

**PROFESSORES, CRIANÇAS E LIVROS: UM OLHAR PARA
CONCEPÇÕES E AÇÕES DOCENTES ENVOLVENDO
EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS COM CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS
ANOS**

Jane Prado de OLIVEIRA

Ana Maria Gimenes Corrêa CALIL

Universidade de Taubaté - SP

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as relações estabelecidas entre a tríade criança, adulto (professor) e livro infantil. A pesquisa é de natureza qualitativa e teve como participantes nove professoras que atendem crianças de zero a três anos em uma creche localizada em uma cidade no interior paulista. Os instrumentos para a realização da pesquisa foram um questionário inicial, sete encontros de pesquisa-formação realizados ao longo de cinco meses em Horários de Trabalho Coletivo e, ao final, uma entrevista semiestruturada realizada individualmente. Os resultados apontaram concepções e ações criativas das professoras referentes à inserção literária de bebês e crianças bem pequenas, evidenciando aspectos ligados a critérios para a escolha dos livros, recursos utilizados na contação de histórias e o processo de mediação docente literária, caracterizando a importância de momentos formativos e de troca entre pares.

Palavras-Chave: Literatura Infantil; Contação de histórias; Primeira infância; Livros; Bebês.

*TEACHERS, CHILDREN AND BOOKS: A LOOK ON TEACHERS'
CONCEPTIONS AND ACTIONS INVOLVING LITERARY EXPERIENCES
WITH ZERO TO THREE YEARS OLD CHILDREN.*

Abstract

This research aims to comprehend the established relations between the triad: child, adult (teacher), and children's book. The research is qualitative in nature and has as participants nine teachers who attend to zero to three years old children in a day-care center located in the countryside. The instruments used in this research were an initial questionnaire, seven formation-research meetings over five months during collective worktime, and, at the end, an individual semi-structured interview. The results pointed to teachers' creative conceptions and actions regarding the literary insertion of babies and younger children, demonstrating aspects connected to the criteria for choosing books, resources used in storytelling and the literary teacher's process of mediation, characterizing the importance of formative moments and exchanges between peers.

Keywords: *Literature for children; Storytelling; Early childhood; Books; Babies.*

PROFESORES, NIÑOS Y LIBROS: UNA MIRADA A CONCEPCIONES Y ACCIONES DOCENTES QUE INVOLUCRAN EXPERIENCIAS LITERARIAS CON NIÑOS DE CERO A TRES AÑOS

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo comprender las relaciones que se establecen entre la tríada: niño, adulto (maestro) y libro infantil. La investigación es de carácter cualitativo y sus participantes fueron nueve docentes que atienden a niños de cero a tres años en una guardería ubicada en el interior de São Paulo. Los instrumentos para la realización de la investigación fueron un cuestionario inicial, siete reuniones de formación investigadora realizadas a lo largo de cinco meses en Horarios de Trabajo Colectivos y, al final, una entrevista semiestructurada realizada de forma individual. Los resultados mostraron concepciones y acciones creativas de los docentes respecto a la inserción literaria de bebés y niños muy pequeños, destacando aspectos vinculados a los criterios de elección de libros, los recursos utilizados en la narración y el proceso de mediación de la enseñanza literaria, caracterizando la importancia de los momentos de formación e intercambio entre colegas.

Palabras-clave: *Literatura infantil; Narración; Primera infancia; Libros; Bebés.*

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como principal objetivo compreender as relações estabelecidas entre a tríade criança, adulto (professor) e livro infantil. Para isso, esta pesquisa valeu-se de concepções e relatos de nove professoras de crianças de zero a três anos, baseando-se em outras pesquisas e contribuições teóricas importantes para a compreensão e o encadeamento de ideias.

Atualmente, temos visto a crescente inserção de bebês e crianças bem pequenas em espaços educativos como as creches. Mediante estudos acadêmicos, documentos oficiais e leis vigentes no Brasil, a faixa etária que compreende de zero a três anos ganha maior visibilidade na educação. Com isso, muitos esforços caminham para os direitos concernentes à qualidade na educação, oferecendo a estas crianças um ambiente seguro, afetivo, inclusivo e eficaz, principalmente nas considerações de respeito à infância, singularidades e potencialidades das crianças.

Dentro deste panorama, a figura do professor está em uma parte importante do atendimento profissional desta demanda, pois ele estabelece, constantemente, relações com estas crianças, com ações que colaboram para o seu desenvolvimento em variados

aspectos, inclusive na linguagem. No entanto, suas concepções podem refletir suas ações e, por isso, faz-se necessário compreender aquilo que estes profissionais sabem e fazem na sua profissão, dentro das peculiaridades do contexto escolar que os envolvem.

Diante do exposto, esta pesquisa propõe um olhar para o professor, as crianças e os livros. Por intermédio desta tríade, sob as perspectivas teóricas de estudiosos das narrativas dos professores, busca-se maior compreensão dos significados por detrás do contexto literário que se constrói desde a aurora da vida.

2. A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM O LIVRO E O PROFESSOR COMO MEDIADOR

Quando o bebê ou a criança bem pequena olha, toca, abre, cheira ou realiza qualquer outra ação com um livro, há uma relação entre ela e este objeto. Dentre estas e outras tantas ações possíveis realizadas pela criança, Ortiz e Carvalho (2012, p. 167) afirmam que “[...] pode ser que no início os bebês rasguem os livros, antes disso, que os levem à boca, mas tudo é uma questão de hábito e de apropriação de uma ação fundamental para seu desenvolvimento”. Estas ações iniciais são os “gestos embrionários” (Giroto, 2016) que inauguram e contribuem significativamente para o progresso da formação leitora das crianças.

Dentro desta perspectiva relacional, o objeto livro cumpre a função de inserir a criança no universo da leitura, tendo em vista que a sua materialidade é um importante instrumento para se estabelecerem os primeiros contatos, captando significados e construindo sentidos. No entanto, assim como a literatura deve estar em consonância com a qualidade pretendida para a faixa etária em questão, o livro em sua dimensão material também precisa assumir excelência (Parreiras, 2012).

Levando-se em conta a faixa etária que compreende de zero a três anos, há de se considerar, por exemplo, a necessidade que a criança tem de levar objetos à boca nos seus primeiros anos de vida devido ao prazer que esta ação lhe proporciona. Colomer (2017), Souza e Bortolanza (2012) e Parreiras (2012) apontam e definem alguns tipos de livros, sendo estes: livro de papel, livro de pano, livro de plástico ou livro de banho, livro-brinquedo, livros cartonados, livros com imagens etc. De certo, há uma

variedade de livros a serem oferecidos às crianças, mas a atenção e o cuidado são necessários quando se almeja possibilitar um contato com segurança e autonomia.

Ao considerar que o livro possui uma materialidade segura e uma qualidade condizente, este recurso poderá ser uma porta de entrada da criança para o mundo literário, pois ele abarca múltiplas dimensões humanas (cognitivas, afetivas, lúdicas etc.) na sua essência, captando sua atenção, interesse e interação. Além disso, o livro considera as potencialidades da criança e respeita as características próprias do seu processo de desenvolvimento. Cabe destacar a diferenciação que Parreiras (2012) faz entre o “livro como brinquedo” e o “livro-brinquedo”. Para a autora, o livro como brinquedo é “[...] aquele que permite à criança brincar, se colocar na história, recriar fantasias, se subjetivar” (Parreiras, 2012, p. 112), apresentando seu caráter lúdico em forma de subjetivação e literatura, estabelecendo uma relação mais próxima da criança. No que tange ao “livro-brinquedo”, ela os define como “[...] livros com a função de brincar, para o leitor manusear e interagir como se brincasse” (Parreiras, 2012, p. 113), sendo reconhecidos como os livros *pop-up*, possuindo diferentes recursos de interação como, por exemplo, uma janela que abre e fecha, um personagem que fica em pé à medida que se move uma página, uma roda que gira, um botão que ao ser acionado emite som ou toca uma música, entre outros.

Para Giroto (2016), o livro é um artefato cultural. Ele é um produto criado e utilizado pelos seres humanos há muitos anos, promovendo variados papéis na sociedade. Tendo em vista as variadas dimensões que o estabelecem, é necessário considerar a relevância da mediação de um adulto que, ao utilizá-lo para contar uma história, ler um poema, oferecê-lo à criança, institui com ela uma nova relação. Salutto (2022, p. 640) considera que “[...] os livros convidam à reciprocidade, à construção e estreitamento dos vínculos travados nas relações entre as pessoas; destas com os objetos, espaços, materiais” e, de certa forma, nos convida a refletir em torno desta relação que se desdobra por gestos imbuídos de tantos significados entre as crianças, os livros e os educadores. Sob este prisma, entra a notória e relevante participação do professor que, provavelmente, será um dos principais agentes de iniciação literária.

Em relação aos mediadores de leitura, Reyes (2014, p. 213) os define como “[...] pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as

condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem”. Os mediadores criam condições, mediante propostas de experiências, numa interação que se dá entre a criança e o próprio adulto, e/ou entre a criança e um objeto, e/ou entre a criança e uma experiência. Contudo, cabe destacar que, neste processo de interação com os livros, por exemplo, a criança vai ao encontro de sua subjetividade, promovendo novas formas de ver, conceber e manifestar-se, com suas outras diferentes linguagens (Pinazza; Gobbi, 2014). Neste caso, o professor como mediador atenta-se às suas manifestações com respeito à sua individualidade e pensa em estratégias que levem a criança a progredir em seus conhecimentos e suas capacidades cognitivas, visando a progressão de suas zonas de desenvolvimento (Vygotsky, 2007). Por conseguinte, é planejando as propostas com todas as dimensões intrínsecas a elas (Modesto-Silva, 2019), como escolher os livros, organizar o espaço, interagir com a criança e tantas outras ações importantes para esta inserção literária.

Dentre estas vastas possibilidades de mediação de leitura, destaca-se a de “contador de histórias” que, embora no início pareça ser uma atividade ativa por parte daquele que conta e passiva por parte daquele que escuta¹, é uma forma divertida de interação com muitas possibilidades de desenvolvimento. Com relação ao professor que lhe conta a história, a criança se manifesta com suas diferentes linguagens, seja se agitando ou olhando com atenção, sorrindo ou espantada, emitindo sons ou repetindo palavras, imitando os trejeitos do professor, pedindo para contar outra vez... Fonseca (2012) refere-se a um suposto estado interno da criança ao ouvir uma história contada pelo adulto, solicitando sua repetição, para vivenciarem juntos este momento prazeroso de cumplicidade.

Coelho (1999) menciona várias formas de apresentação de histórias, desde uma simples narrativa até o uso de livros, gravuras, flanelógrafos, desenhos, interferências do narrador e dos ouvintes etc. Modesto-Silva (2019) e Fonseca (2012) comentam sobre a diferença entre ler uma história e contar uma história, demonstrando que essas duas formas de apresentar uma história para a criança são igualmente importantes e necessárias. Debus e Balsan (2016, p. 161) consideram a contação de histórias como

¹ Aqui considera-se o professor como o contador de histórias e a criança como ouvinte, mas numa interação de almas, em que a criança tem sua imaginação provocada tanto pelo contador, quanto pela própria história narrada.

uma experiência importante, destacando o prazer que ela causa, além de contribuir para a “[...] formação da necessidade de ler literatura”. No que diz respeito à seleção dos textos, Souza, Martins Neto e Giroto (2016, p. 203) afirmam que “[...] é essencial que o docente tenha conhecimentos teóricos e práticos sobre literatura, leitura, educação e infância”.

Diante das premissas aqui apresentadas (e tantas outras), importantes para o papel do professor como mediador de leitura e contador de histórias, percebe-se que suas ideias e ações pedagógicas inferem significativamente no processo de inserção literária de bebês e crianças pequenas. Assim, traçar caminhos que levem a criança ao encontro com os livros, as histórias e a literatura é, certamente, um desafio que passa pela escuta desses profissionais, dentro de suas realidades e ideias que cerceiam suas práticas, além de um diálogo que permita trocas entre pares.

3. CAMINHOS PARA AS VOZES DOCENTES: ESCUTA, TROCA E REFLEXÃO

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi adotada a abordagem qualitativa, tendo em vista seu caráter investigativo e sua aplicabilidade para o contexto investigativo que, por sua vez, foi formativo. Neste viés metodológico, a pesquisa-formação mostrou-se um caminho promissor, tendo em vista seu caráter investigativo, formativo e colaborativo, assumindo o professor como sujeito ativo do processo, considerando as vozes que ecoam de seu cotidiano profissional e garantindo-lhe uma participação mais estreita com a sua formação. Cabe destacar ainda que a pesquisa-formação é evidenciada por Bandeira (2016) como um processo colaborativo de pesquisa e formação na qual o pesquisador e os participantes tornam-se parceiros do processo de pesquisa.

No intuito de compreender as necessidades formativas dos professores e algumas concepções pertinentes ao processo, utilizou-se o Google Forms, um questionário *on-line* enviado ao *e-mail* das participantes, servindo como premissa para o percurso a ser adotado nos encontros, mas sem descartar as possíveis flexibilizações oriundas do processo. Em seguida, deu-se início a sete encontros formativos e colaborativos com temas propostos pelo grupo, levando-se também em consideração as teorias e as práticas pedagógicas concernentes. Esses encontros aconteceram no

período de cinco meses na unidade escolar de trabalho das participantes nos Horários de Trabalho Coletivo (HTC), com duração média de uma hora e trinta minutos. Ao final dos encontros, cada participante poderia preencher uma avaliação, na qual haveria a possibilidade de apresentar ideias com críticas e/ou sugestões para as próximas reuniões. Após os sete encontros, as professoras foram convidadas a participar de uma entrevista individual, com questionamentos relevantes à pesquisa, desencadeando também reflexões de importantes considerações.

Para garantir o anonimato das participantes na pesquisa, suas falas serão mencionadas diretamente à “cor da Chapeuzinho”, fazendo referência à história “Chapeuzinho Vermelho” que, por sua vez, foi utilizada metaforicamente para inserir os professores no percurso colaborativo e formativo que a pesquisa propunha.

3.1. O RESGATE DE TESOUROS: O QUE OS PROFESSORES TÊM A DIZER E COMPARTILHAR SOBRE SUAS IDEIAS E EXPERIÊNCIAS ACERCA DA INSERÇÃO LITERÁRIA

Para a captação de ideias e experiências das participantes sobre a tríade envolvida, tomou-se como base de análise os seguintes pontos relevantes ao processo de inserção literária das crianças: as concepções iniciais das professoras acerca da importância do trabalho com a literatura infantil com crianças de zero a três anos; os critérios para a escolha dos livros; os recursos utilizados na contação de histórias; o processo de mediação docente literária. Tais pontos emergiram das pesquisas teóricas que envolviam o tema em questão, das necessidades apresentadas pelas professoras de mais informações e materiais a respeito e, por fim, da recorrência destes pontos nas conversas e registros escritos² ao longo de todo o processo.

Antes de iniciar os encontros, as professoras responderam a um questionário via Google Forms³ com perguntas pertinentes à pesquisa e ao processo formativo e colaborativo. Dentre essas perguntas, para entender as concepções iniciais das participantes acerca da relevância dada ao trabalho com a inserção literária com as

² Aos registros escritos, consideram-se o questionário e as avaliações dos encontros.

³ Algumas professoras participantes da pesquisa iniciaram o processo formativo após alguns encontros e não responderam ao questionário. No entanto, ao longo dos encontros, elas tiveram a oportunidade de compartilhar suas ideias, inclusive, aquelas fomentadas nos questionários.

crianças, questionou-se: “Você considera importante trabalhar a Literatura Infantil com crianças de zero a três anos? Por quê?”.

Dentre as respostas das professoras, encontra-se a afirmação para a sua importância em todas as respostas e, em seguida, as justificativas:

“[...] desde pequenos criamos o hábito de ler”.

“[...] a literatura infantil desenvolve a linguagem e a criatividade do pensamento da criança”.

“[...] é através da imaginação que podemos chegar mais próximo ao mundo lúdico e por sua vez ao mundo da criança”.

“[...] porque na maioria das vezes será na escola que a criança terá o primeiro contato com a Literatura Infantil, e ela contribui positivamente para o desenvolvimento da criança”.

“[...] para estimular o gosto pela leitura, pois é de pequeno que se aprende”.

“[...] a literatura é uma ferramenta de estimulação que encanta as crianças, assim, podemos trabalhar interdisciplinaridade e ludicidade com muitas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento”.

Entender a relevância deste trabalho, bem como as suas implicações, envolve um primeiro passo para intervenções profissionais mais consolidadas e, quiçá, mais certeiras. As concepções docentes acerca do seu trabalho realizado são importantes para todo o seu percurso com as crianças. Nas concepções compartilhadas estão, de certa forma, arraigadas as muitas facetas que compõem o trabalho docente (Tardif, 2014). Neste caso, destacam-se aqui os saberes adquiridos por meio dos estudos⁴ e as muitas experiências vividas ao longo da profissão.

Valendo-se das respostas obtidas, as professoras demonstram a relevância de seu trabalho, considerando uma faixa etária tão jovem, em que a partir dela já se pode cultivar o gosto pela leitura, entendendo a escola como espaço privilegiado de inserção literária, pois muitas crianças não têm esta experiência em casa, com seus familiares. Além disso, suas palavras parecem considerar, mesmo que nas entrelinhas, a potencialidade dos bebês e crianças bem pequenas em suas diversas dimensões, sendo a faixa etária de zero a três anos “[...] a etapa de maiores possibilidades quanto à maturação e a aprendizagem”, como bem ressalta Reyes (2014, p. 19).

⁴ Estudos provenientes de leituras, formações iniciais e continuadas, horários de trabalho coletivo e aqueles tantos outros momentos de conhecimento que o professor se dedica a ampliar seus saberes.

As professoras apontam também para a literatura como importante no desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da imaginação, tendo inclusive um papel lúdico. Estas habilidades corroboraram as palavras de Reyes (2014) quando comenta sobre a fomentação da leitura e o direito que deve ser estendido para todas as crianças para que elas exerçam “[...] as possibilidades que proporcionam pensamento, a criatividade e a imaginação” (Reyes, 2014, p. 16).

Ademais, no que tange à ludicidade, algumas professoras a apontam como, de alguma forma, relacionada à literatura, numa perspectiva que naturalmente vai se incorporando ao mundo da criança. Esta experiência interna mediada por uma boa literatura tem a capacidade de romper com propostas artificiais de ludicidade (Luckesi, 2024) que, por sua vez, mais correspondem a fatores externos do que à própria subjetividade da criança.

3.2. A ESCOLHA DOS LIVROS

Quando um professor leva um livro para as crianças de sua turma, há para este profissional alguns tipos de critérios estabelecidos anteriormente. No entanto, cabe saber e entender quais são estes critérios, pois eles estão, de alguma forma, relacionados ao que o profissional agrega como valioso. A escolha pode se dar por ilustrações, texto, quantidade de páginas, cores, tipo de material para manipulação ou até mesmo o valor afetivo que o livro lhe proporciona. Aliás, a lista de critérios poderia ser extensa, levando-se em conta as diversas variáveis que compõem a materialidade de um livro e o repertório vasto e inspirador da literatura. Nesse sentido, são variadas as experiências que se tornam ainda mais inestimáveis quando se tem um bom livro em mãos.

Ao falar sobre critérios de escolha dos livros, Chapeuzinho Azul diz durante a entrevista que “não faz sentido você pegar qualquer livro”, denotando sua consciência sobre a necessidade de uma escolha. Em outro momento de conversa, Chapeuzinho Preto diz “chamou a minha atenção, vai chamar a atenção deles”, o que confirma as palavras de Abramovich (1997) e Reyes (2014) quando apontam que um bom livro para crianças também deve agradar aos adultos. No caso dos bebês e crianças bem pequenas, o livro a ser levado até elas certamente passará pelo crivo de um adulto.

Dessa forma, a criança ficará à mercê de um adulto que levará os livros até ela. Se serão bons livros ou não, cabem aí os bons conhecimentos e filtros por parte deste adulto, implicando, para este, uma responsabilidade ímpar com a qualidade da inserção literária destes pequenos.

Durante os momentos com encontros formativos e a entrevista, as professoras compartilharam com o grupo alguns livros que utilizavam com as crianças. Muitas agregavam a preferência pelo livro a partir da experiência de atenção e euforia mostrada pelas crianças quando o levavam até elas ou iniciavam a contação de história. *Chapeuzinho Marrom* é um exemplo ao destacar que “...eles ficam paralisados com esta história”. Diante dos apontamentos sobre a atenção e o interesse da criança, cabe a seguinte questão: “Quais elementos contribuem para chamar a atenção da criança?”.

Ao serem interpeladas em uma dinâmica escrita, apontando dois elementos para um bom livro, de maneira geral, as participantes mencionaram cores, imagens, objetos 3D (tipo *pop-up*), história ou texto curto. Certamente os elementos indicados são importantes para os critérios de seleção, uma vez que podem possuir um sentido estético e fomentador de habilidades cognitivas importantes, como a concentração e compreensão da arte (Parreiras, 2012; Reyes, 2014). Além disso, tem-se o próprio manuseio que, por sua vez, possibilitará os primeiros contatos da criança com o objeto em si (Ortiz; Carvalho, 2012; Giroto, 2016), além de contribuir para uma aproximação maior dos seus sentidos e significados.

As professoras comentaram sobre o uso de livros grandes e de animais, tendo como exemplo o livro “Animais Selvagens”, que é feito de um material cartonado no estilo *pop-up* no qual os bichos parecem saltar das páginas à medida que abrem as páginas. O texto deste livro se relaciona aos animais falando sobre suas características. Outro livro sobre animais foi apontado fazendo referência literária à música “Seu Lobato”, com imagens de animais e botões sonoros. De fato, os animais são apontados por Coelho (1999), Parreiras (2012) e Colomer (2017) como elementos ou personagens que chamam a atenção das crianças e podem ser uma estratégia interessante de imersão literária. Além disso, os recursos adicionais, como o botão sonoro e o estilo *pop-up*, instigam também a interatividade.

Todavia, com essas colocações, há de se destacar um cuidado maior ao considerar “textos curtos” como critério para a escolha dos livros. As professoras

comentam, em outros momentos, a preferência pelas histórias ou textos curtos com base no tempo curto de atenção dos bebês e crianças bem pequenas. Diante disso, cabe aqui uma reflexão importante mediante os fatos que levam a esta conclusão das docentes, pois mesmo havendo histórias e textos curtos com qualidade literária, há também outros tantos, mais longos, que poderiam ser apresentados a estas crianças. No mais, há de se frisar que, entre textos longos ou curtos, o que nunca se deve perder de vista é a qualidade do que está sendo oferecido para esta faixa etária, uma vez que se é considerada toda a potência destes pequeninos e a literatura exposta nos livros cumpre a sua “[...] função humanizadora insubstituível e indispensável para o desenvolvimento integral de sua personalidade” (Sousa e Bortolanza, 2012, p. 69).

Para os livros com textos ou narrativas longas, as professoras mostram algumas estratégias para que sejam incluídos também no cotidiano das crianças, como diz Chapeuzinho Verde: “Se ela for longa, daí eu faço o reconto”. Mais adiante, ao compartilharem os livros que mais faziam sucesso com as crianças, as professoras destacavam aqueles com boas narrativas, como o livro “O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”, apontado por Chapeuzinho Marrom e corroborado, mais tarde, por Chapeuzinho Verde:

“Esse aqui eu acho que é número um, que todos eles gostam muito e assim não se cansam de repetir a história” (Chapeuzinho Marrom).

“Esse livro é maravilhoso” (Chapeuzinho Verde).

Contos clássicos, como a história “Chapeuzinho Vermelho”, também foram mencionados pelas professoras, sendo estes trabalhados mediante contação com uso do livro, e até mesmo em recontos orais utilizando ferramentas complementares à história como, por exemplo, fantoches:

“E aí eu gosto muito desses clássicos [...] aí eu achei o fantoche do gorro, aí eu consegui fazer da Chapeuzinho e da vovó [...] eu conto muita história da Chapeuzinho Vermelho [...] está vivo na cabeça deles” (Chapeuzinho Amarelo).

“Leio a primeira vez com eles e sempre faço recontos diferentes, sabe?” (Chapeuzinho Preto).

Algumas professoras falaram, ainda, sobre a estratégia eficaz de contar um pouco da história a cada dia para as crianças, revelando que, dessa forma, respeita-se o tempo de atenção das crianças e cria-se um suspense para que haja interesse pelo livro na próxima vez que o utilizarem. Com estas e outras estratégias desenvolvidas por intermédio da observação das crianças nas suas diversas manifestações, a professora vai encontrando meios para introduzir literaturas no cotidiano da turma.

No que concerne à durabilidade dos livros, boa parte das participantes revelou suas preocupações em escolher um livro com esta qualidade, pois há a pretensão de as crianças manusearem os livros e desenvolverem sua autonomia ao escolherem aqueles que estejam disponíveis para eles.

Em um dos encontros, Chapeuzinho Marrom expôs sua inquietação: “[...] por ser um livro de papel, uma das maiores preocupações que a gente tem”. As demais professoras também colocaram esta mesma preocupação e, diante da situação, foi compartilhado com o grupo o artigo “Pode deixar rasgar?”, de Salutto (2020), no qual há importantes reflexões acerca da relação da criança com o livro. Neste artigo, destaca-se o que a pesquisadora diz em suas reflexões finais:

Bebês e livros, compreendidos pelos princípios da subjetividade e da relação podem promover novas dinâmicas nos espaços coletivos e educativos como a creche. Considerando que, para que essa realidade aconteça e produza sentido, o bebê precisará que o ambiente construa as condições para que o encontro com o livro, seu gradual aprendizado e seus muitos possíveis desdobramentos aconteçam (Salutto, 2020, p. 18).

Nesta relação da criança com o livro, podem ser encontradas ou deixadas as marcas de mordidas ou de mãos tão pequenas que perpassam pelas páginas em movimentos naturais daqueles que estão, pouco a pouco, se apropriando de outros novos gestos observados dos adultos. Para todo processo, há sempre um início permeado por ações que desbravam o desconhecido. Eis o valor de tais marcas. O contato direto com o livro não pode ser descartado, pois promove significados profundos (Modesto-Silva, 2019).

Com efeito, nas conversas é possível ver a preocupação das professoras que, muitas vezes, inauguram experiências literárias com as crianças e têm para si o desafio de pensar em procedimentos para garantir o contato com o livro e, quiçá, a durabilidade

do material para que este seja explorado em outros momentos e por outras crianças. Algumas professoras relatam que disponibilizam catálogos e revistas para que as crianças possam explorá-los e manuseá-los livremente. Esta estratégia pode ajudar os pequenos a desenvolverem a autonomia, a coordenação motora e os gestos embrionários da leitura, como o virar das páginas (Modesto-Silva, 2019).

Diante do exposto, é pertinente que algumas editoras tenham a consciência de produzir um material duradouro e seguro ao ser manipulado por bebês e crianças pequenas. Algumas editoras passaram a olhar para esta questão, criando versões exclusivas para os pequenos com um material mais adequado, sem alterar a literatura original, mas há ainda muito a ser discutido, pensado e feito.

3.3. OS RECURSOS PARA A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A MEDIAÇÃO LITERÁRIA

Além dos livros como recursos principais e importantes para a imersão literária, as professoras apontaram outros recursos para a contação de histórias, sendo que o uso destes acontece antes, durante e/ou após o momento com as crianças. Segundo as professoras, os recursos podem ser utilizados sem o uso dos livros, ou até mesmo complementares a eles.

De acordo com Sisto e Motoyama (2016, p. 117), os recursos utilizados nas contações de histórias são “[...] objetos, figurinos, instrumentos, cenários, projeções que auxiliam o contador a enriquecer a sua performance e a interagir com os ouvintes, proporcionando-lhes uma experiência estética diferenciada”. Por meio de questões e conversas envolvendo o trabalho das professoras ao contarem histórias, foram indicados os seguintes recursos: fantoches, dedoches⁵, palitoches⁶, avental de histórias, objetos que fazem alusão a algum personagem ou momento da história, caixas de livros, álbuns de imagens, músicas e caixa-surpresa. Além de recursos já prontos, elas também confeccionam outros de acordo com a necessidade de tornar os momentos mais interessantes e envolventes para as crianças. Este trabalho zeloso certamente evidencia uma prática docente comprometida e criativa, pois as professoras criam

⁵ Dedoches são fantoches menores para serem colocados nos dedos.

⁶ Palitoches são imagens de personagens e objetos impressos com um palito em seu verso utilizado como uma haste de apoio.

ferramentas com o intuito de auxiliar nas propostas didáticas com as crianças e promover o prazer de ver e escutar histórias.

Ao se pensar na utilização dos recursos em diferentes tempos, há uma grande variedade de aplicações. No caso de o recurso ser utilizado antes da história, ele pode servir como um disparador para o momento, como acontece, por exemplo, com a música⁷ que chama a criança para se juntar ao grupo e pode até mesmo fazer alusão a algum personagem. A caixa-surpresa também poderia ser utilizada antes de contar uma história para, assim, despertar a curiosidade para o que contém dentro dela. Neste caso, a professora poderia colocar o próprio livro a ser utilizado ou um objeto alusivo. Sisto e Motoyama (2016, p. 118) apontam que essa prática de “[...] aquecimento antes da história” chama a atenção para ela e “deixa o público mais concentrado”, evitando dispersões.

Durante a história, as professoras podem utilizar recursos como o fantoche, dedoche ou até mesmo o palitoche como o narrador ou o personagem. Estes recursos podem dar mais vivacidade à história, à medida que tenham peculiaridades em sua composição e se dirijam ao público, interagindo com ele. Alguns fantoches, por exemplo, possuem características como uma boca grande que abre e fecha conforme as falas, o que pode chamar ainda mais atenção da criança que o observa.

Coelho (1999) comenta que a utilização de gravuras reproduzidas pode servir de apoio no caso de livros que são muito pequenos ou frágeis, ou ainda no caso de histórias que vêm em revistas ao lado de outras matérias. No caso das professoras, estas confeccionam álbuns de imagens referentes às histórias como meio de contar a história e de deixar as crianças manipularem livremente após a contação.

O avental de histórias possui um cenário e é composto por um tecido (geralmente o feltro) no qual se possa colar ou colocar os personagens à medida que se conta a história. Em sua composição, ele é parecido com o flanelógrafo, no qual “cada personagem é colocado, individualmente, ocupando seu lugar no quadro” (Coelho, 1999). Esta dinâmica de deixar o personagem entrar e sair do cenário dá o movimento de acordo com a narrativa.

⁷ Embora não sejam um recurso materializado, as músicas são ferramentas excelentes para introduzir, contar a história e, ainda, finalizá-la.

Os objetos alusivos à história foram apontados pelas professoras como recursos utilizados antes, durante e/ou depois. Como exemplo sobre estes objetos, uma das professoras falou que levava um ratinho de brinquedo e o mostrava após contar uma história que tinha um rato como personagem principal. Segundo a professora, as crianças demonstravam grande euforia assim que o via em suas mãos.

A história pode ser encerrada após a narrativa, mas o momento pode ser estendido ao final dela, quando a criança pode manusear os recursos, interagindo com eles. Este momento é muito significativo, pois a criança tem a oportunidade de internalizar a história por meio da interação direta com os recursos e o encontro com a sua subjetividade. Há ainda de se destacar a voz dos professores que, ao contar a história, modula-se de acordo com os personagens e acontecimentos. Muitas professoras do grupo falaram sobre esta técnica utilizada durante a contação de histórias e apontaram que tal atitude é bastante positiva para despertar o interesse das crianças. Para Coelho (1999, p. 51), “[...] o timbre da voz varia na razão direta da distância de quem fala a quem ouve, varia também conforme a emoção que se quer passar, juntamente com o ritmo, a inflexão e as entonações”. Sisto e Motoyama (2016, p. 132) discorrem sobre a voz, o corpo e os gestos do contador como um recurso interno que precisa cumprir a função estética da história, transformando (naturalmente) “[...] a contação em uma expressão artística”. Assim, a voz é uma parte essencial da composição de uma narrativa oral, que apela (no bom sentido) para uma imaginação cada vez mais fértil.

Coelho (1999) comenta ainda que a postura do contador de histórias deve ser levada em consideração, uma vez que tem grande influência. Aqui, acrescenta-se a figura do professor como mediador que também influencia variadas situações de aprendizagem por meio de suas concepções e ações. Um professor que, dentre muitas outras responsabilidades, tem para si a de levar crianças tão pequenas a conhecerem o mundo fantástico da literatura e que, para isso, vai além da contação de histórias.

Durante os encontros, as professoras foram levadas a refletir sobre a importância do seu papel como profissional que trabalha com crianças de zero a três anos. Nesse contexto, a mediação foi direta e indiretamente apontada ao grupo como algo a ser constantemente refletido e estudado de maneira que elas pudessem aprimorar seus conhecimentos e suas práticas.

A unidade escolar em que esta pesquisa foi realizada tem como apoio pedagógico as concepções socioconstrutivistas de Vygotsky e, para isso, em outros momentos foram oferecidas formações continuadas baseadas em suas ideias. Sendo assim, para o grupo a palavra “mediação” não é nenhuma novidade e é, vez ou outra, colocada sob reflexões. A partir deste apontamento, cabe lembrar que Vygotsky (2007) evidencia o papel do professor como importante na mediação, pois este profissional criará condições para que a criança avance seus conhecimentos por meio de experiências propostas. Assim, tentou-se resgatar com algumas professoras uma parte daquilo que elas haviam concebido sobre o assunto e suas práticas enquanto profissionais que lidam com bebês e crianças bem pequenas.

Ao ser indagada sobre o que pensava sobre um professor mediador, Chapeuzinho Branco responde: “Eu acho que tem que estar ali pra ajudar na dificuldade, ver o que que acontece, tentar solucionar, né?”. Em seguida, Chapeuzinho Bege, sendo interpelada com a mesma questão, diz: “Eu penso em estratégias para que eles possam construir o conhecimento”. Enquanto Chapeuzinho Branco estabelece ao mediador ações de auxílio, observação e solução, Chapeuzinho Bege aponta as estratégias que favoreçam a construção de conhecimentos das crianças. Em outros momentos, professoras como a Chapeuzinho Preto e a Chapeuzinho Azul falam sobre esta observação das crianças que engloba um olhar sensível para suas necessidades e as variáveis que envolvem o cotidiano da creche, ensejando uma postura dinâmica e criativa do professor. Mais do que isso, o grupo denota ações de afeto capazes de acolher a criança e compreendê-la em sua singularidade mesmo diante dos variados desafios que emergem.

Sobre as suas estratégias de ações com as crianças referindo-se ao trabalho literário, Chapeuzinho Azul comenta também sobre algumas variáveis que podem, de certa forma, influenciar o momento: “Você pode elaborar muita coisa [...] Conforme a natureza ajuda, conforme o ambiente ajuda, conforme Deus ajuda, a gente vai fazendo, né?”. Diante do contexto de aprendizagens e desafios apontados pelo grupo, Chapeuzinho Marrom parece concluir sua ideia de maneira criativa ao inferir as palavras “mediador e remediador”. Remediador... O que estaria por trás deste adjetivo que vai muito além da rima? Por tantas vezes, falamos no grupo sobre os sentidos e significados que envolvem palavras, textos e imagens. Decerto, as histórias reais que permeiam o

cotidiano docente levam-no a construir tantos outros significados para as realidades vividas e enfrentadas. Aqui caberiam tantas outras reflexões e discussões que poderiam ir ao encontro dos propósitos desta pesquisa, mas também abraçariam os infinitos patamares da educação brasileira. Chapeuzinho Marrom foi muito perspicaz ao trazer para o grupo esta palavra com projeções tão angulares.

Pensando no professor como o mediador de leitura na Educação Infantil, Vagula e Balça (2016, p. 95) apontam ações próprias ao contexto, afirmando que “[...] o professor é o sujeito a propor situações de leitura e a mediar tanto as interações do grupo, quanto promover-lhe a descoberta do novo”. Durante os encontros, o grupo denotou levar em consideração estas práticas mencionadas pelos autores e mostram um interesse por conhecerem mais sobre a atuação de um professor mediador, inclusive ampliando conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança para oferecer-lhe livros e condições coerentes e apropriadas.

Silva e Chevbotar (2016) afirmam que intervir com os bebês de maneira mediadora compreende estar a par de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, indo além de oferecer estímulos. Cada ação do professor tem um potencial de afetar a criança, sendo-lhe um auxílio (ou não) para sua aprendizagem. Por isso, o professor precisa estar a par de informações e estudos capazes de fundamentar uma ação significativa. Mais adiante, as autoras destacam ações importantes que incluem relações de afeto, como o manuseio do livro que se dá no colo do professor, estando a criança aconchegada pelo calor humano e a literatura. Para Parreiras (2012, p. 86), “[...] ao ler ou contar uma história e segurar o bebê ao colo, criamos um vínculo amoroso, de acolhimento”. Sob este aspecto, percebe-se que neste colo afetuoso há uma cola que, dentre muitas outras coisas, é capaz de, por exemplo, fixar olhares para o livro.

Ao ver algumas fotos das professoras com as crianças, de maneira informal, quando estávamos há alguns minutos para começar nosso encontro, o colo se mostrava presente nas imagens a mim reveladas. Uma criança, no aconchego da professora, olhando para o livro aberto diante dela. O que lhe passaria pela cabeça naquele instante? Responder a esta pergunta seria como desvendar inúmeras possibilidades dentro de uma mente em seu pleno desenvolvimento, absorvendo tantas e tantas informações por meio dos sentidos. Talvez naquele momento seus olhos estivessem a deslumbrar-se com as imagens coloridas do livro, seus ouvidos a se deliciarem com a

voz doce daquela pessoa que narra uma história, seu tato a sentir o calor do aconchego, seu nariz o perfume que se desvela na proximidade... E o sabor? Ah, quiçá este seja o de “quero mais!”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa não se encerra aqui. Pequenos detalhes, com suas preciosidades que iluminam o universo da Educação Infantil, convidam-nos a desbravar e adentrar este universo e encontram-se nos cotidianos dinâmicos, repletos de desafios, conquistas, experiências e relações humanas. As informações aqui mencionadas representam apenas uma pequena parte daquilo que devemos conhecer e refletir enquanto pesquisadores e professores. Se falar sobre aspectos ligados à imersão literária para bebês e crianças pequenas já é um grande desafio devido a tantos processos inerentes, falar sobre as concepções e práticas dos professores representa uma infinidade de possibilidades tendo em vista que, mesmo se tratando de um grupo, temos as singularidades de cada pessoa com as suas próprias maneiras de ser, fazer e compreender.

Quando se fala em inserção literária em espaços educativos, há de se considerar que a intervenção (direta ou indireta) do professor é significativa, pois engloba variadas questões e ações facilitadoras do conhecimento. No que diz respeito à creche, onde se encontram crianças nos seus primeiros anos de vida, a inserção é ainda mais peculiar e cuidadosa, pois se refere às primeiras experiências que, por sua vez, têm a capacidade de marcar vidas. Por isso, as formações iniciais e continuadas destes docentes necessitam de qualidade e desdobramentos que enxergam as diferentes realidades de cada unidade.

Durante os encontros, as professoras tiveram a oportunidade de compartilhar com seus pares os livros e as práticas de imersão literária com as crianças e, neste sentido, novas questões vão emergindo, evidenciando que o conhecimento não se esgota em si, mas precisa caminhar para novas fontes e inspirações. É por isso que as formações continuadas e os momentos de trocas entre os professores são possibilidades que não podem faltar, pois favorecem o aperfeiçoamento profissional e estreitam relações, sejam estas com os colegas ou com os aportes teóricos que se

tornam mais significativos quando acompanham a prática pedagógica e as realidades de cada unidade e contexto escolar.

As professoras, com muita naturalidade, expuseram experiências e ideias que compunham suas ideias, práticas e vivências, mas deixam também algumas pontas soltas, talvez lacunas que precisam de novos momentos formativos para estabelecer ideias alusivas ao trabalho literário. Esta situação demonstra como o professor é também um aprendiz que está sempre diante de novos desafios e de novos conhecimentos a serem desbravados.

Por fim, destaco as palavras da participante Chapeuzinho Amarelo, que corrobora os apontamentos deste estudo no que diz respeito ao professor de creche que procura realizar a inserção literária das crianças, tendo estas como seres potentes e produtores de conhecimento e aqueles como importantes meios de aprendizagem, aquisição da linguagem e imersão na sociedade. Chapeuzinho Amarelo diz “eu acho que a gente faz diferença sim” e, certamente, fazem muita diferença! Um livro não chega sozinho até as mãos de uma criança!

REFERÊNCIAS

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

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Pesquisa Colaborativa: unidade pesquisa-formação. *In*: IBIAPINA, I.; BASSALO, S. (org.). **Pesquisa colaborativa multirreferenciais e práticas convergentes**. Piauí: Idulfp, 2016. p. 63-74.

COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. 10. ed. São Paulo: Ática, 1999.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

DEBUS, Eliane; BALSAN, Silvana Ferreira de Souza. Os recursos para contar histórias... Das tramas que o entretencem. *In*: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. (org.). **Literatura e Educação Infantil**: para ler, contar e encantar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 153-171.

FONSECA, Edi. **Interações**: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **A criança, o livro e a literatura: a identidade leitora em constituição na infância.** Tese (Livre Docência em Leitura e Escrita) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa: compreensões conceituais e proposições.** São Paulo: Cortez, 2024. Livro eletrônico.

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

ORTIZ, Gisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação.** São Paulo: Blucher, 2012.

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

PINAZZA, Mônica Appezzato; GOBBI, Marcia Aparecida. **Infâncias e suas linguagens: formação de professores, imaginação e fantasia.** São Paulo: Cortez, 2014.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. *In.*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa (org.). **Glossário Ceale.** Belo Horizonte: UFMG, 2014.

SOUZA, Renata Junqueira de; MARTINS NETO, Irando Alvez; GIROTTO, Cynthia G. Simões. Caminhos para o ensino da leitura literária na Educação Infantil. *In.*: GIROTTO, Cynthia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Literatura e Educação Infantil: para ler, contar e encantar.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 195-215.

SALUTTO, Nazareth. “Pode deixar rasgar?” Relação e subjetividade no cotidiano com bebês e livros na creche. **Educação Unisinos**, v. 24, p. 1-19, 2020.

SALUTTO, Nazareth. Será que é mágica?” Ponderações sobre as interações entre adultos, bebês e livros. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 633-647, mai./ago. 2022.

SILVA, Ana Laura Ribeiro da; CHEVBOTAR, Aletéia Eleutério Alves. **Os bebês e os livros: a comunicação afetiva.** *In.*: GIROTTO, Cynthia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e práticas de leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 57-84.

SISTO, Celso; MOTOYAMA, Juliane. **A narração de histórias na infância: técnicas e interação.** *In.*: GIROTTO, Cynthia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira

de (org.). *Literatura e Educação Infantil: para ler, contar e encantar*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 111-138.

SOUZA, Renata Junqueira de; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. **Leitura para crianças de 6 meses a 5 anos**: livros poesias e outras ideias. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de; LIMA, Elieuzza Aparecida de. (org.) *Leitura e Cidadania*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 67-90.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. Edição digital.

VAGULA, Vania Kelen Belão; BALÇA, Angela. **Ler na Educação Infantil**: mediação, literatura e aprendizado. *In*: GIROTTO, Cynthia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (org.). *Literatura e Educação Infantil: para ler, contar e encantar*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 91-110.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Jane Prado de OLIVEIRA

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos e especialização em Educação Empreendedora pela Universidade Federal de São João del-Rei. Atualmente cursa o Mestrado Profissional em Educação na Universidade de Taubaté e ministra cursos relacionados à Educação para professores e famílias.

Ana Maria Gimenes Corrêa CALIL

Professora do curso de Pedagogia e demais licenciaturas da Universidade de Taubaté e professora e pesquisadora do Mestrado Profissional em Educação (MPE) da UNITAU. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade de Taubaté, mestrado e doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Estuda a formação de professores, a aprendizagem da docência, o desenvolvimento profissional docente e os professores iniciantes.

REVISOR DE LINGUAGEM

Nome: Andressa Ferreira Moreira

e-mail: andressafmoreira@live.com

Recebido em 09 outubro 2024.

Aceito em 15 maio 2025.