanto momentos de leitura que as próprias crianças solicitaram. No extrato de observação abaixo pode-se perceber um desses momentos de leitura espontânea:

Algumas crianças estão sentadas no chão e a professora está sentada em uma cadeira na frente delas. A professora pega fichas com os nomes das crianças e aponta para a parede, onde está a agenda do dia, e diz que está na hora de fazer a chamada. Enquanto a professora termina de falar algumas crianças, que estavam em pé, vão até a caixa de livros, pegam alguns e levam até a professora. Ela pergunta: Vocês querem que eu leia? As crianças respondem que sim. Então a professora interrompe a chamada e começa a cantar para que as crianças sentem, logo após começa a leitura.

Nessa situação também pôde-se perceber que a docente compreende que as crianças são sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem, que devem exercer e desenvolver sua autonomia nesse processo, apesar de existir uma rotina a ser seguida. E estes princípios estão previstos nos documentos oficiais que regem a Educação Infantil. E que, assim como descreve Solé(1998), nota-se a compreensão da docente de que as leituras devem atender aos interesses dos alunos, o que torna a atividade de leitura motivadora, visto que as próprias crianças escolheram a leitura que queriam realizar.

Nesse sentido, considerando a importância das práticas de leitura, também foram observadas as leituras que são realizadas, o que se lê para essas crianças. Percebeu-se nas observações que as leituras estão voltadas para a literatura infantil, os contos de fadas e livros de histórias infantis que abordam diversos temas. Na fala da professora, ela afirma que não prioriza nenhum gênero para ler com as crianças, como pode-se perceber na seguinte afirmação:

No caso da Educação infantil eu até agora não priorizei um gênero específico, a gente sempre faz uma seleção de alguns materiais, de livros, do universo infantil. Então foi do universo infantil tá valendo. Agora, especialmente esse ano, nesse grupo dois, eu tive uma vontade de trabalhar com o gênero conto de fadas, porque depois de algumas leituras a respeito e depois de observar também um pouquinho essas crianças e alguns sentimentos que não vem muito a tona na verbalização, que ficam guardados e até em situações mesmo do cotidiano que as vezes fica difícil de lidar porque não consegue se comunicar ou porque não consegue expressar seus sentimentos, enfim. [...]

Então assim, esse é um gênero que tem sido muito presente nesse momento dentro desse grupo e tem sido muito acolhido, porque assim, em algumas situações eu percebo que algumas crianças já escutaram em casa em algum momento algumas histórias clássicas né, mas assim outras não, né e os contos de fadas eles têm uma importância não apenas na vida das crianças mas até na nossa vida adulta traz algumas marcas importantes então os contos estão chegando aos pouquinhos para essas crianças, todos se encantam, alguns mais outros menos, mas tem sido algo bem interessante. (PG2, 2019)

A entrevistada também relatou que o gênero receita aos poucos está sendo inserido no grupo 2, a introdução está sendo feita a partir do livro *A cozinha encantada dos Contos de Fadas: 23 receitas cheias de magia e fáceis de fazer*, que contém receitas culinárias que remetem a diversos contos de fadas. Apesar de não ter sido observada essa prática, a docente afirmou que a partir da leitura ou contação dos contos as receitas podem ser realizadas. Como ela relata no extrato abaixo o exemplo da contação do conto *Pele de Asno*:

Eu fiz a contação desse conto, que foi *Pele de Asno*, como não tem nesses livros eu contei a história e aí a gente fez a receita desse bolo,[...] porque assim eu pensei em não ficar só nas histórias, mas viver um pouquinho a realidade das histórias.[...] Então a priori a gente já fez uma contação da história e fez a receita, o nome do bolo é até engraçado, da história da *Pele de Asno*, O bolo do amor com brigadeiro, e quando a gente foi comer eu dizia: quem quer um pedaço do bolo do amor com brigadeiro? [...](PG2, 2019)

Nesse sentido, percebe-se na afirmação da docente que, além da intenção de inserir as crianças mais profundamente na ficção dos contos, há o reconhecimento de que é importante que as crianças também vivenciem práticas de leitura, práticas prazerosas, de outros tipos e gêneros textuais, e tal compreensão também está presente nas DCNEI, na BNCC e na política de ensino do Recife. Percebe-se também a compreensão de que essa vivência é importante para o letramento dessas crianças, pois, como afirma Soares(1999), mesmo que não sejam alfabetizadas, essas crianças podem ser letradas, e para que tenham um bom desenvolvimento do seu letramento é necessário que vivenciem práticas de leitura que contemplem essa pluralidade textual que está presente nas distintas práticas sociais nas quais estão inseridas.

Metodologias utilizadas nos momentos de leitura

Sobre as metodologias utilizadas pela docente nos momentos de leitura, pôde-se perceber que ela sempre organiza o espaço, colocando tapetes para que as crianças sentem, e se posiciona sempre na frente delas, sentada no chão ou em uma cadeira pequena. Percebeu-se que sempre que vai iniciar um momento de leitura ela canta uma música e as crianças começam a sentar na sua frente, alguns sozinhos e outros guiados pelas auxiliares, como pode-se ver no seguinte extrato:

A professora vai começar o momento de leitura, ela senta no chão e chama as crianças para sentar porque vai começar a história. Ela chama as crianças cantando "*História, história, uma história pra contar...história, história uma história pra sonhar... história, história, uma história pra imaginar...*". Algumas crianças se sentam no chão de frente para a professora, outras a professora pede que as auxiliares tragam para sentar, umas crianças não querem participar e ficam fora da roda, brincando com brinquedos e folheando livros.

Sobre esse aspecto, ressalta-se o fato de que as crianças ao ouvirem a música do momento da história já se direcionam até a professora e sentam-se para ouvir a história. Nessa situação, percebe-se que, assim como afirma Costa(2012) , é possível que as crianças, mesmo as bem pequenas, participem de práticas de leitura. E percebe-se também que, conforme Brandão e Rosa(2010), a participação em rodas de história é ensinada, se ensina onde e como deve-se sentar, se ensina a ouvir o outro contar a história e a esperar a sua vez de falar. Ou seja, se essas crianças já conseguem participar de uma roda de histórias é porque foram ensinadas através das vivências em tal prática.

Percebeu-se também que antes de começar a leitura a professora mostra o livro às crianças, dizendo o nome da história e fazendo perguntas sobre as suposições das crianças sobre a história que será lida. Durante a leitura, a professora utiliza diferentes entonações, conforme o enredo da história (voz de medo, raiva, tristeza, etc.), faz algumas expressões e gestos para representar as cenas, e também mostra as ilustrações ao passo em que vai lendo as páginas.

Nos momentos de leitura também pôde-se observar que a professora em algumas ocasiões faz perguntas as crianças, perguntas referentes a história, sobre o que vai acontecer ou perguntas referentes às opiniões das crianças sobre a história

lida. Sobre essa prática de conversar com as crianças durante o momento de leitura, a professora afirmou não ter certeza se é correto ou não, mas que realiza por considerar interessante, como pode-se perceber na afirmação abaixo:

[...], por vezes eu faço até algumas perguntas durante a leitura, eu não consigo avaliar se está correto ou não, mas por vezes eu acho interessante chamar eles para uma conversa e uma pergunta 'o que vocês acham? o que será que vai aparecer agora? eu não sei mas eu vou descobrir agora porque vamos ler, então as vezes eu dou essa paradinha na leitura, ela nem sempre é continua, porque a gente para um pouquinho para conversar e depois a gente retoma. (PG2, 2019)

Nesse sentido, também observou-se que, ao finalizar a história, a professora utiliza a frase "Pilim pim pim a história chegou ao fim...", e depois ela pergunta quem gostou da história ou comenta algo referente ao tema da história, em alguns momentos ela fez perguntas para retomar a história lida, como pode-se observar no seguintes extratos de observação:

Leitura do livro: Bibi brinca com meninos. [...] A professora termina a história, que fala sobre brincadeira de menina e de menino, e pergunta as crianças: Vocês acham que existe brincadeira de menina e brincadeira de menino? Algumas crianças respondem que sim outras dizem que não. E a professora diz: Será? Eu acho que não, acho que todos podem brincar com todos os brinquedos. [...]

Leitura do livro: A viagem de Marino. [...] A professora termina a história e pergunta se as crianças gostaram, o livro discute sobre a poluição do mar, elas respondem que sim. A professora faz algumas perguntas para retomar a história, o que conta nessa história?, o que aconteceu com Marino? [...]

Sobre esse aspecto, Brandão e Rosa(2010) discutem que é muito importante que haja essa conversa na roda de leitura, para que, além do prazer pela leitura, as crianças possam construir um sentido, um significado para aquilo que foi lido. Mas para isso é necessário que a conversa seja bem conduzida, que seja planejada pelo professor que é o mediador dessa leitura. Nessa situação também foi possível observar que a professora utiliza das estratégias de leitura de modo a ampliar as possibilidades de compreensão do texto lido, ao perguntar sobre fatos da história, por exemplo, e quando questiona as crianças sobre o que discute a história. E conforme Santos[s.d.], essas estratégias contribuem para o aprendizado de conhecimentos importantes para o leitor.

Considerando que nas observações foi possível observar momentos de leitura espontânea, solicitados pelas crianças, e momentos de leitura propostos pela professora, na entrevista questionou-se se os momentos propostos pela docente são planejados, se têm objetivos traçados e se são baseados em algum documento. A entrevistada afirmou que planeja os momentos de leitura com a finalidade de que as crianças sintam prazer em ouvir as histórias, segundo ela, a leitura dos livros infantis pode ser utilizada como um recurso para se ensinar algum conteúdo, mas que ela prefere ler pelo prazer da leitura, como pode-se perceber na seguinte afirmação:

[...]Eu não gosto de escolher um livro para trabalhar, por exemplo, como um recurso didático, no sentido de ah quero trabalhar sobre os animais que vivem no mar por exemplo, esse é o meu objetivo né, na área de natureza, eu quero trazer esse conteúdo aí dos animais, aí eu vou escolher um livro de onde vêm esses animais, ele pode ser um recurso mas eu prefiro usar a leitura como uma oportunidade de prazer, eu prefiro isso. [...] Eu não gosto de utilizar o livro como um recurso para trabalhar outro conteúdo, eu gosto de contar histórias por contar, para eles gostarem, para eles gostarem de ouvir a história. (PG2, 2019)

Nessa perspectiva, retoma-se o que afirmam Brandão e Rosa(2010) sobre a importância de que os momentos de leitura sejam planejados, mesmo que o objetivo seja o prazer da leitura. Pois, para que as crianças se deleitem na leitura é necessário que elas compreendam e construam um sentido para o que estão ouvindo, portanto, é necessário que a professora mediadora planeje estes momentos para que conduza as crianças a desenvolver tal compreensão e prazer pela leitura.

Quanto aos recursos utilizados pela professora nos momentos de leitura, ela afirmou que utiliza mais os livros, a voz e as expressões. Mas que para fazer a contação de histórias os recursos são vários, desde a vestimenta até utilização de instrumentos que despertem a curiosidade, como caixas e elementos surpresa. Em uma das contações observadas verificou-se esta variedade de recursos utilizados pela docente para contar a história, nessa situação percebeu-se o investimento da docente no desenvolvimento da imaginação das crianças, e também na mobilização de conhecimentos das mesmas, visto que ela utilizou materiais não convencionais para contar a história. Como pode-se perceber no seguinte extrato da contação da história de Pinocchio

Antes de iniciar a contação a professora preparou o local, forrou um tapete no chão para que as crianças sentassem, colocou uma mesa na frente e cobriu com um tecido verde e vermelho e se posicionou atrás da mesa. Durante a contação a professora imita a voz dos personagens, e utiliza alguns materiais para representá-los, tais como colher de pau, prendedor de roupa, fuê, balão, cesto, caixa de papel, peneira. As crianças ficam bastante atentas a história, aos personagens, e no final enquanto a professora faz perguntas sobre a história, algumas crianças pegam os materiais utilizados.

Sobre esse aspecto, os recursos utilizados nos momentos de leitura, percebe-se uma relação com o que Brandão e Rosa(2010) discutem, no que se refere à necessidade de que a professora ao selecionar os livros, avalie a qualidade da obra, se tem uma boa linguagem, se as ilustrações se articulam com o texto, que se avalie se é de fato um bom material de leitura. Na entrevista pôde-se perceber que a docente tem essa concepção de que os livros que serão lidos para as crianças têm que ser bons livros, essa compreensão se explicitou quando a entrevistada falou sobre os livros utilizados no projeto de leitura realizado na turma o “Histórias que escolhi”, como pode-se perceber na seguinte afirmação:

[...] a gente não tinha acervo, não tinha materiais disponíveis aí quando a gente apresentou o projeto, uma família adquiriu e nos presenteou com dez livros, desses pequeninhos dos clássicos adoráveis. Mas assim, não é um material muito bom, são livros pequeninhos, eu percebo que a linguagem não é muito próxima das histórias que a gente conhece, enfim, aí o que é que acontece, a gente precisou investir em outros livros. Eu consegui adquirir duas coletâneas, cada uma com dez contos de fadas, e aí são esses que as crianças levam agora para casa e em casa eles escolhem qual a história que eles querem [...](PG2, 2019)

Esse projeto “Histórias que escolhi”, realizado no grupo 2, tem o objetivo de proporcionar às crianças a leitura em casa com suas famílias, leituras de livros escolhidos pelas crianças, segundo a professora

[...] a ideia inicial do projeto era trabalhar com os contos de fada, na perspectiva de resgatar essas histórias que ao meu ver e, de uma certa forma né, os contos de fada saíram um pouquinho desse universo infantil, receberam algumas críticas né, principalmente quando se vai buscar a versão original dos contos de fada, então começou a se criar alguns tabus em relação a isso.[...]Então eu pensei na possibilidade de trazer um pouquinho dos contos de fadas para esse encantamento das crianças. Mas assim eles precisavam gostar e ser os protagonistas desse processo, de escolher suas histórias, então quando a gente pensou nesse projeto a princípio e

apresentamos aos pais, as crianças iam ter as opções de fazer a escolha, por isso o nome histórias que escolhi, então eu dava a opção de escolher dentre alguns contos de fadas, tinha dois grupos de opções, tinha alguns livros de contos e eles escolhiam um e tinha alguns livros daqui da biblioteca, a gente trazia as crianças aqui para a biblioteca e eles escolhiam mais um, e eles levavam para casa dois livros para fazer a leitura.[...]
(PG2, 2019)

Conforme a professora, o projeto funciona através de um sorteio realizado em um dia da semana, na quinta-feira, uma criança é sorteada por vez. As criança sorteada leva para casa os livros escolhidos e um caderno para registrar o que mais gostou das leituras, a terça feira é o dia em que a criança deve retornar com a bolsa de leitura e deve trazer algo que remeta a uma das histórias, a qual deverá ser contada pela criança para toda a turma. A família deve colaborar em todo o processo.

Segundo a docente, esse projeto tem sido bastante acolhido pelas crianças e eles demonstram bastante entusiasmo quando estão na posição de contador da história e também demonstram respeito pelo colega que está nessa posição. Esse momento de contação protagonizado pelas crianças não pôde ser observado durante as observações, mas foi possível verificar o entusiasmo das crianças no dia de sorteio da bolsa de leitura, como pode-se perceber no extrato a seguir:

[...] A professora avisa que é dia de sorteio da bolsa de leitura, as crianças ficam eufóricas, todas querem levar a bolsa para casa. A professora pega a caixa que contém fichas com os nomes das crianças e brinca: Quem será que vai ganhar? E as crianças respondem: Eu! Em seguida a professora pega os nomes para retirar o daqueles que faltaram e os que já foram sorteados, ela pega os nomes e vai perguntando as crianças: de quem será esse nome?, algumas crianças dizem que são seus nomes ou dizem o nome de um colega. Após a seleção dos nomes, a professora começa a balançar a caixa, as auxiliares fazem voz de suspense e as crianças ficam muito animadas, algumas querem balançar a caixa também. Depois a professora pede que uma criança faça o sorteio, a criança que tem o nome sorteado fica muito feliz, vibrando: Eu ganhei, eu ganhei!. Então a professora retira da bolsa os contos e pede para que a criança escolha um, ela escolhe “A Branca de Neve”. A professora diz para as outras crianças: olha gente ela escolheu a Branca de Neve[...], depois a professora leva a criança até a biblioteca e pede que ela escolha nas prateleiras um livro, a professora ajuda a criança a escolher, diz: olha a capa, você conhece esse?[...] a criança escolheu o livro A princesa Polly e seu penico”.

Percebe-se nesse projeto que as crianças vivenciam dois momentos, um de leitura e outro de contação das histórias lidas. E essa vivência das duas práticas é importante para as crianças, conforme Brandão e Rosa(2010), pois a partir dessas vivências as crianças vão percebendo que existe uma diferença entre ler uma história e contá-la sem o suporte do livro.

Durante as observações também pôde-se perceber que a docente realiza essas duas práticas, na entrevista questionou-se se a mesma conseguia diferenciar tais práticas, ela afirmou que “com certeza, uma coisa é pegar um livro e abrir e ler, tal qual está ali e outra coisa é usar alguns outros recursos para contar [...]”. Nessa fala da entrevistada evidencia-se o seu reconhecimento de que ler “tal qual está ali” no texto, contempla aspectos da escrita que não se evidenciam na contação, como o direcionamento de escrita, as características do gênero do texto lido, a pontuação, aspectos que aos poucos vão sendo reconhecidos pelas crianças, conforme participam de momentos de leitura e vão compreendendo o que é a escrita.

Relação das crianças com a leitura

Durante as observações, pôde-se perceber que as crianças são bastante envolvidas nos momentos de leitura, interagem com a professora e ficam atentos a leitura. Em alguns momentos, algumas crianças não queriam participar da leitura e ficavam brincando, mas, em geral, a turma participa bastante desses momentos. Quando questionada sobre como percebe essa relação das crianças com a leitura, a docente afirmou que

Tem algumas crianças que estão mais motivadas para isso, tem crianças que gostam mais, as vezes eu penso que já tem um investimento em casa, desde o ventre tem uma mamãe que lê, então chega aqui e esse encantamento se perpetua, tem algumas crianças que não tanto, mas como a gente está aqui em uma unidade que a maioria das crianças estão aqui desde o berçário, então desde o berçário essas práticas de leitura acontecem, então desde o berçário essas crianças estão se acostumando a essa prática.[...] (PG2, 2019)

Nesse sentido, percebe-se o que afirmam Costa(2012) e Rodrigues e Ostetto(2016), que defendem que desde bem pequenas as crianças já são capazes de participar de momentos de leitura e se interessam em participar desses momentos. E que nesse processo o professor tem um papel importante de ser o mediador, conforme Brandão e Rosa(2010), para que esse interesse das crianças pela leitura as faça querer descobrir o que é ler e o que são aquelas marcas que não são os desenhos.

Quando questionada sobre a participação das crianças nos momentos de leitura, a docente afirmou que elas são muito participativas, mas que

É importante a gente pensar assim, que existe um perfil, existe o momento, essas crianças que estou trabalhando agora elas estão completando três anos e elas estão comigo desde o ano passado, eu trabalhei o grupo um com elas e acompanhei a turma. Então assim, sempre tiveram muita motivação pelas rodas de histórias, eu consigo observar agora na metade do ano e sei que isso vai continuar, um interesse por outras coisas, pode observar que o movimento tem sido algo muito forte, por vezes a gente tem deixado de ir para a sala de leitura, aconteceu isso semana passada, era dia da gente ir para sala de leitura e a gente não foi porque eu percebi que eles estavam muito eufóricos e que precisavam correr, é próprio da idade, três anos chegando, o corpo começa falando olha quanta coisa eu já consigo, então o interesse começa a mudar um pouco.[...] Então assim, eles continuam gostando da história, mas eles precisam correr, eles precisam dar vazão a essa energia toda que tem nesse corpinho deles, então a gente vai dosando um pouquinho sabe, vai dosando para poder dar conta dos vários campos. (PG2, 2019)

Nessa afirmação da entrevistada pode-se perceber o quanto é importante que o docente conheça o perfil dos seus alunos, suas especificidades, que reconheça a autonomia desses sujeitos nesse processo, e que contemple tais aspectos em sua prática pedagógica, para que a aprendizagem dessas crianças seja significativa. Essas crianças, de dois e três anos, ainda estão em processo de conhecimento de seus corpos, de suas capacidades de interação com o meio, portanto, necessitam dessas experiências do campo do movimento tanto quanto da leitura, para conhecer e produzir cultura e para construir suas visões de mundo.

Nesse sentido, também foi possível observar a interação das crianças com os materiais de leitura. Percebeu-se que as crianças têm livre acesso aos livros, principalmente na sala Faz de conta, ambiente onde elas têm a liberdade para brincar

com brinquedos, usar fantasias e também tem a caixa de livros. Quando questionou-se a professora sobre essa interação das crianças com os livros ela afirmou que

Tem algumas crianças que quando a gente vai contar uma história elas gostam de sentar no meu colo para ficar bem juntinho do livro. [...] Tem essa coisa de querer pegar no livro, não é muito, vai depender também do livro, então assim, as vezes a gente faz o combinado de olha primeiro eu vou ler tudo e depois de terminar todo mundo vai poder pegar no livro e olhar um pouquinho, e acontece com muita frequência de quando terminava uma leitura eles ficavam naquela ansiedade para pegar o livro, e as vezes um quer pegar o livro para si só, as vezes quer pegar para mostrar para o outro. (PG2, 2019)

Nessa fala da docente pode-se perceber o que afirmam Brandão e Rosa(2010) sobre o interesse das crianças em descobrir o que é a leitura, através desse desejo em pegar nos livros também, as crianças demonstram o seu interesse em descobrir onde está aquela história lida pela professora e assim, aos poucos e conforme as experiências, vão descobrindo e compreendendo a escrita como representação da linguagem.

Nas observações também pode-se perceber as crianças interagindo sozinhas com os livros, folheando, simulando leitura. Como pode-se perceber no seguinte extrato:

Enquanto a professora lia a história, uma criança que estava fora da roda, pegou um livro, sentou-se em uma cadeira para ler. A criança começou a folhear e simular a leitura, passando o dedo indicador nas linhas, da esquerda para a direita.

Nessa situação pode-se perceber que essa criança já demonstra um conhecimento sobre o que é a leitura, já sabe que aquelas marcas grafadas contam a história, sabe como folhear o livro, a direção da leitura, conhecimentos que compõem o letramento dessa criança, discutido por Soares(1999), percebe-se que mesmo sem saber decodificar o escrito, essa criança já demonstra certo conhecimento sobre o sistema de escrita, de como se faz a leitura, conhecimentos que são necessários para o aprendizado e uso do código. Percebeu-se também a consonância com o que estabelecem a BNCC e a política de ensino do Recife, quanto aos objetivos de aprendizagem para essas crianças, no que se refere ao manuseio dos portadores de texto, neste caso os livros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho revelou resultados bastante relevantes como respostas para o problema de pesquisa: Que atividades de leitura são realizadas com crianças de 1 a 3 anos em uma creche municipal?. Esta questão fundamentou-se na mesma perspectiva que respalda os documentos oficiais que regem a Educação Infantil brasileira, ou seja, considerou toda a história e os percursos enfrentados para que a Educação Infantil fosse estabelecida como primeira etapa da Educação Básica, sendo garantida a todas as crianças com até 5 anos de idade, tendo como princípio a formação integral e considerando essas crianças como sujeitos histórico e sociais, construtores de cultura, e que devem ter seus direitos de aprendizagem garantidos. Portanto, compreende que as crianças desta etapa de ensino devem ter garantido o direito de aprendizagem das diferentes linguagens, entre as quais está a linguagem escrita.

Pois, como foi discutido neste estudo, a cultura escrita está presente nos diversos contextos em que as crianças estão envolvidas, fato que desperta nelas o interesse em conhecer e utilizar essa tecnologia. Nesse sentido, envolver essas crianças, mesmo que bem pequenas, em práticas de leitura é importante, não somente para estimular esse interesse, mas também tendo em vista as contribuições que as práticas de leitura trazem para os indivíduos que as vivenciam, como o conhecimento cultural, a ampliação das visões de mundo, os conhecimentos linguísticos e de compreensão da escrita como sistema de representação, além do prazer da leitura.

Sendo assim, constatar tais práticas na rotina cotidiana de crianças de dois e três anos de idade no CEMEI, foi significativa e demonstrou a compreensão por parte da professora de que realizar esses momentos de leitura com essas crianças é relevante para a constituição desses sujeitos leitores. Com a pesquisa também pôde-se perceber que existe sim a possibilidade de que os educadores das creches realizem momentos de leitura com essas crianças, mesmo que bem pequenas, e que esses momentos sejam momentos de prazer, mas também de aprendizado para essas crianças.

Os dados aqui analisados, possibilitou-nos constatar que, se houver estímulo, se as crianças vivenciarem momentos de leitura mediados pelo professor, esse interesse que elas têm pela leitura, pela escrita, pode aumentar, podendo ser transformado no desejo de ser um leitor também. Mas que para isso essas crianças precisam vivenciar momentos de leitura planejados, até mesmo espontâneos, mas que sejam leituras significativas e de bons materiais.

Percebeu-se também que desde muito pequenas as crianças podem ser ensinadas a participar de rodas de histórias, e que elas aprendem a ouvir o outro contar e a esperar sua vez de falar. E que essas vivências nos momentos de leitura também ensinam as crianças que aquelas marcas, diferentes dos desenhos, dizem algo, e as poucos, elas vão compreendendo que se trata da linguagem escrita.

Portanto, percebeu-se que as práticas de leitura realizadas com essas crianças, desde cedo, são relevantes para a constituição de sujeitos leitores, capazes de atribuir sentido ao que leem. Além das contribuições na formação de sujeitos capazes de participar e de produzir cultura. E, considerando a nossa pergunta de pesquisa: Que atividades de leitura são realizadas com crianças de 1 a 3 anos em uma creche municipal?, identificou-se também que essas atividades são realizadas em uma frequência significativa, o que nos permite afirmar, juntamente com os dados fornecidos pela professora entrevistada, que há a compreensão que a realização de práticas de leitura com crianças da creche é importante para a formação de crianças leitoras.

Ao constatar-se a presença de tais práticas também foi possível verificar as metodologias realizadas nesses momentos de leitura. Verificou-se tanto momentos planejados pela professora, nos quais até o espaço para o momento de leitura é organizado para tal, quanto leituras espontâneas solicitadas pelas crianças do grupo 2. Identificou-se também a realização de contação de histórias para essas crianças, que também são importantes nesse processo e compreensão do que é a escrita, pois permitem a essas crianças perceber as diferenças entre o contar e ler o que está escrito. Além disso, também verificou-se momentos de leitura espontâneas realizadas pelas crianças, nos quais elas escolhem livremente um livro, ou mais, e sentam-se para folhear e simular a leitura, assumindo o papel de leitor.

Sendo assim, este estudo nos permitiu encontrar a resposta para o nosso problema de pesquisa, nos mostrando que há sim atividades de leitura com as crianças da creche, atividades diversas, planejadas e espontâneas, individuais e coletivas, e contações de histórias que também ensinam as crianças sobre o que é a leitura. Além disso, nos revelou que tais momentos não são realizados apenas para cumprir o currículo ou para manter as crianças sentadas, são momentos com finalidade na leitura, no prazer de ler, no conhecimento cultural e na aprendizagem da linguagem. Percebeu-se essa intencionalidade em contribuir para a formação de crianças leitoras até mesmo nos momentos em que é dado a elas o livre acesso a caixa de livros, para que desfrutem e construam seu conhecimento sobre a leitura.

REFERÊNCIAS

ALBERT, Évelin. **Letramento no contexto da educação infantil**: uma análise com crianças de 0 a 2 anos. In: Congresso Internacional de leitura e literatura infantil e juvenil, III, 2012, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2012. Disponível em: <<http://editora.pucrs.br/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S4/evelinalbert.pdf>>. Acesso em: 9 de abril de 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos: Qual o currículo para os bebês e crianças bem pequenas?. In: **Educação de Crianças em Creche - Salto para o Futuro**. TV Escola. XIX, n.15, p. 25-30, 2009. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20crian%C3%A7as%20em%20creche%20-%20Salto%20para%20o%20futuro.PDF>>. Acesso em: 9 de abr. de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm > Acesso em: 24 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 17 de jun. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília: DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 18 de jun. de 2019

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi.; ROSA, Ester Calland de Souza. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: _____.(orgs.) **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BONI, V.; QUARESMA S. J. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica Em Tese, v.2, n.1(3), p. 68-80, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/%2018027/16976>>. Acesso em: 03 de nov. de 2018.

COSTA, Massilde Martins da. Literatura: Espaço e vivências na Educação Infantil. In: DINIZ, Andréa M. (org.). **Reencantando a Educação: Literatura, Dança, Brinquedo e Avaliação**. Natal: Offset editora, 2012, p. 12-22.

LUZ, Iza Rodrigues da. **Contribuições da sociologia da infância à Educação Infantil**. Belo Horizonte: Revista Paidéia, n. 4, p. 11-40, 2008.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p.7-38.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 91-120.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O currículo na Educação Infantil: O que propõem as novas Diretrizes Nacionais?**. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso em: 25 de maio de 2019.

RECIFE, Secretaria de Educação. **Política de ensino da educação infantil da Rede municipal do Recife**. Recife: Secretaria de Educação, 2019. Disponível em: <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/sites/default/files/arquivos_informativos_home/politica_educacao_infantil_2019_com_capa_para_diagramacao_e_normalizacao19.07.19.pdf>. Acesso em: 20 de ago. de 2019.

RODRIGUES, Luziane Patricio Siqueira; OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Tem um leitor aqui! Narrativas de professoras sobre práticas leitoras na creche**. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente-SP, v.27, n. 3, p. 173-190, set./dez., 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v27i3.4576>> Acesso em: 20 de Nov. de 2017.

RODRIGUES, Suzana Machado. **A prática de leitura na Educação Infantil como incentivo na formação de futuros leitores**. Eventos Pedagógicos, v.6, n.2. (15.ed.), p. 241-249, jun./jul. 2015. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1855/1439>> Acesso em: 5 de fev. 2018.

SANTOS, Carmi Ferraz. **Leitura: concepções e estratégias**. Recife, 20 p. Trabalho não publicado.

SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. **Letramento Literário e Práticas Estratégicas na Primeira Infância**. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 207-225, set./dez., 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i3.3705>> Acesso em: 20 de Nov. de 2017.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa. A Educação Infantil como Política Pública e os seus desafios atuais. In: SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; LIMA, Juceli Bengert(org.). **Concepções e Práticas na Educação Infantil**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2015, p. 9-25.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; PEREIRA, Sindy de Souza Leão. Análise dos Programas de Atendimento à Primeira Infância e a Descentralização da Gestão da Educação. In: SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; LIMA, Juceli Bengert(org.). **Concepções e Práticas na Educação Infantil**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2015, p. 41-51.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; LINS, Danielle Mylene Reis. Políticas Públicas, Financiamento, Avaliação e Gestão da Educação: Implementação do Proinfância nos municípios de Pernambuco. In: SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; LIMA, Juceli Bengert(org.). **Concepções e Práticas na Educação Infantil**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2015, p. 53-71.

SOARES, Magda. Letramento em Verbete: O que é letramento?. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999, p. 14-25.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed., São Paulo: Ática, 2004.

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

APÊNDICE

Roteiro de entrevista aplicado a professora do grupo 2.

Identificação:

Onde e quando se formou?

Trabalha a quanto tempo na área?

Está a quanto tempo na Educação Infantil?

Turma

Quantas crianças:

Relevância das Práticas de Leitura

Considera importante a realização de práticas de leitura com crianças de 1 a 3 anos?

Por quê?

Qual a relevância da realização de práticas de leitura para a formação de crianças leitoras?

Quais os gêneros textuais que utiliza para os momentos de leitura?

Com que frequência realiza os momentos de leitura?

Consegue diferenciar momentos de Leitura de Contação de histórias?

Metodologias

Quais as metodologias utilizadas para os momentos de leitura?

(Como começa?, faz perguntas de estratégias de leitura para as crianças?)

Os momentos de leitura são planejados? Existem objetivos?

Quais os materiais utilizados para os momentos de leitura?

Como acontece o projeto Histórias que escolhi?

Relação das crianças com a leitura

Como é a relação das crianças com a leitura?

As crianças são participativas nos momentos de leitura?

As crianças interagem com os materiais de leitura?

ANEXO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr.ª ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada **PRÁTICAS DE LEITURA COM CRIANÇAS 0 A 3 ANOS EM UMA CRECHE MUNICIPAL DO RECIFE**, integrante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação**, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal: Analisar a prática pedagógica em uma creche municipal do Recife, a fim de verificar a presença ou não de atividades de leitura com crianças de 1 a 3 anos, e será realizada por Marillia Maria dos Santos Araujo, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista, com utilização de recurso de gravador, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participarei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a

Impressão do dedo polegar caso o/a participante não saiba assinar.