

## Com leitura e afeto

### Uma experiência de formação de professores sobre leitura literária para bebês

Edileine Fonseca<sup>1</sup>

A Arte de Contar Histórias, abordagens poética, literária e performática

Faculdade de Conchas - Facon

Orientador: Prof. Ms. Giuliano Tierno de Siqueira

#### RESUMO

*Este artigo relata um trabalho de formação de professores de Educação Infantil que atuam com crianças de 0 a 3 anos, realizado em uma rede pública municipal no estado de São Paulo. A formação ocorreu durante o ano de 2014 e foi executada por uma equipe de formadoras da ONG - Instituto Avisa Lá. O ponto de partida foi a defesa sobre a importância da leitura literária para bebês com referencial teórico embasado nas pesquisas e experiências de Yolanda Reyes, Evélio Cabrejo Parra e Patricia Pereira Leite, entre outros. A questão da pesquisa é apresentar as necessidades que muitos professores têm de se apropriarem das teorias e conseguirem fazer uma transposição desse conhecimento para as suas práticas. A metodologia inspirou-se na retomada do processo e das estratégias formativas. Também aborda as contribuições da observação e da escuta no trabalho das formadoras e no processo educativo com as crianças. As respostas dadas por seis professoras a um questionário sobre suas práticas antes e depois da formação e as filmagens de suas ações com os bebês, ajudaram na reflexão sobre a questão inicial, o percurso vivido e os resultados alcançados.*

*Palavras-chave: Leitura para bebês 1. Literatura para bebês 2. Livros e bebês 3, Formação de professores 4.*

#### ABSTRACT

*This article reports a work of shaping Childhood Educations teachers that work with children 0-3 years old, accomplished in a municipal public network in São Paulo. The teachers shaping occurred during 2014 and was performed by a team of shapers from the NGO - Avisa Lá Institute. The start point was the defense of the importance of literary reading to babies with theoretical reference based on research and experience of Yolanda Reyes, Evelio Cabrejo Parra and Patricia Pereira Leite, among others. The issue of research is to present the needs that many teachers have to appropriate the theories and put this knowledge on practice. The methodology was inspired by the resumption of the process and training strategies. It also discusses the contributions of observation and listening in the work of shapers and in the educational process with the children. The answers given by six teachers to a questionnaire about their practices before and after the shaping and the filming of their actions with the babies, helped in thinking about the initial question, the course followed and the results achieved.*

*Keywords: reading to babies 1. Literature for babies 2. Books and babies 3, Teacher training 4.*

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela USP. Sócio-coordenadora da *Roda Fiandeira Comunicação e Arte*. Estudou na Escola de Teatro Ewerton de Castro onde concluiu o curso profissionalizante para atores. É narradora oral, participa de projetos de formação de professores de Educação Infantil pelo Instituto Avisa Lá e é colaboradora do CENPEC.

## INTRODUÇÃO

Em 2014 fiz parte da equipe do Instituto Avisa Lá<sup>2</sup>, responsável pela formação de professores da Educação Infantil em um município no interior do Estado de São Paulo. O tema trabalhado foi a importância da leitura de textos literários para crianças de zero a três anos.

Nos meses de atuação, o grupo de formadoras realizou muitas conversas, planejamentos, discussões e leituras sobre o assunto e foi assim que conheci e me aproximei das experiências profissionais e das reflexões de estudiosos da área.

O objetivo principal desse trabalho é mostrar se, e de que forma, ocorreu a transposição de conhecimentos teóricos dos professores para as suas práticas. O artigo relata o processo de formação no trabalho com a leitura literária para crianças de zero a dois anos. O recorte da faixa etária foi proposto, apoiado na experiência desse percurso e nos processos de observação e escuta. As dificuldades apresentadas pelos professores exigiram conteúdos mais específicos para o trabalho com os bebês, como por exemplo, a organização de grupo, a importância do movimento para a aprendizagem e os critérios de escolha de livros.

Vale ressaltar que outros profissionais da rede passaram por um processo de formação: supervisores, coordenadores pedagógicos e diretores – o que permitiu um grande avanço, pois todos estavam envolvidos com o mesmo tema, trabalhando para que a leitura chegasse com mais qualidade às crianças. No entanto, darei destaque às reflexões geradas durante o processo formativo dos professores.

Foram considerados nesse artigo questionários e vídeos, que registraram momentos de leitura com as crianças, produzidos por seis professoras da rede, participantes da formação. Também trago para experiência os vídeos que documentaram a ação direta de uma das formadoras do Instituto Avisa Lá com as crianças em situações de leitura literária, além de meus registros.

<sup>2</sup> OSCIP sem fins lucrativos, com finalidade pública. Desde 1986 trabalha para qualificar as práticas pedagógicas das redes públicas da Ed. Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental I por meio de programas de formação continuada com atuação em aproximadamente 200 municípios de diferentes estados brasileiros.

Os documentos escritos e imagéticos, as valiosas discussões da equipe de formação nas reuniões de planejamento, as leituras para embasamento teórico, a reflexão sobre a prática e a socialização de conhecimentos com as educadoras contribuíram sobremaneira para a produção desse trabalho.

Convido o leitor para conhecer o caminho percorrido na formação, as conquistas dos professores e minhas observações e reflexões sobre essa trajetória. Yolanda Reyes, Evélio Cabrejo Parra e Patricia Pereira Leite são alguns dos autores parceiros escolhidos por mim para apoio no registro do trabalho realizado. Nele falarei sobre a importância da leitura para os bebês, a proposta de formação do Instituto Avisa Lá e as estratégias formativas utilizadas. Também abordarei a importância da escuta e da observação durante o processo formativo e na relação educativa. Nesse tópico os meus apontamentos serão alinhavados às filmagens das ações de leitura com as crianças e às respostas dadas ao questionário aplicado no final do ano visando registrar seus olhares sobre as mudanças ocorridas em suas práticas.

## **POR QUE LER PARA OS BEBÊS?**

Cecília, tão linda,

Não chora, não chora.

Cecília, tão linda,

E agora, e agora?

Canção de ninar criada por Ricardo, pai de Cecília

Aproximadamente entre o terceiro e o quinto mês de gestação, o ouvido do bebê se forma e escuta as conversações, o batimento cardíaco e outros sons produzidos dentro e fora do corpo que o gera. Passa muito tempo escutando a voz da genitora e os sons específicos gerados da língua falada por ela. Com certeza ele não entende o que é dito, mas prende-se à musicalidade, à melodia da voz nas diversas entonações, ao ritmo. Será essa voz sua primeira referência. Pesquisas mostram que bebês recém-nascidos reagem de forma diferente às músicas e histórias conhecidas por eles durante a gestação.

As várias ações realizadas pela mãe e os diferentes estágios percorridos pela criança que a auxiliam nos processos de construção de significados ligados à linguagem. A linguagem é

uma faculdade específica do ser humano, presente desde o nascimento – é a capacidade que temos de receber informação, tratá-la e atribuir-lhe significado.

Yolanda Reyes<sup>3</sup> (2010, p.19) coloca que da fase uterina até os três anos há um crescimento neurônico bastante acelerado e milhares e milhares de conexões entre os neurônios acontecem - são as sinapses. O cérebro de um bebê tem muito mais neurônios do que o de um adulto e está pronto para realizar inúmeras sinapses a partir do que o meio, as experiências e as interações lhe oferecerem. Os neurônios estimulados com frequência continuarão funcionando e os que não, perderão sua sinapse. O cérebro se desenvolve a partir da relação estabelecida entre o que lhe é dado pela genética e as experiências vividas. A qualidade dessas experiências é fator decisivo no desenvolvimento de suas capacidades atuais e futuras.

Definindo o homem como um ser “geneticamente social”, a concepção walloniana<sup>4</sup> do desenvolvimento humano propõe a existência de uma complexa imbricação entre os fatores biológicos e sociais. Conforme a disponibilidade de amadurecimento da idade, a criança interage de maneira mais forte com um ou outro aspecto de seu ambiente, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento e aplicando sobre ele suas condutas (...) (GALVÃO<sup>5</sup>, 1996, p. 38).

No Seminário “Conversas ao Pé da Página”, em sua participação na atividade denominada “Conversas Paralelas” (2014), Reyes disse que, com o nascimento há uma separação humana. O recém-nascido deixa de ser o filho imaginado e se torna um bebê real que precisa de cuidados. O bebê é colocado no berço. Este chora e a mãe volta. Ela o retira do berço, troca sua fralda e ao fazer isso nomeia o que acontece: *Hum, deixe-me ver, você está molhado... Vamos trocar essa fralda?*. Depois da troca, coloca-o no berço e o deixa entretido com um móvel e seus movimentos e sai de perto dele novamente. Passado um tempo, o filho se cansa, precisa mudar de posição, quer ir para o colo e resmunga, chora. A mãe volta e o pega no colo: *Está cansado de brincar? Venha cá, um pouquinho*. Nessa quase dança de ausência e presença há uma repetição, um ritmo – aparecer e desaparecer.

A mãe demonstra que entende os diferentes choros do filho, os decifra e ele vai aprendendo que por meios desses choros consegue se comunicar e ser atendido. A genitora atribui sentidos e significados a seus choros e ele aprende os caminhos da linguagem. Para

<sup>3</sup> Educadora colombiana, pesquisadora das relações entre leitura e primeira infância desde os anos 1980. É fundadora e diretora do Instituto Espantapájaros - um projeto cultural de formação de leitores, dirigido não apenas às crianças, mas também a mediadores e adultos. Especialista em fomento à leitura, consultora, autora de artigos e livros sobre o tema da leitura.

<sup>4</sup> Concepção defendida pelo médico, psicólogo e filósofo francês, Henri Wallon.

<sup>5</sup> Pedagoga e doutora em Educação pela USP e pós-doutorado pela Universidade de Paris 13.

existir, o bebê precisa dos olhos do outro, para aprender a falar e a ler precisa da voz do outro. O fato de tratar do recém-nascido como se entendesse tudo o que é dito, dá a ele um lugar no mundo e a qualidade de um ser social.

Quando a mãe segura seu filho no colo e começa a cantar os acalantos e as cantigas para tranquilizá-lo ou fazê-lo dormir, recupera sua tradição oral, como afirma Dolores Prades<sup>6</sup> (2012) na revista eletrônica *Emília*:

(...) Em todas as culturas, há cantigas de ninar, contos populares, acalantos, contos da tradição oral que passam de geração para geração e conduzem, transmitem e preservam, como por um fio, uma dada cultura e suas tradições. São, sem dúvida, estes os mais antigos e poderosos relatos e "leituras" que reforçam e alimentam os laços de afeto e a estrutura psíquica e emocional dos pequenos seres em formação. Daí, a força e o legado da tradição oral e da importância de recuperar as velhas práticas, a sabedoria das cantigas e dos contos populares perdidos na estrutura familiar da contemporaneidade.

Yolanda Reyes (2010, p.33) também aborda a riqueza da tradição oral na vida do bebê: “Desde esses primeiros encantamentos assistimos a uma experiência estética de linguagem, já que alguém não só lê o outro para atendê-lo, mas também para envolvê-lo entre palavras e, ao mesmo tempo, para *escrever* os primeiros textos no fundo de sua memória” (2010, p. 33).

Isso tudo é feito com o bebê não apenas por meio da fala, mas com o toque, os gestos, as expressões, o sussurro em seu ouvido, os carinhos, as massagens, o olhar, o perfume que o adulto busca e que exala do bebê e que este também sente e reconhece da mãe ou de quem cuida dele.

Por isso os pequenos gostam tanto das brincadeiras cantadas, das histórias, das canções, das parlendas e da repetição. Ele aprecia e necessita dos ritmos, do que acontece com regularidade em sua vida: presença e ausência dos adultos que cuidam dela, dos horários das refeições, do banho, do sono etc.

Ao balbuciar, o bebê cria sua própria música, sua própria melodia, e, apoiando-se nas vozes daqueles que o cercam, vai construindo sua própria voz. Os adultos compreendem essa música e dialogam com o bebê através da sonoridade da língua, pela modulação da voz. (AMICHE et al, 2013, p.6).

<sup>6</sup> Dolores Prades, publisher da Revista *Emília*. Consultora editorial, doutora em história econômica pela USP e especialista em literatura infantil e juvenil pela Universidade Autônoma de Barcelona. Curadora e coordenadora dos seminários Conversas ao Pé da Página.

No mundo as pessoas falam diferentes línguas e cada uma delas possui uma musicalidade própria, uma forma de ser pronunciada, que exige embocaduras e movimentos distintos do aparelho fonador. Isso tudo é observado pela criança e testado por ela. Para ampliar essas possibilidades precisamos oferecer ao bebê histórias com ritmo, contos da tradição oral, jogos e brincadeiras cantadas e muitas leituras. A criança tem suas linguagens e uma delas é a brincadeira. É também por meio do brincar que a criança compreende o mundo e as relações. Pelo jogo simbólico, mais conhecido como faz de conta, pode atribuir mais de um significado aos símbolos e representar – essa é uma ação exclusivamente humana.

Na leitura também é preciso atribuir sentido ao diálogo entre texto e leitor com suas experiências, com sua cultura, com as vozes daqueles com quem conviveu e convive. Antes se acreditava em um período preparatório da criança para a leitura (e a escrita), hoje ela é vista como um leitor – que constrói significados - desde o início de seus dias.

É como ouvinte que o bebê se aproxima da literatura. E literatura não é apenas o que se encontra nos livros, mas também a que se acha na memória coletiva.

A linguagem encontrada nos livros é com certeza diferente da linguagem do cotidiano, esta é mais utilitária: *Você está com fome? Vamos tomar banho? Dê tchau para o papai! Você caiu e machucou... Precisa tomar o remédio para sarar. Só mais uma colherada, essa sopa está tão gostosa... Agora iremos até a casa da vovó e do vovô.* No livro a linguagem organiza a experiência humana de uma maneira distinta. Ele é um desses objetos, apresentado por outro sujeito mais experiente – pai, mãe, educador, cuidador, irmão... Yolanda Reyes (2010, pg. 47) diz que “os livros são outra metáfora do espaço conjunto compartilhado: olhar o livro é passar a olhar a cultura em dueto”.

É na relação entre parceiro mais experiente, livro e bebê que vai sendo construída a compreensão desse novo universo da leitura, que a criança compreende aos poucos, que o que está escrito não sai da cabeça do adulto, mas está registrado por meio daquelas marquinhas escuras uma ao lado da outra. Descobre que as manchas coloridas são desenhos, representações – do cachorro, da casa, da mamãe, dele mesmo etc. Acompanha o sentido da leitura – que em nossa cultura se dá da esquerda para a direita, de cima para baixo - e a continuidade das páginas, como acontece na passagem do tempo. Para se apropriar de todos esses saberes alguém precisará aninhá-lo em seu colo ou sentar ao seu lado e virar as páginas do livro, apontando as imagens, nomeando-as, lendo o texto – exatamente do jeito que foi escrito, dando sentido ao que está sendo narrado, demonstrando envolvimento com a história

e com aquele momento. Será preciso que essa experiência seja vivida muitas e muitas vezes para que a criança pequena passe a folhear sozinha o livro: apontando imagens, gesticulando, mexendo o corpo, interagindo, retomando a história. Mais do que isso, descobrirá que é possível retomar não apenas as ações e atitudes de um leitor, mas toda a emoção e os pensamentos gerados por aquele livro em especial e tudo o que viveu no momento de sua leitura. Talvez por isso ainda tão pequena, pegue um livro e o estenda para o adulto pedindo que leia de novo e de novo. Seu interesse não é apenas pela história ou por suas ilustrações coloridas, mas pela companhia do adulto, pela afetividade que os envolve no momento.

Esse encantamento que permite reter o eco das vozes mais queridas e abrigar-se com invólucros de palavras é o que talvez nos torne leitores e o que muitas vezes nos leve, em diferentes momentos da vida, a querer reviver a experiência afetiva do encontro. (REYES, 2010, p. 49).

Os bebês têm necessidades psíquicas que devemos alimentar; da mesma maneira que se necessita do alimento natural para crescer, é necessário também um alimento para crescer psicologicamente. Essa é a função da leitura na primeira infância (CABREJO<sup>7</sup>, 2011).

Em uma assessoria realizada no Instituto Avisa Lá em 12/11/2014, Patricia Pereira Leite<sup>8</sup> nos falou sobre a razão primeira que a faz ler histórias para os bebês. Explicou que a transmissão da linguagem narrativa entre os grupos estava empobrecendo e levava a um atraso no desenvolvimento da linguagem. As crianças não conseguiam brincar com a linguagem - que nos desloca no tempo.

Precisamos de poéticas, de histórias para nossa saúde. Precisamos de articulação com as culturas; precisamos da construção de um mundo mental e isso nos permitirá humanizar-nos, nos relacionar, aprender, ler, aproveitar as leituras, trabalhar, criar. Enfim, é isso o que permite nossa sobrevivência (LEITE, 2012).

<sup>7</sup> Evelio Cabrejo Parra, pesquisador colombiano radicado na França, doutor em Linguística e mestre em Filosofia e Psicologia.

<sup>8</sup> Psicóloga Clínica e Psicanalista do Instituto de Psicanálise de São Paulo. Coordenadora e fundadora do Centro de Pesquisas e Estudos em Leitura e Literatura *A Cor da Letra*. Curadora e coordenadora dos Seminários Conversas ao Pé da Página e colaboradora da revista *Emília*.

Por isso temos que ler para os bebês, para criar oportunidades e saberes promovidos pela leitura literária. Essas experiências vividas desde tão pequeninos discriminarão os indivíduos para sempre.

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

As propostas de formação desenvolvidas pelo Instituto Avisa Lá consideram a construção de conhecimentos, a autoria e a ampliação cultural dos participantes – crianças ou adultos. Para as crianças a proposta educativa está calcada nos princípios sócio-interacionistas<sup>9</sup> que explicitam os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Ao ampliar o jeito de olhar, experimentar, conhecer, apropriar-se e fruir a produção humana – a material e a simbólica -, consequentemente ampliam-se as possibilidades de escolha dos aprendizes. Conhecer e poder optar, por sua vez, é a base da construção da cidadania, tão desejada nos contextos educativos contemporâneos. (CARVALHO, KLISYS e AUGUSTO, 2006, pg.41)

Busca-se a formação de um profissional reflexivo, elegendo a concepção que preconiza como elementos importantes do processo a reflexão sobre a prática, o conhecimento da teoria e a reformulação consciente da atuação em serviço. (CARVALHO, KLISYS e AUGUSTO, 2006, pg.68)

A formação não ocorre em um processo transmissivo, mas construído junto com os sujeitos formados. Os formadores incentivam a busca de conhecimento, apoiam os planejamentos e as reflexões, pois, acredita-se no profissional que identifica sua realidade e tem autonomia para pensar sua própria prática. Alguém que busca soluções com base nos conhecimentos já construídos, mas que ao mesmo tempo se abre para novas práticas.

Foram realizados 20 encontros com duração de duas horas, distribuídos ao longo do ano. Os conteúdos tratados:

- A construção do problema da formação: por que uma formação em leitura pelo professor?

<sup>9</sup> Princípios da corrente pedagógica criada pelo psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky que defendem que a formação do ser se dá em contato com o meio social.

- O que é ler: significado, sentido e contexto de produção / Ler para crianças pequenas / especificidades da leitura para crianças de 0-3 anos
- O que se aprende com a leitura pelo professor / Diferença entre ler e contar / A linguagem escrita
- Comportamentos e propósitos leitores / capacidades da leitura em voz alta
- As competências do professor: o que fazer antes, durante e depois da leitura em voz alta.
- Critérios de escolha de livros;
- Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos - movimento
- Livro ilustrado;
- A leitura em voz alta como atividade permanente<sup>10</sup> da rotina (construção da familiaridade com a leitura);
- Práticas de leitura e as modalidades organizativas<sup>11</sup> – biblioteca circulante, cantos de leitura, mar de histórias.

Objetivos de aprendizagem para os professores do Infantil I, colocados no projeto de formação:

- Selecionar livros de qualidade para crianças com que atua, considerando a adequação do título para a faixa etária.
- Disponibilizar material diversificado (revista, jornal, gibi, livros diversos tanto de histórias como de receitas, pesquisa, varal de poesias etc.) de leitura para as crianças;
- Realizar com frequência e regularidade a roda de leitura para a apresentação de diferentes histórias, nas versões mais elaboradas.
- Compartilhar com os alunos suas impressões sobre as histórias lidas.
- Favorecer a manifestação de comentários pelos alunos, incentivando-os a opinar sobre elas, a manifestarem seus sentimentos, ideias e preferências etc.

<sup>10</sup> Uma das modalidades organizativas para o tempo didático – a atividade permanente tem o objetivo de criar hábitos, por isso aparece com frequência na rotina escolar.

<sup>11</sup> São formas de organizar a rotina de acordo com os objetivos do trabalho visando qualidade na utilização do tempo didático. São elas: os projetos, atividades permanentes ou habituais, sequências de atividades e atividades independentes.

- Expressar intencionalmente comportamentos leitores aos alunos: fazer apreciações sobre os livros, reler trechos de interesse ou de difícil compreensão, remeter-se ao índice para localizar um item específico...
- Permitir que as crianças apreciem e tenham acesso aos livros em diferentes momentos da rotina: tanto nas rodas de leitura quanto em um canto da leitura, por exemplo.
- Preparar a leitura, isto é, ler antes de levar para a turma.
- Compartilhar informações prévias e relevantes sobre o que será lido para o melhor entendimento do texto.
- Conhecer o repertório de contos infantis.

Nesse artigo não serão desenvolvidos todos os tópicos citados, mas a leitura literária para crianças pequenas será pensada a partir dessa experiência.

### **As estratégias formativas**

Definidos os conteúdos e objetivos, fez-se necessário pensar na sequência de atividades que seriam propostas e as estratégias formativas utilizadas.

As estratégias formativas colaboram para a proposição de problemas e na identificação de teorias que embasam as práticas educativas. O contato com as concepções teóricas e a possibilidade de construir novas referências gera maior conscientização nas ações dos educadores que passam a antecipar mais, explicar o que fazem, entender razões que estão implícitas nas ações, fazer escolhas mais ativas e porque não dizer, criativas.

No artigo serão focadas duas estratégias que contribuíram muito para as reflexões dos professores e avanços em seus fazeres: a tematização da prática e a situação de dupla conceitualização.

#### **a. A tematização da prática**

Segundo Telma Weisz<sup>12</sup> (apud HEIDCH, 2008), a tematização consiste em analisar práticas que foram registradas – por escrito ou por gravações em vídeo ou áudio – permitindo que os docentes compreendam quais as teorias que guiam suas ações. A ideia não é avaliar se a situação registrada foi conduzida pelo docente de forma certa ou errada, nem muito menos oferecer uma idéia transmissiva do que deve ser aplicado em sala de aula, mas sim, de tomar consciência das concepções que apoiam suas escolhas, ações e modos de encaminhamento.

Um exemplo disso foi o fato de uma das formadoras ter desempenhado duas funções no processo de formação: além de realizar os encontros com um dos grupos de educadores, ao longo do ano ela atuou oito vezes em uma das creches para filmar as atividades de leitura com os bebês e crianças até três anos. Isso agrega valor e dá credibilidade ao que é proposto, pois os vídeos são produzidos dentro das possibilidades da realidade local. Essas filmagens e as discussões realizadas a partir delas ficarão comigo nas reflexões de meu percurso.

b. Situação de dupla conceitualização – a leitura em voz alta pelas formadoras

Délia Lerner<sup>13</sup> (2002, p.107) explica que as situações de dupla conceitualização têm como objetivos: fazer com que os professores construam conhecimentos sobre o objeto de ensino e que reflitam sobre as condições didáticas para que as crianças possam aprender sobre esse objeto. Elas visam apoiar o planejamento e envolvem práticas sociais reais selecionadas pelo formador para tornar evidentes os processos vividos pelos sujeitos durante determinadas ações e também para explicitar a natureza dos objetos de conhecimento. Uma estratégia formativa muito adequada quando os professores não têm muita apropriação do conteúdo a ser ensinado.

Logo no primeiro encontro de Patricia Pereira Leite, em 18/6/2014 com a da equipe de formadoras, ela enfatizou a necessidade de criarmos oportunidades para os professores vivenciarem a leitura, se aproximarem dos livros e se encantarem por eles. Como falar com entusiasmo sobre algo que não têm muito conhecimento, aproximação, intimidade? Precisaríamos passar por boas situações como leitores, os quais na sua grande maioria, não puderam experimentá-las em sua trajetória de vida. Infelizmente encontramos essa realidade

<sup>12</sup> Doutora em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento pela USP, uma das autoras dos Parâmetros Curriculares nacionais de Língua Portuguesa (PCN) especialista em alfabetização.

<sup>13</sup> Pesquisadora argentina, investiga a didática da leitura e da escrita assim como da matemática, professora de graduação e de mestrado nas universidades de Buenos Aires e La Plata, consultora de diversos projetos.

em muitos municípios de nosso país com os quais trabalhamos em projetos de formação. Os professores da rede apresentada também não fugiram à regra ao relatarem sua trajetória com a leitura literária.

Um exemplo proposto de situação de dupla conceitualização foi a leitura literária em voz alta feita pelas formadoras. No início de cada encontro era lido um texto ou trecho de livro para que os participantes vivenciassem momentos prazerosos de leitura. Essa situação tinha duas intenções:

- Construir conhecimento sobre a experiência da leitura literária em voz alta (como ouvintes);
- Elaborar conhecimento sobre as condições didáticas que deveriam garantir na leitura em voz alta que realizariam aos alunos.

Com a socialização das observações realizadas sob esses dois aspectos, foi possível compreender a leitura como um ato social e aprofundar e fundamentar a estratégia e as intervenções realizadas pelas formadoras.

Para que a leitura pudesse ser feita de forma envolvente, cada formadora teve a liberdade de selecionar os textos que mais apreciava e que interessassem mais as suas turmas. O interesse dos professores por essas leituras pode ser demonstrado pelos pedidos de empréstimo de livros lidos pelas formadoras, busca de outros títulos de um autor apresentado durante os encontros, leitura dos mesmos textos nas reuniões pedagógicas para a equipe da unidade escolar e indicação das obras para amigos e pessoas da família.

### **Observar e ouvir é preciso**

Outro conceito muito considerado no trabalho formativo realizado é o da homologia dos processos<sup>14</sup> que, em linhas gerais, significa que o formador conduz o processo de formação dos professores do mesmo modo que espera que os professores conduzam as atividades com seus alunos. No caso em questão: considera seus saberes, define aprendizagens a serem alcançadas, respeita e valoriza a heterogeneidade do grupo, promove a interação, a socialização de conhecimentos e a troca de opiniões, oferece situações desafiadoras que os

<sup>14</sup> Conceito desenvolvido por Donald Schön, pedagogo americano que pesquisou sobre a importância da formação reflexiva na prática profissional.

levem à reflexão e à construção de novos saberes, defende a autonomia e a autoria nas atividades.

Durante o ano, foi necessário observar e ouvir o que os professores apresentavam de mudanças em suas práticas e apontavam em cada etapa da trajetória formativa, validando suas dúvidas e a construção de conhecimentos (mesmo que incompleta, com equívocos ou inadequações).

Logo nos primeiros encontros foram propostas algumas atividades para conhecermos os grupos, seus saberes, práticas e necessidades. Pudemos observar que:

- Garantiam o momento da história diariamente e compreendiam a leitura como uma atividade permanente;
- Liam livros com muitas ilustrações coloridas - acreditavam que estes chamavam mais a atenção das crianças;
- Liam textos com narrativas e construções simples – consideravam que para crianças pequenas os textos deveriam ser bem curtos;
- Selecionavam obras tendo em vista ensinar algum conteúdo moralizante ou pertencente às áreas do conhecimento.

Além disso, foi dada a seguinte questão: Por que ler para as crianças pequenas?

- Criar o hábito da leitura;
- Criar repertório de histórias;
- Auxiliar no desenvolvimento da linguagem/oralidade;
- Conhecer o mundo;
- Entrar em contato com a escrita mesmo antes de saber ler;
- Entender que aquelas marcas no texto não mudam e são lidas.

O levantamento feito a partir da pergunta anterior é bastante pertinente, mas ao mesmo tempo evidencia a reprodução de conhecimentos teóricos adquiridos em leituras, cursos e encontros de formação sem que necessariamente tivessem feito a transposição deles para a prática. Isso é demonstrado por meio das contradições entre o que sabem teoricamente e as argumentações usadas para explicar os encaminhamentos para as atividades propostas às crianças, além das dúvidas surgidas ao longo do processo.

## **OLHOS E OUVIDOS ATENTOS**

A seguir serão analisados alguns trechos das respostas ao questionário entregue às seis professoras no final do ano. Eles refletem como viam seu trabalho antes e depois da formação e a necessidade de apropriação de conhecimentos para uma mudança efetiva em suas ações. A ideia aqui não é julgar seus conhecimentos e seus fazeres, mas mostrar o caminho que nós formadoras constantemente tivemos que trilhar – por meio da observação e da escuta atenta - para compreender o que sustenta o trabalho realizado e assim conseguir buscar intervenções mais assertivas.

Questionário preenchido pelas professoras em novembro de 2014:

- a. Como acontecia o trabalho com a leitura para os bebês antes da formação realizada neste ano?
- b. Como o trabalho com a leitura é realizado agora?
- c. Quais os avanços em sua prática?
- d. Quais as mudanças que observa nas crianças?
- e. O que acha que é essencial garantir na leitura para os bebês?

Com o objetivo de preservar a privacidade das professoras que participaram da pesquisa, seus nomes foram omitidos neste trabalho. A seguir temos a faixa etária de cada grupo de bebês:

Profa. A - grupo de 1 ano e 5 meses a 1 ano e 10 meses.

Profa. B - bebês de aproximadamente 1 ano

Profa. C - grupo de 1 ano a 1 ano e 9 meses

Profa. D - bebês a partir de 6 meses

Profa. E - grupo de 1 a 2 anos

Profa. F - grupo de 1 ano e 2 meses a 1 ano e 9 meses

Os itens abaixo mostram quais os aspectos mais relevantes que a formação suscitou para as professoras:

- a. Os bebês em movimento

No começo dessa formação havia a crença de que a atenção é que garante a aprendizagem e não que o envolvimento na atividade gera atenção. Os professores esforçavam-se para que as crianças aprendessem a ficar atentas no momento da roda de leitura e buscavam livros e outros materiais para apoiá-los nessa tarefa, muitas vezes frustrantes para os professores e desgastantes para os bebês.

Profa. B – Bem, comecei a trabalhar em creche neste ano, então sem experiências anteriores, eu ia bem pela intuição, pelo que as ADIs<sup>15</sup> faziam na sala e pelo que eu via acontecer nas salas ao lado. Não deixava as crianças pegarem nos livros e mesmo que a criança chorasse, fazia (com ajuda das ADI's) com que elas permanecessem sentadas. Não usava muitas entonações de voz diferentes, tentava sempre ler aqueles livros com dobraduras e imagens, nos quais acreditava que eles ficavam mais atentos.

Profa. D - (...) quando iniciei o trabalho fiquei muito preocupada com o momento da leitura, pois queria que os bebês ficassem sentados prestando atenção, então fazia de tudo para colocá-los sentados e todas às vezes que saiam eu ia atrás e sentava-os novamente achando que teria que ser assim, pois com muita insistência achava que iam adquirindo postura de leitor e pensava que estava fazendo o que era correto. Não entregava os livros de “boa qualidade”, pois ficava apreensiva com medo que os rasgassem.

Profa. F - Para os momentos de leitura eu escolhia aqueles livros Pop-up porque achava que chamava mais atenção das crianças e era adequado a faixa etária, ou seja, para os bebês. No momento da leitura eu insistia para que todas as crianças ficassem sentadas, atentos na história, mas sempre uns dois ou três levantavam e ficavam andando, ou até mesmo a maioria levantava, chegando a ficar apenas um sentadinho, olhando fixamente, parecia encantado, confesso que era difícil entender essa movimentação e isso me frustrava muito, me sentia incompetente, incapaz de prender a atenção das crianças.

O estudo e discussão de textos teóricos sobre a criança e o movimento, as tematizações da prática, com enfoque nas ações dos bebês durante as situações de leitura e a observação das intervenções da educadora de apoio, ajudaram a mudar o olhar e a ação dos educadores. Passaram a respeitar a movimentação durante as atividades e compreenderam que o movimento é o pensamento em ação e tem papel importante para expressar emoções.

Nos vídeos de suas práticas vimos cenas onde esse aspecto fica muito evidenciado. Em um deles a profa. A lê para seu grupo formado por doze crianças. Algumas ouvem a história em pé enquanto outras se sentam mais afastadas, mas todas demonstram acompanhar a leitura. Em determinado momento uma criança que está de pé dobra seu corpo ao meio, levando as mãos e a cabeça ao chão – imitando a figura do bebê que aparece na história. Uma delas ajuda a professora a segurar o livro. Duas crianças escutam a leitura deitadas enquanto uma terceira, de costas para a turma, acompanha as ilustrações pelo espelho que há na sala. Outra olha e mexe em seu braço e duas mais se olham e brincam com as mãos. Parecem estar dispersas.

<sup>15</sup> Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.

Quando a professora lê: *Surpresa! Era aniversário do papai!* – Todos voltam seus olhares para ela novamente. Durante a leitura repetem sons e palavras como *trim, trim, tanto, tanto e papai*.

A professora se mostra a vontade, lê, interage com as crianças por meio do olhar, dá atenção e espaço para as repetições das palavras e aceita o fato de alguns estarem em pé, afastados ou se movimentando. Assim que termina a leitura, vários querem pegar o livro.

Profa. A - A questão do movimento foi a mais relevante, o que proporcionou momentos mais tranquilos e agradáveis. Conhecer as especificidades da faixa etária e respeitá-las é fundamental para que o ambiente seja agradável e a aprendizagem aconteça.

Profa. E - Entendi que para ler uma história não precisa necessariamente todos estarem sentados a minha frente e ao mesmo tempo, pois devemos respeitar o movimento nesta faixa etária não exigindo que todos permaneçam sentados. Sendo assim hoje a leitura acontece em vários momentos da rotina e de diferentes maneiras, leituras individuais, em pequenos grupos ou em grupos maiores.

Profa. F – Mas, frequentando a formação, que me instigava a ir à busca, pesquisar e realizar leituras específicas sobre a leitura para bebês, fui compreendendo a razão pela qual tudo aquilo acontecia, o porquê daquela movimentação e fui então refletindo sobre minha prática. (...) Ter claro o quanto os bebês estão desenvolvendo quanto estão se movimentando, e que esse movimento está diretamente ligado a descobertas que permitirão a esse bebê o conhecimento do mundo ao qual está inserido, acreditar também que o movimento nem sempre permeia bagunça, que esse quando direcionado e visto com olhar positivo pode nos revelar momentos muitos significativos, e foi exatamente isso que aprendi na formação e levei para minha prática profissional.

#### b. Acesso livre dos bebês aos livros

Com relação a não oferta de livros, em várias escolas verificamos que eles são guardados fora do alcance das crianças. Muitas vezes o acervo não possui uma quantidade razoável de exemplares e há receio que eles sejam estragados. Por trás dessa postura também pode existir a concepção de que primeiro a criança precisa “treinar” nas revistas e gibis, para depois, quando souberem manuseá-los, possam lidar com as obras de boa qualidade. Em várias escolas com as mais diferentes realidades de nosso país, os professores relatam que no canto de leitura de sua sala só há revistas antigas, amassadas e livros com textos curtos e empobrecidos, com imagens estereotipadas.

Outra possibilidade para não permitir o manuseio dos livros, pode basear-se em uma educação mais transmissiva, na qual a criança aprende apenas observando o educador, sem proporcionar aos bebês a experiência com o objeto livro para aprender a folheá-lo, apreciá-lo, mordê-lo etc.

Foi importante promover situações de dupla conceitualização aos professores, como, por exemplo, quando se colocaram numa situação real de fruição de diferentes obras literárias.

Isso possibilitou que percebessem o que se ganha ao ter a oportunidade de manipular os livros, tudo o que se pode fazer nessa ação sozinho ou na companhia do outro, se divertindo, conversando, tendo a chance de trocar opiniões sobre o que foi observado, reencontrando uma obra que foi apresentada anteriormente pela formadora etc. e em seguida, pensar como essa atividade poderia ser realizada com os bebês. A reflexão sobre o acesso dos bebês aos livros trouxe novas formas de organização e uso do acervo nas salas e em outros espaços da escola.

O bebê inicia essa “pesquisa”, como em todas as novas coisas que encontra, a partir de um contato físico e sensorial. Ele explora o objeto livro colocando-o na boca, brincando com ele. Explora suas formas, suas cores, seu odor, sua diagramação, suas ilustrações, “chupa”, “come”! São as primeiras apropriações da língua escrita que fazemos com o corpo inteiro, com os gestos, primeiro tentando pegar a imagem, para depois tocá-la, tendo tanto o prazer de escutar de perto quanto de longe, do outro lado da sala, enquanto fazemos outras coisas. Essas explorações abrem um caminho que parte do corpo de quem lê e se desenvolve em direção ao imaginário da criança (LEITE, 2014).

Na filmagem da profa. E, apresenta-se inicialmente uma sala sem crianças. Há no chão um tecido com muitos livros sobre ele e algumas almofadas. Um expositor de livros de tecido e plástico transparente na parede expõe mais outros títulos. A professora entra na sala com os alunos e os convida para a atividade. Eles fazem suas escolhas e a professora lê para os que pedem a ela. A educadora lê baixo, faz comentários à medida que a criança aponta uma imagem, fala algo sobre o personagem:

Criança – *Ó o gato!*

Profa. – *Que bocão!*

(Criança imita a boca aberta do gato).

Profa. A - Deixar que as crianças brinquem com os livros, que os tenham próximas à elas e que posteriormente sejam convidadas à leitura. E respeitar seus movimentos, próprios da faixa etária.

Profa. E - Que os livros sejam de boa qualidade, que possam estar disponíveis para os pequenos manusearem em diferentes momentos. Que o ambiente seja aconchegante favorecendo a leitura. Que haja um planejamento para que esses momentos sejam bem aproveitados.

### c. Obras de qualidade

Profa. C - Acredito que como a imensa maioria das professoras de creche eu tinha como prática constante usar um livro como apoio (escolhia os mais coloridos possíveis, cheios de "imagens fofinhas") e contava a história, pois nem todos os livros com essa característica tem um texto de qualidade, e quando tinha eu

considerava muito longo e achava que os bebês não tinham um tempo de concentração suficiente para esperar a leitura do texto antes de ver as figuras.

De um modo geral, o mercado voltado ao público infantil, oferece produtos com desenhos de personagens conhecidos de filmes ou programas de TV ou ilustrações estereotipadas com desenhos infantilizados. Realmente livros com esse tipo de ilustração são os mais fáceis de encontrar e os que muitas vezes possuem um valor econômico baixo. É preciso lembrar que a escola deve trabalhar com a ideia de ampliação e troca de conhecimentos e acreditar que as boas ilustrações são, em vários casos, as primeiras aproximações da criança pequena com as artes plásticas e elas são bastante capazes de apreciá-las. Muitas crianças, adultos hoje (e isso inclui os professores) não receberam uma educação para as artes visuais, o que gera receio pelo que é diferente daquilo que se está acostumado a olhar. Na hora da aquisição de livros, as escolas acabam adquirindo os que possuem ilustrações muito parecidas, livros com sons, pop-ups, que brilham etc.

As leituras e discussões sobre os critérios de escolha e as atividades para análise de texto e imagem nos livros infantis, jogaram luz para a preocupação com a qualidade do acervo apresentado aos bebês. A partir disso, outras questões e comentários foram surgindo: *Eu não leio, apenas conto as histórias com o livro na mão, senão eles se cansam; Se o bebê não sabe o que está escrito, qual o problema de contar com o livro, ao invés de ler a história? Por que não ler algumas partes e contar outras? Os livros com histórias reduzidas e simplificadas são os que mais temos na escola, pois são esses que os pais podem comprar.*

A questão da qualidade textual e narrativa já estava vislumbrada. Mas, o grupo docente ainda ficava com dúvidas, pensando que os bebês precisariam compreender integralmente o texto das histórias para prestar atenção nelas, ou ainda que os livros mais interessantes fossem também os que tinham histórias mais bem escritas, mais complexas e talvez mais difíceis para as crianças pequenas.

Os professores já tinham como prática contar histórias para os pequenos, o que sempre foi muito valorizado. Costumavam fazer as narrativas orais com os livros em mãos. Como as crianças são grandes observadoras, aprendem muito com cada gesto do adulto: o modo como manuseia o livro, se passa o dedo sobre o texto para marcar o que é lido etc. Nossa tematização desta vez teve como foco pensar quais informações os bebês podem observar quando lemos e quando narramos oralmente e o que as crianças aprendem em cada uma das situações.

Profa.B - Os livros que escolho têm histórias de fato e não só nomeação de objetos e pequenas frases.

Profa. C - Confesso que relutei no início à ideia de ler na íntegra os textos. Comecei a procurar histórias com pouco texto (mas de boa qualidade) e muita imagem. Não vou dizer que foi instantâneo, mas a prática me mostrou que cada vez mais os bebês estão entendendo esse momento da leitura e o que é melhor: estão gostando e aproveitando essa atividade da nossa rotina. Claro que também há o fato de que eles estão crescendo, mas acredito que não conseguiria o mesmo resultado que tenho hoje se continuasse com a minha prática de "meio contação, meio leitura". Minha turma hoje é muito falante, gosta de "ler" histórias para mim, ficam muito tempo folheando livros e contando suas histórias.

#### d. Como organizar as crianças para ler para elas?

Profa. E - A leitura sempre foi realizada diariamente. Lia-se o livro com antecedência para verificar quais pontos poderiam ser levantados no antes, durante e depois. Não havia critérios para a escolha do livro, simplesmente era pego aleatoriamente da biblioteca da escola e lido para as crianças. As Rodas de História sempre aconteceram com as crianças de frente para a professora e a mesma segurando o livro e lendo para todos. O manuseio de livros era realizado duas vezes na semana, onde era estendido um tecido e colocado os livros em cima. Em meu plano de ensino o objetivo principal desta vivência era desenvolver o comportamento leitor. Ora eu permanecia apenas manuseando os livros lendo para eu mesma, ora incentivando para que eles pegassem e folhassem. Em nossa sala também havia um espaço onde os livros ficavam a disposição das crianças o dia todo. Também sem critérios de seleção.

Profa. F - Tenho que dizer que no início do ano, foi um pouco difícil, cheguei a me sentir frustrada, pois eu acreditava que deveria ler para todos do grupo de uma só vez, assim como acontecia no ensino fundamental, minha experiência anterior, mas ai estava o problema.

Ler diariamente para as crianças é sem dúvida algo que precisa ser valorizado, porém não é o suficiente. Preparar a leitura com antecedência é o que se espera dos professores. Mas, a questão aqui era outra. Será que deveria ser considerado no planejamento para essa faixa etária o mesmo que se garante com os maiores? Por exemplo, para as crianças de três anos, planeja-se o que pode ser conversado após a leitura. Com os bebês será proposto o mesmo encaminhamento e do mesmo modo? Os maiores já conseguem fazer uma roda para a hora da história. Como organizar o espaço e o grupo de bebês para as situações de leitura?

Assistindo aos vídeos da professora de apoio e tematizando suas práticas foi possível pensar que, se os bebês engatinham e se movimentam pela sala, organizar vários cantos com livros possibilitam a movimentação no espaço. Outra sugestão foi pensar em leitura para pequenos grupos, o professor ou ADI pega um livro, mostra para uma ou mais crianças que estão próximas a ele, faz o convite para a leitura e os que estiverem interessados podem usufruir desse momento. A leitura individualizada também foi uma proposta que gerou muitas interrogações. A preocupação dos docentes era *se estou lendo apenas para uma criança, o que estarão fazendo as outras?* Muitas vezes os primeiros comentários que faziam estavam

sempre ligados ao receio das mudanças de espaço, de organização do grupo, de materiais – algo aparentemente mais voltado para o externo.

Por outro lado, também foi muito bom poder contar com aqueles que, de acordo com as orientações dadas, se disponibilizaram a tentar e depois relataram aos colegas o planejamento e desenvolvimento da atividade. Como no caso da profa.F, que fez cantos diversificados: um com brinquedos de encaixe, outro com caixas e outro com livros. As duas ADIs e ela se dividiram para ficar próximas dos bebês. A educadora ficou perto do canto de leitura e foi mostrando os livros, lendo para aqueles que quisessem. Contou que foi bem tranquilo, porque os que não quiseram ler puderam escolher e se envolver em outras atividades.

É preciso ter momentos coletivos e outros individualizados. As crianças desde pequenas precisam de momentos para ficar consigo mesmas. Necessitam também ter o direito de escolha. Assim como um adulto, as crianças têm preferências, oscilações de humor e cabe ao professor ter flexibilidade para abrir esse espaço, respeitando as individualidades e promovendo outras atividades.

Profa. A - Os bebês se apropriam do objeto livro de forma diferente, pois querem pegar, rasgar, morder. Os momentos de interação entre o bebê e o professor precisam acontecer de forma mais intensa para ser construído o vínculo afetivo, e a leitura individualizada ou em pequenos grupos propicia essa interação.

Profa. B - Faço momentos em que eu leio pra eles e deixo que peguem no livro depois, faço outros momentos em que distribuo livros para todos e vou tentando dar atenção individualmente para auxiliá-los na leitura; também faço momentos de contação (antes não fazia, me sentia insegura), converso com eles antes da leitura sobre a capa do livro, os personagens, também deixo que eles escolham o livro que será lido.

Profa. D - Atualmente é um momento muito prazeroso, pois no início às vezes nem lia para eles, pois sentia que não tinha capacidade para isto(...) Na escola temos um cantinho, inaugurado em abril/2014, onde há diversos livros colocados em varais na altura dos alunos para que os mesmos manipulem, explorem; é um lugar que frequento todas as semanas com os bebês, os livros expostos são de “boa qualidade”, neste espaço há sofás feitos de colchões, tapete de EVA no chão, objetos pendurados no teto. Na sala monto um espaço de leitura: a Bebeteca (materias: edredon utilizado como tapete, almofadas e espalho os livros) neste espaço deixo os bebês manipularem os livros e vou individualmente conversando, lendo para eles, há momentos que querem ficar virando as páginas e apreciar as figuras procuro deixá-los bem à vontade.

Profa. F – (...) Assim fui transformando os momentos de leitura, lendo para pequenos grupos, para uma só criança, e também oferecendo as crianças o prazer de presenciar diferentes momentos de leitura em diferentes espaços da escola, como no bosque, quadra, árvore do parque, casinha, solário, biblioteca, cantinho da leitura e sala. Mas de todos esses espaços e momentos, preciso destacar que os bebês adoravam o MAR DE HISTÓRIAS<sup>16</sup>, principalmente quando realizado no bosque e na biblioteca.

<sup>16</sup> Atividade que consiste em colocar muitos livros no chão sobre um tecido grande permitindo que os leitores façam suas escolhas.

#### e. Escuta e observação – as aprendizagens dos bebês

As propostas de organização com diferentes composições – em pequenos grupos ou com a leitura individualizada – foram mais adequadas à faixa etária. Possibilitaram acompanhar ainda mais as reações dos bebês e fazer as intervenções necessárias, como validar um comentário, nomear o que é apontado no livro pelo bebê, ler novamente a história quando solicitado, perguntar se há interesse por outra leitura, permitir a escolha dos livros etc. Acompanhar os esforços, as soluções encontradas pelos bebês para os desafios enfrentados, as mudanças em seu desenvolvimento e suas conquistas. Assim nos diz Rinaldi, (2012, p. 125) sobre a proposta no trabalho em Reggio Emília<sup>17</sup>: “Escuta que tira o indivíduo do anonimato, que nos legitima, nos dá visibilidade, enriquecendo tanto aqueles que escutam quanto aqueles que produzem a mensagem (e as crianças não suportam ser anônimas)” (RINALDI, pg. 125, 2012).

No vídeo que mostra a profa. E lendo para uma criança de dois anos, pudemos observar o quanto aquele pequenino se tinha se apropriado de vários conhecimentos. Após ter lido a história uma única vez, o bebê pega o livro das mãos da professora e começa a folheá-lo. A cada parte lida da história, a criança percebe por meio do ritmo da leitura que há continuação do texto na folha seguinte e vira a página exatamente no momento – e isso aconteceu até o livro terminar.

Na gravação de uma leitura individualizada realizada pela prof. C, a criança está sentada em seu colo. Observamos que dessa forma o bebê se sente acolhido, o momento é de partilha e há o que Yolanda Reyes chama de triângulo amoroso. A criança olha para o livro na mesma direção que o adulto olha. Depois, vira a cabeça e olha para o adulto - para seus lábios proferindo as palavras, para seu olhar que dá vida à história – e volta a mirar o livro novamente e assim por diante. “É assim que o objeto livro ganha significado”, disse Patricia Pereira Leite em um de seus encontros de assessoria. Em uma cena seguinte, a mesma professora lê um livro de frente para a criança, com o exemplar virado de lado, possibilitando a visão dos dois. Desta vez a professora consegue perceber que a criança mexe os lábios durante a leitura, que arregala os olhos em algumas partes, demonstrando surpresa. Não queremos dizer que um encaminhamento é melhor do que o outro, pois em cada um deles se

<sup>17</sup> Escola pública em Reggio Emilia, na Itália que acredita que a criança é protagonista de seu processo de conhecimento e tem como proposta de trabalho usar a linguagem gráfica para explorar as formas de aprender das crianças.

garante aspectos diferentes, porém, importantes. O que vale aqui é ressaltar como a observação das próprias ações possibilitou não só novas formas de conduzir a atividade como o aprimoramento do próprio olhar.

Profa. A - Outra mudança, é a leitura em pequenos grupos e leituras de histórias que as crianças demonstram interesse, como no caso do “mar de histórias”. As crianças escolhem os livros para a professora realizar a leitura. A relação entre a professora e o aluno é construída e aprofundada com esses momentos, além disso a professora pode conhecer, observar, OLHAR seu aluno e perceber detalhes que na leitura coletiva é mais difícil.

Profa. B - Percebo uma grande evolução deles na linguagem oral e acho que a leitura contribuiu nisso, pois os estimulo bastante à fala nos momentos de roda. Também fico impressionada sobre como alguns deles conseguem já memorizar as histórias e recontá-las depois. Nessa semana, li pela primeira vez a história do “pum – aquela do cachorro que se chamava pum” e no dia seguinte dei os livros que havia lido durante a semana para eles manipularem. Uma aluna recontou partes da história, fiquei muito contente!

Profa. C - Acho que não só para os bebês, mas para qualquer idade o essencial é transmitir para seus ouvintes sua paixão pela leitura e se conectar com eles através do olhar. Assim não tem erro: seus ouvintes vão se apaixonar pela leitura tanto quanto você.

Profa. D - O interesse pelos livros, eles já escolhem os livros para ler através das suas imagens, gostam muito de manusear, apreciar as imagens, no início do trabalho os livros, as revistas eram rasgadas com mais frequência colocavam diretamente na boca, necessitando muito de intervenções dos adultos.

Profa. E - Os adultos conseguem perceber falas e colocações que os pequenos fazem sobre as histórias, e em grupos grandes isso talvez não fosse possível. Identificamos com mais facilidade as preferências, pois os momentos de escolha estão mais presentes na rotina. O movimento fica evidente nesses momentos, percebendo um maior envolvimento por parte das crianças.

Profa F – (...) meus pequenos revelavam isso quando pediam, às vezes até sem ainda fazer uso da linguagem oral, mas através de gestos, para eu ler várias vezes um mesmo livro ou um livro escolhido por eles no Mar de histórias, no Cantinho da leitura ou na Biblioteca, (...).

#### f. O conhecimento como empoderamento

À medida que as conversas provocavam pensar sobre as aprendizagens das crianças e o papel do educador foi possível observar a movimentação dos professores, no sentido de conseguir que remexessem em suas convicções e em seus modos de atuação. Legitimar os medos, incentivar os docentes para as tentativas com possibilidade de avaliação (reavaliação) e adaptações e a reafirmação de seus papéis como profissionais da Educação - que precisam dominar o que fazem - colaboraram demasiadamente para fortalecê-los e encorajá-los para as mudanças.

Profa. A - Na minha prática foram muitos os avanços. A escolha de bons livros, com bons textos e ilustrações, a organização do ambiente. A questão da motricidade no processo mental da criança, como movimento e manutenção da atenção. A observação do professor para o aluno. As leituras coletivas menos

“engessadas” e as leituras para grupos menores, em duplas ou individuais. A interação com meus alunos. O manuseio e exploração dos livros... Os avanços se estenderam em minha prática, passei a olhar para as crianças considerando a sua faixa etária de forma mais concreta e estendi minhas reflexões para todos os eixos de trabalho. Minha prática se tornou mais leve e produtiva, me tornei mais segura e comprometida.

Profa. C - Aprendi principalmente que não se deve subestimar a capacidade de aprendizagem e compreensão de um bebê!

Profa. D - Com certeza, hoje estou mais preparada e me sentindo muito segura do trabalho que estou realizando, não fujo dos momentos de leitura, não tenho mais receio em entregar os livros para os bebês, todos já se interessam pelas situações de leitura que proponho, a cada dia que passa acredito no que estou fazendo e isto dá muito certo.

Profa. E - Acredito que o principal é estar mais segura e entendo que este processo só aconteceu porque foi adquirido um conhecimento relacionado ao assunto. Através dos estudos, leituras realizadas, reflexões em grupo, troca de experiências entre outras situações. Com esse ganho pude embasar teoricamente o trabalho feito em sala, conseguindo envolver mais as ADIs para que elas entendam a importância desses momentos de leitura.

Profa. F - E aqui encerro com a certeza de que a leitura para bebês é possível sim, que tenho prazer de ler para bebês, e acredito que esse prazer é recíproco (...).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Ao longo do ano de formação, da tabulação do questionário, da análise dos vídeos e da elaboração desse artigo foi possível observar o amadurecimento profissional dos grupos de professores. Tanto na apropriação da teoria, quanto nas mudanças em suas ações. O período de um ano para tratar de um mesmo tema, permitiu o aprofundamento dos conteúdos, com tempo para as discussões, para a reflexão, a retomada de informações e implantação de práticas nas creches e escolas.

A escolha da realização da leitura em voz alta pelas formadoras e das outras situações de dupla conceitualização mostrou-se acertada e fez com que os professores se aproximassem efetivamente do universo literário e se sentissem confiantes para a realização do mesmo com as crianças. Além dos resultados identificados nos vídeos e questionários, o interesse pela literatura também pode ser percebido empiricamente por suas falas e atitudes, como a criação de um grupo de poesia via aplicativo de bate-papo por celular, a busca de obras de um autor apresentado pela formadora, a preocupação com a qualidade de novos livros adquiridos, o compartilhamento de títulos com a família e comentários sobre leituras realizadas.

Outro aspecto que merece ser ressaltado foi a descoberta, por parte dos professores, da necessidade de observar as atitudes, comportamentos, reações, avanços e desenvolvimento dos bebês. Não adianta pensar apenas nas atividades, no material, no espaço, se não considerarmos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem e observarmos seus percursos e transformações. Isso também contribuiu muito para as mudanças citadas. A

tematização da prática deu condições para que a observação dos professores ficasse mais apurada.

Um educador que tem consciência de sua função no processo educativo, que compreende como se dá a aprendizagem dos educandos (sejam eles bebês ou adultos) e tem oportunidade de repensar sua prática compartilhando os saberes com outras vozes (teóricos, pesquisadores ou seus colegas do trabalho) conseguem também ter voz e se sentem mais confiantes e autores de suas ações.

A pesquisa como um todo, além de gerar convicções, despertou o desejo de aprofundar alguns aspectos. Nesse artigo o olhar estava mais voltado para o grupo de professores. É possível desenvolver uma nova pesquisa mudando o foco, direcionando-o para as crianças. Acompanhando um grupo de bebês *in loco* para registrar suas ações e as intervenções do professor.

#### REFERÊNCIAS:

- AMICHE, Sylvie et al. **A pequena história dos bebês e dos livros**. Tradução Patricia B. Pereira Leite. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2013.
- CARVALHO, Silvia Pereira de, Klisys, Adriana. e AUGUSTO, Silvana. **Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores**. São Paulo: Peirópolis, 2006.
- FERRARI, Márcio. **Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social**. Revista Nova Escola, São Paulo, out/2008.  
<<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/lev-vygotsky-teorico-423354.shtml?page=1%20->> Data de acesso 21/02/2015.
- GALVÃO, Izabel. **A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola**. Cad. Pesquisa, São Paulo, no. 98, pg 37 – 49, ago, 1996.
- HEIDICH, Gustavo. **A tematização da prática**. Revista Nova Escola, São Paulo: set/2008. < <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/tematizacao-pratica-428225.shtml>> Data de acesso: 05/03/2015.
- LEITE, Patricia P. **A transmissão das narrativas literárias entre gerações**. Revista Emília, São Paulo: Mai/2012.  
<<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=176>> Data de acesso: 10/3/2015.
- LEITE, Patricia P. **Ler histórias para os Bebês? Que história é essa?** Revista Emília, São Paulo: Nov/2014. < <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=448> > Data de acesso: 7/3/2015.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PARRA, Evélio C. **Música literária na primeira infância**: depoimento. [Set/2011]. São Paulo: Revista Emília. Entrevista concedida a Grabiela Romeu. <<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=2>> Data de acesso: 16/10/2014.

PRADES, Dolores. **Uma biblioteca na primeira infância**. Revista Emília, São Paulo, set/2012. <<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=240>>. Data de acesso: 28/02/2015.

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

REYES, Yolanda. **O direito de morder o livro**. Palestra proferida no Seminário Conversas ao Pé da Página – atividade: Conversas Paralelas, Biblioteca Monteiro Lobato, São Paulo –SP 18 set. 2014.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.