



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ALINE CRISTINA CHANAN COSTA

**MEDIAÇÃO ORAL DA LITERATURA PARA BEBÊS**

---

Londrina  
2019

ALINE CRISTINA CHANAN COSTA

## **MEDIAÇÃO ORAL DA LITERATURA PARA BEBÊS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Ciência da Informação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção de título de mestre em Ciência da Informação

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sueli Bortolin

Londrina  
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Costa, Aline Cristina Chanan .

Mediação oral da literatura para bebês / Aline Cristina Chanan Costa. - Londrina, 2019.  
114 f. : il.

Orientador: Sueli Bortolin.

Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2019.

Inclui bibliografia.

1. Mediação oral da literatura - Tese. 2. Mediador oral - Tese. 3. Leitor bebê - Tese. I. Bortolin, Sueli . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. III. Título.

ALINE CRISTINA CHANAN COSTA

## **MEDIAÇÃO ORAL DA LITERATURA PARA BEBÊS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Ciência da Informação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Bortolin  
Universidade Estadual de Londrina -  
PPGCI/UEL

---

Profa. Dra. Adriana Alcará  
Universidade Estadual de Londrina -  
PPGCI/UEL

---

Prof. Dr. Rovilson José da Silva  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de  
Mesquita Filho" - PPGCI/UNESP/Marília

Londrina, 25 de Junho de 2019

À minha filha Maitê e à Laura, a Estrela mais brilhante.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por me capacitar e me dar forças nos dias em que sozinha eu não conseguiria prosseguir.

A minha família pela compreensão e carinho dedicados a mim. Foram dois anos cheios de surpresas e vocês sempre estiveram por perto. Obrigada por entenderem que, às vezes, é necessário dar um passo atrás para poder ir além. Em especial a minhas irmãs, Zana e Lídia, por todo o apoio financeiro e emocional. Aos meus sobrinhos Karina e João pelas orações e paciência em me ouvir, pelo incentivo de prosseguir, mas mantendo os pés no chão, vocês sempre acreditaram em mim! Aos sobrinhos Maria Clara e Joaquim, as tardes divertidas que passamos juntos, contribuíram para que eu pudesse vivenciar um outro mundo, o das crianças, e como é bom ser criança... Eu os amo!!!

As minhas amigas Michele Augusto, Maria Julia Console, Juliana Soler Musetti, sou grata pela amizade e parceria recíproca, pois sei que onde eu estiver poderei contar com vocês. Os momentos de descontração que passamos juntas foram essenciais.

Agradeço a Luciana Freitas e Lucas Freitas pela gentileza e prontidão ao me ajudarem com o abstract (e não somente com isso rs). Vocês são show! e aos demais colegas que contribuíram direta ou indiretamente.

A minha querida orientadora Sueli Bortolin, tão humana e acessível, que no decorrer dos anos, desde a graduação, se tornou uma amiga. Agradeço pela acolhida, total dedicação, atenção, carinho e compreensão. Fui muito feliz em poder tê-la como parceira nesta etapa tão importante, me sinto privilegiada. As orientações apesar de importantíssimas, nunca tiveram o peso da cobrança e obrigação. Su, você é sensacional! Obrigada por tudo.

Agradeço também a Professora Adriana Alcará por ter aceito o convite em participar da banca, pelas indicações e sugestões de leitura que enriqueceram esta dissertação.

Ao professor Rovilson Silva pela disponibilidade, recomendações de leituras e contribuições que me permitiram chegar até aqui. Foi um prazer poder desfrutar da leitura de alguns dos seus textos.

Ao professor João Neto, por ser tão solícito e sempre estar de prontidão para sanar minhas dúvidas ou sugerir outros caminhos possíveis, mesmo em meio a

correria do dia a dia. Obrigada por toda forma de incentivo, suas contribuições ao longo dos anos são prova do seu amor a profissão.

A Universidade Estadual de Londrina que tem se mantido em pé em meio a tantos desarranjos, aos demais professores e colaboradores. Ao ingressar na Universidade, eu consegui ampliar minha visão de mundo e adquirir novos conhecimentos.

Finalizo agradecendo a oportunidade e confiança que o Departamento de Pós-Graduação em Ciência da Informação depositou em mim, bem como as amizades conquistadas durante estes anos no PPGCI. Enfim, a conclusão desse ciclo só foi possível, pois pude contar com um grande time. Deus abençoe. Obrigada!

COSTA, Aline Cristina Chanan. **Mediação oral da literatura para bebês**. 2019. 114f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

## RESUMO

O presente projeto aborda a mediação oral da literatura para bebês. Ele propõe refletir a respeito da importância da leitura na vida do indivíduo e a necessidade dela ser desenvolvida de modo amplo envolvendo os conhecimentos linguísticos, visuais e auditivos. Destaca que a oralização da literatura contribui na formação do leitor desde a infância. Discorre também sobre o surgimento da infância, traçando um breve histórico de ambientes criados para os cuidados infantis e o papel do mediador como maior incentivador da leitura. Utiliza-se a pesquisa básica, sua tipologia é exploratória, tem abordagem qualitativa e com delineamento bibliográfico e documental. Para tanto, a pesquisa tem como objetivo geral: realizar uma revisão nas áreas da Informação e Comunicação, em língua portuguesa, buscando subsídios sobre aspectos que envolvem a mediação da literatura para bebês. Foi possível apontar a existência de leis, programas e projetos que viabilizam os espaços para a promoção da leitura, no entanto, as iniciativas são poucas e é preciso ir além, para que de fato o acesso à leitura seja garantido a todos, pois não basta apenas criar projetos é necessário também, ter condições de mantê-lo. Conclui-se que quanto mais significativas forem as relações entre mediador - leitor, existirão mais envolvimento e comprometimento em relação às mudanças em como as situações atuais se apresentam. A afetividade é um fator importante, assim como a mudança de perspectiva. Entretanto, frisa-se que não basta que as crianças tenham acesso aos livros, é preciso uma mediação lúdica, livre, sem regras, pois o diferencial está em possibilitar experiências repletas de criatividade, que potencializem o desejo e as formas de uso do livro. Nos berçários, por exemplo, os livros certamente são uma potente ferramenta que unem adultos e crianças na produção de uma nova cultura de uso do objeto livro.

**Palavras-chave:** Mediação oral da literatura. Mediador oral. Leitor bebê.

COSTA, Aline Cristina Chanan. **Oral mediation of literature for infants**. 2019. 114f. Dissertation (Master in Information Science) - Londrina State University, Londrina, 2019.

## **ABSTRACT**

This project addresses the oral mediation of literature for infants. Its purpose is to reflect about the importance of reading in the life of the individual and the need for it to be developed in a broad way involving the linguistic, visual and auditory knowledge. It emphasizes that the oralization of literature contributes to the formation of the reader from childhood. It also discusses the emergence of childhood, tracing a brief history of child care settings and the role of the mediator as a major incentive for reading. We use basic research, its typology is exploratory, it has a qualitative approach and it is characterized as bibliographical with a documentary design. For this, the research has as general objective: to carry out a literature review about Information and Communication, in Portuguese languages, seeking subsidies on aspects that involve the mediation of literature for babies. It was possible to point out the existence of laws, programs and projects that enable the spaces for the promotion of reading, however, there are few initiatives and it is necessary to go further, so that access to reading is guaranteed to all, since simply creating new projects is not enough. It is also necessary to have the conditions to maintain them. We conclude that the more significant the relationships between mediator-reader are, the more involvement and commitment there will be regarding the changes in how the current situations present themselves. Affectivity is an important factor, as is changing perspective. However, we emphasize that it is not enough that children have access to books, it requires a playful mediation, free, without rules, because the differential lies in enabling experiences full of creativity, which potentiate the desire and ways of using the book. In nurseries, for example, books are certainly a potent tool that unite adults and children in producing a new culture of using the book object.

**Keywords:** Oral mediation of literature. Oral mediator. Baby reader.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Livro de banho .....	36
<b>Figura 2</b> – Livro de banho .....	37
<b>Figura 3</b> – Livro emborrachado.....	37
<b>Figura 4</b> – Livro de imagem <i>Ida e Volta</i> .....	38
<b>Figura 5</b> – Livro de imagem <i>História de amor</i> .....	39
<b>Figura 6</b> – Livro de pano <i>O palhacinho Fofó</i> .....	40
<b>Figura 7</b> – Livros de pano <i>O livro de pano do bebê</i> .....	41
<b>Figura 8</b> – Livro com som .....	41
<b>Figura 9</b> – Livro Capture e Veja.....	42
<b>Figura 10</b> – Livro com formas geométricas e cores .....	43
<b>Figura 11</b> – Livros cartonados com bico de tecido .....	44
<b>Figura 12</b> – Livros cartonados Toque e Sinta.....	44
<b>Figura 13</b> – Livro Coleção Bebê Maluquinho.....	52
<b>Figura 14</b> – Livro Kit Família Brasileira Fortalecida .....	78
<b>Figura 15</b> – O município e a criança.....	79
<b>Figura 16</b> – Mediação da leitura para Bebês na BSP e Villa - Lobos .....	90
<b>Figura 17</b> – Cartaz de divulgação e logomarca programa <i>Bebelê e Lê no Ninho</i> .....	92

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Trabalhos recuperados na primeira fase .....	21
<b>Quadro 2</b> – Aspectos do desenvolvimento do Bebê.....	69
<b>Quadro 3</b> – Trabalhos recuperados na segunda fase .....	84

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BRAPCI	Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação
BSP	Biblioteca São Paulo
BVL	Biblioteca Villa-Lobos
CI	Ciência da Informação
CONDECA	Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente
CSLL	Câmara Setorial do Livro e Leitura
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adulto
ENANCIB	Encontro Nacional de Pesquisas em Ciência da Informação
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
FORPED	Fórum Regional Permanente de Educação da Infância
GEPP	Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre a Primeira Infância
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INMETRO	Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia
LIC	Lagoa late Clube
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
SISEB	Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas de São Paulo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
1.1 Problema e Justificativa.....	14
1.2 Objetivo Geral.....	17
1.2.1 Objetivos específicos.....	17
1.3 Procedimentos Metodológicos .....	17
<b>2 MEDIAÇÃO E MEDIADOR ORAL DA LITERATURA</b> .....	27
2.1 Leitura e Literatura .....	27
2.1.1 Literatura infantil.....	32
2.2 Oralidade: mediação e mediador .....	45
<b>3 PRIMEIRA INFÂNCIA</b> .....	58
3.1 Descoberta da Infância.....	58
3.2 Linguagem dos bebês .....	68
<b>4 PROJETOS E ESPAÇOS PARA A ORALIDADE DA LITERATURA AOS BEBÊS</b> .....	74
4.1 Resultado da Pesquisa.....	83
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	98
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	101

## 1 INTRODUÇÃO

Em meados de 1970, Eduardo Prado Coelho (professor, escritor e ensaísta português) nos apresenta uma definição para o ato de ler: “Ler é um infinitivo pessoal como morrer ou amar: é entrar num espaço onde só a releitura é leitura” (COELHO, 1974, p. 117).

Um indivíduo aprende a ler a partir do seu contexto pessoal e muito antes da alfabetização propriamente dita. Martins (2003, p. 30) argumenta que: “O ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido”.

Ainda, segundo Martins (2003, p. 7), existe uma conexão entre o ato de ler e a escrita, de modo que “o leitor é visto como um decodificador da letra”. Mas, a leitura só acontece, efetivamente, “quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que nos são apresentados – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa” (MARTINS, 2003, p. 17).

A leitura proporciona diferentes reações em cada indivíduo, considerando suas experiências de vida e seu conhecimento cultural, possibilitando que o leitor obtenha conhecimentos diversificados. O bebê, por estar no período mais propício às infinitas aprendizagens, precisa receber interferências de mediadores mais experientes.

O ato de ler é entendido como uma das formas mais eficazes de crescimento emocional e cognitivo. Para que a leitura se estabeleça, é fundamental que exista uma sintonia entre o leitor e o texto, baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. Evidentemente que na fase inicial da vida, isto é, na Primeira Infância, os bebês ainda não têm autonomia. Nesse sentido, a mediação da leitura é essencial para a apropriação da linguagem, para a comunicação e a ampliação da imaginação.

Ressaltamos que a leitura não é apenas a decifração de códigos, como nos textos escritos, mas também ocorre por meio da linguagem oral e não verbal. Assim, além da escrita e da imagem, o indivíduo necessita estar em contato com outros tipos de linguagens disponíveis, e isso deverá ser iniciado desde o nascimento ou, como afirmam alguns pesquisadores, no útero materno.

É importante que a leitura seja desenvolvida globalmente, ou seja, que envolva os conhecimentos linguísticos, visuais e auditivos; para que o leitor, no futuro, consiga compreender tanto um artigo de revista, um noticiário da televisão quanto um *outdoor* na rua.

No caso dos bebês é essencial que seja realizada uma mediação, pois o seu processo de formação leitora ocorre por meio de outras pessoas, por exemplo, quando nomeiam objetos e demais elementos no seu cotidiano. Logo, consideramos enriquecedor o contato com textos diversificados, isto é, impressos, eletrônicos, imagéticos ou sonoros; enfim, todos que possibilitem ao indivíduo vivenciar diferentes experiências.

Cardoso e Pelozo (2007, p. 4) ressaltam a importância da participação dos pais no processo de leitura das crianças e, é comum que as iniciativas sejam quase sempre voltadas às crianças em fase de alfabetização ou no período escolar.

Evidentemente que a baixa renda familiar para a aquisição de um livro, bem como de outros produtos culturais, reflete negativamente na formação do leitor na Primeira Infância e nas faixas subsequentes. Por outro lado, existem as instituições públicas ou até mesmo privadas que não cobram por empréstimos de materiais, dessa forma, facilitando a mediação e permitindo que diferentes classes sociais tenham acesso à leitura.

O foco desta dissertação é a Primeira Infância, ou seja, bebês de zero a três anos que mesmo não sendo alfabetizados fazem parte de um grupo que tem incitado ações de incentivo à leitura. Trata-se de uma intervenção precoce da leitura, que, em longo prazo, contribui com a cognição da criança, além de favorecer a relação afetiva mãe-bebê, familiares (pais, avós, cuidadores), bem como profissionais da saúde (psicólogos, terapeutas), bibliotecários, professores entre outros, revelando a importância da leitura em todas as idades.

Estudos na área da Educação e da Psicologia ressaltam que a criança tem uma propensão para interagir com o meio e que no período da Primeira Infância é que acontece o mais importante desenvolvimento cerebral. E sendo possível a aplicação de recursos de leitura nessa fase, a criança certamente adotará um comportamento de leitura longo. Do contrário, ressaltamos a problemática da falta de estímulos em uma fase tão importante da vida do indivíduo, isto é, quando está em formação a sua base emocional, a qual influenciará os seus comportamentos em sociedade.

Como salientado no início deste trabalho, o ato de ler não é e não pode mais ser considerado apenas como a decodificação de palavras, pois ler é entender contextos e isso se inicia no nascimento. O ato de ler provoca no leitor o sentimento questionador, a imaginação e o conhecimento de um mundo novo. Por ter esse caráter, a leitura é transformadora, tanto no mundo objetivo quanto no mundo subjetivo, porque agrega valores de consciência social e política, além da constituição do sujeito como pessoa, levando o leitor ao exercício da cidadania.

### 1.1 Problema e Justificativa

O tema abordado infelizmente é pouco discutido no meio acadêmico brasileiro. As ações direcionadas a esse público ainda são incomuns e realizadas de forma isolada, o que justifica o presente estudo e suscita a necessidade de refletir a respeito das mediações para os recém-nascidos. A ausência de estudos voltados aos bebês pode indicar, nas palavras de Silva e Pantoni (2009), o não reconhecimento dessas crianças como sujeitos de direitos e como atores sociais.

Do contrário, ao se ampliarem as pesquisas direcionadas a esse público, pode-se estimular a criação de programas de leitura para bebês, espaços, como também, dar mais visibilidade às linguagens utilizadas por eles, à maneira de se expressar, interagir e criar sentido como sujeitos sociais produtores de cultura, antes mesmo de dominarem a comunicação verbal, portanto, é primordial conscientizar e sensibilizar os diferentes profissionais, pais e autoridades para a pertinência do tema.

Dessa forma, a questão desafiadora desta pesquisa é esclarecer a existência de projetos, programas e ações voltadas prioritariamente para crianças alfabetizadas ou escolarizadas e menor foco nos bebês. Para tanto, o presente trabalho aborda, como fomento à leitura, a mediação oral da literatura para os bebês. Acreditamos que a mediação, ao ser realizada de forma respeitosa, considerando a individualidade, propicia a interação entre os adultos e o bebê, cabendo aos primeiros permitir que as crianças experimentem as diferentes linguagens culturais, sem valorizar uma em detrimento da outra.

Vale destacar ainda que, com o auxílio de um mediador, a apropriação do texto literário tende a ser potencializada. Isso porque o mediador explora o texto, analisa-o e o desconstrói visando à compreensão daquele que lê. Ele poderá

trabalhar com a leitura de forma lúdica e oralmente com as crianças, proporcionando a elas o contínuo contato com o mundo externo, construindo conceitos, passando a ler por meio da narrativa oralizada, expressando suas histórias de forma verbal, comunicando-se assim de diferentes formas com as outras pessoas.

No entanto, acreditamos que o mediador da leitura deva ser primeiramente um leitor, que goste de ler e consiga fomentar o gosto pela leitura. Os pais ou responsáveis podem ser os primeiros mediadores como também outros familiares próximos, ou ainda, os bibliotecários e professores que atuam como agentes sociais.<sup>1</sup>

Nessa perspectiva, Freire (1986, p. 22) argumenta que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, uma pessoa antes de ser alfabetizada faz leituras ao seu redor. Segundo esse preceito, ela faz leituras implicitamente. Mesmo não alfabetizadas, as crianças conseguem entender o que se passa em sua vida. Primeiro, lê-se o mundo. “Ler o mundo” significa ler os signos: as coisas, os objetos, os sinais etc., para posteriormente realizar a leitura dos textos escritos.

Logo, podemos considerar que leitor é aquele que está apto a utilizar os textos seja para receber informações, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por motivos religiosos, seja por puro e simples entretenimento (AZEVEDO, 2004). Aqui incluímos o leitor-mediador, devendo ser e ter um repertório plural.

A mediação da leitura também é um fator essencial para a inclusão e interação social entre os sujeitos. Além disso, “[...] a leitura é uma forma de encontro entre o homem e a realidade sócio-cultural [...] ler é realmente participar mais crítica e ativamente da comunicação humana” (SILVA, 1984, p. 41).

No caso dos bebês, a leitura acontece culturalmente em um movimento de interação deles com o mundo e, implicitamente, todo esse processo ficará guardado e poderá ser resgatado por meio da memória, que é fundamental no nosso processo de desenvolvimento psicológico e do autoconhecimento. Quando trazemos à tona nossas memórias, estamos elaborando e compreendendo experiências carregadas de afetos e desafetos do nosso passado e que se depositaram, no fundo da alma,

---

<sup>1</sup> Neste ponto, pode-se aludir ao Círculo de Cultura pensado por Paulo Freire (2001). Para ele o Círculo de Cultura constituía-se numa estratégia da educação libertadora. Sua educação estava sempre voltada à tomada de consciência da realidade. O Círculo de Cultura era um lugar onde todos tinham a palavra, onde todos liam e escreviam o mundo. Era um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas, vivências que possibilitam a construção coletiva do conhecimento.

fazendo parte assim da edificação do nosso ser (PORTILLO, 2011). Há também experiências ruins que marcam a vida dos humanos, no que tange à leitura, podemos citar a ausência de textos desde a infância até as leituras por castigos ou realização de avaliações.

A efetivação da mediação oral da literatura pode acontecer não só a partir de textos escritos que serão lidos pelo mediador, como também com o auxílio de variados textos dos livros de imagens ou as músicas, por exemplo, já que se trata de crianças não alfabetizadas, pois estão em fase de desenvolvimento da linguagem, que acontece progressivamente, desde o nascimento e de forma natural a partir do convívio com outras pessoas. Os adultos, ao se comunicarem com elas, também usam outras linguagens que podem ser expressas de forma corporal, gestual e, abundantemente, com o uso de palavras (PINTO, 2016, p. 1). Dito de outra forma, a linguagem no início da vida dos bebês deve ser diversificada, para que eles a usem ao expressar suas necessidades, desejos, agrados e desagradados e demais sentimentos.

A autora ainda acrescenta que a apropriação das diferentes linguagens acontece “de forma concomitante, sempre ampliando as formas de expressão e introduzindo novas formas de comunicação, antes se utilizando de formas próprias [...] até chegar à linguagem verbal” (PINTO, 2016, p. 1). Assim como a linguagem que os bebês utilizam para se comunicar, as narrativas orais que ocorrem por meio da voz antes de dormir são fundamentais.

Além do mediador oral, os espaços disponíveis para a realização das leituras com os bebês é um fator que contribui com o uso de diferentes linguagens e o posterior gosto pela leitura. Entendemos que ter acesso a um ambiente acolhedor, tranquilo e alegre é muito importante para que a leitura seja posta em prática.

A Ciência da Informação (CI), por sua dimensão social e humana, teve e tem um importante papel a desempenhar no que se refere à mediação da leitura e da literatura. Ao buscar identificar a importância e realizar mediações em diferentes ambientes, acreditamos que os bibliotecários contribuem com a formação de leitores.

Nesse contexto, encontramos alguns estudos na área da CI que evidenciam a mediação oral da literatura, outros o papel do mediador e a mediação da literatura para crianças, ou ainda, pesquisas focadas em espaços para leitura. No entanto,

buscamos apresentar dentro desta área quais mediações orais da literatura para bebês estão sendo realizadas.

Diante da realidade exposta, esta pesquisa pretendeu corroborar diretamente com a temática mencionada desejando que o enfoque possa se constituir como um componente de mudanças, bem como suscitar discussões relacionadas à mediação da literatura e reflexões que resultarão em ações em prol da leitura, da criança e da educação.

## 1.2 Objetivo Geral

Investigar a *Mediação Oral da Literatura para Bebês*.

### 1.2.1 Objetivos Específicos

- Apresentar dados históricos quanto ao surgimento do conceito de infância;
- Compreender a linguagem dos bebês, a forma de dialogar com eles e como a afetividade interfere na mediação da leitura;
- Elucidar as concepções de leitura, literatura, mediação oral e mediador da leitura;
- Conceituar e descrever as características necessárias aos ambientes destinados à realização da mediação da leitura.

## 1.3 Procedimentos Metodológicos

Todos os níveis de pesquisa científica (graduação e pós-graduação) exigem dos seus autores um tempo de reflexão para que possam alinhar os objetivos propostos com a forma de executá-la.

Nessa investigação, utilizamos a pesquisa básica que “[...] objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais [...]” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.51).

Além disso, sua tipologia é exploratória. Esse gênero de pesquisa “[...] normalmente ocorre quando há pouco conhecimento sobre a temática a ser abordada. [...] busca-se conhecer com maior profundidade o assunto, de modo a

torná-lo mais claro ou construir questões importantes [...]” (RAUPP; BEUREN, 2006, p.80).

Para atender os objetivos desta pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa. Segundo Silva e Menezes (2005, p. 20), ela propicia “[...] uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas.”, isto é, foca-se na análise interpretativa (palavras) ou imagens em vez da manipulação estatística de dados numéricos.

Abordando a pesquisa qualitativa, Goldenberg (2004, p.14) afirma que “[...] a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.”, ou ainda, tentar compreender melhor o comportamento e experiências humanas, bem como o processo pelo qual as pessoas constroem significados. O pesquisador ao utilizar esta abordagem preocupa-se em desenvolver conceitos, estudar casos particulares ao invés de grandes populações. Ele prefere descrever os significados das ações para os atores, mais que codificá-las.

A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1999, p. 49), “exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”, demonstrando um maior interesse pelo processo do que pelo resultado.

Gerhardt e Silveira (2009), consideram que os pesquisadores desse campo estudam os fenômenos em seus contextos históricos, sociais e buscam entender, interpretar os sentidos que os indivíduos lhe conferem, salientam que:

Os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Assim a opção pelo método qualitativo pretendeu investigar a preocupação quanto à convivência sistemática dos bebês com a obra literária e, conseqüentemente, à produção científica nas temáticas voltadas para a mediação da literatura para crianças de zero a três anos.

Acreditamos que a pesquisa bibliográfica é o delineamento mais adequado para responder à questão da pesquisa, isto é, a existência de projetos, programas e ações voltados prioritariamente para crianças alfabetizadas ou escolarizadas e menor foco nos bebês.

A pesquisa bibliográfica cumpre vários propósitos, pois partilha com o leitor os resultados de outros estudos que estão diretamente relacionados ao realizado no momento, sinaliza as produções já existentes e, sobretudo, revela as lacunas teóricas dentro do tema pesquisado (CRESWELL, 2010).

Para Campolina e Mitjás Martines (2013), esse gênero de pesquisa, em geral, é motivado pela necessidade de se obter uma visão organizada e atualizada das produções científicas de uma determinada área. “Entre as vantagens deste tipo de pesquisa [...] não exige contato direto com sujeitos da pesquisa.” (OLIVEIRA, 2017, p. 45).

Para complementar os dados bibliográficos também foi utilizado a pesquisa documental. Oliveira (2017, p. 46) sumariza as fases da pesquisa documental estabelecidas por Gil (2002), sendo elas:

- a) determinação dos objetivos; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação das fontes (folder, cartazes, release, recortes de jornais...); d) localização das fontes e obtenção do material; e) tratamento dos dados; f) confecção das fichas e redação do trabalho e g) construção lógica e redação do trabalho.

Os documentos que fundamentaram essa investigação foram páginas da web de Ministérios e Secretarias do governo brasileiro, além de: declarações, leis, sejam eles em suporte impresso ou digital. Documentos estes que subsidiaram a compreensão das leis, portarias, diretrizes legais voltadas aos cuidados e assistência às crianças de zero a três anos; apoiando-as no período mais propício à leitura de si e do mundo.

Cellard (2008, p. 295) enfatiza que o documento escrito é uma fonte de inestimável valor para o pesquisador, pois “[...] frequentemente, ele permanece

como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.”

Para Gil (2002, p. 45), a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”, pois ela é realizada tendo como base os suportes elaborados anteriormente à investigação.

Witter (1990, p.9) os classifica como “bibliográficos e os não-bibliográficos, o primeiro refere-se a todos os documentos impressos ou manuscritos”. Já os suportes não-bibliográficos são os documentos de “[...] suportes não-periódicos, mais de caráter eventual, embora, às vezes, possam ser periódicos”. Entre eles estão as gravações, as fotos, os filmes sonoros e não sonoros (WITTER, 1990, p. 21).

Gerhardt e Silveira (2009, p. 69) complementam ao dizer que a pesquisa documental é “[...] aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não-fraudados).”

Na fase inicial dessa investigação após fazer uma busca em duas importantes bases de dados brasileiras foi possível perceber a fragilidade de pesquisas relacionadas à leitura na Primeira Infância. Na Base de Dados de Periódicos em Ciência da Informação Acervo de Publicações Brasileiras e Ciência da Informação da Universidade Federal do Paraná (BRAPCI) foram recuperados apenas três trabalhos (Quadro 1). Na base do Encontro Nacionais de Pesquisa e Pós-graduação em Ciência da Informação (ENANCIB) denominada BENANCIB onde estão hospedados trabalhos e palestras apresentados no referido evento, não foi encontrado sequer uma comunicação sobre este tema. Os critérios estabelecidos para a busca de documentos na temática bebeteca são: àqueles publicados em língua portuguesa e espanhola, utilizando as bases BRAPIC e Benancib por meio das palavras-chave: projetos de leitura; leitura-bebê, criança zero a três (com a variante 0 a 3) e leitura para bebês.

O resultado pode ser melhor representado no quadro 1.

Quadro 1- Trabalhos recuperados

<b>Ano</b>	<b>Tema</b>	<b>Autor</b>	<b>Periódico</b>
2008	Bebeteca: uma maternidade de leitores	SENHORINI; BORTOLIN	Informação e Informação
2009	Incentivo da leitura e atividades lúdicas a crianças de 0 a 3 anos de idade: bebeteca e brinquedoteca uma oportunidade no desenvolvimento e hábito pela leitura	BARROS; SANTOS; SILVA	ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina
2016	Bebeteca: espaço e ações para formar o leitor	SOUZA; MOTOYAMA	Brazilian Journal of Information Science

Fonte: Resultado da pesquisa.

Os dados do quadro 1 evidenciam que apesar de ser um assunto importante e que deva ser discutido nas diversas áreas, pouco se tem feito para que ele esteja em destaque no meio acadêmico na CI.

Senhorini e Bortolin (2008) em um artigo retratam o surgimento e fazem um breve histórico sobre as bebetecas. As autoras reconhecem a influência desse espaço nas crianças que ali frequentam desde seu nascimento. Elas apresentam como organizar esse espaço e as atividades desenvolvidas especificamente para os bebês de zero a três anos.

Barros, Santos e Silva (2009) em pesquisa realizada ao se referirem às bebetecas, apontam a necessidade de dar atenção aos estímulos nos primeiros anos de vida dos bebês. As autoras destacam a importância de a criança frequentar esse ambiente e acreditam ser possível despertar desde cedo nelas o encanto pela literatura.

Souza e Motoyama (2016) publicaram o artigo que versa sobre o surgimento das bibliotecas, o desenvolvimento infantil, mas seu foco está em discutir sobre a oferta de um espaço de formação do leitor nas creches e escolas de educação infantil, ou seja, as autoras também percebem que existem poucas reflexões e ações que se direcionam para as bebetecas. O objetivo desse estudo foi apresentar a importância das bibliotecas para bebês, e apresentar algumas ações

que podem desenvolver a criança como leitora por considerarem que as bebetecas também são espaços que formam comportamentos sociais nos pequenos.

Avaliamos que dos três artigos recuperados, dois estão intencionados em descrever as bebetecas de forma genuína. O pouco material encontrado no Brasil serviu como subsídio à pesquisa. Destacamos também que as referências existentes nele foram consultadas e analisadas, utilizadas com o intuito de ampliar a discussão sobre o tema.

Com as buscas realizadas na primeira fase, foi possível identificar que se trata de um tema com pouca publicação em língua portuguesa, pois parte do que foi encontrado tem origem em outros países. Como é o caso de Escardó. Escritora espanhola considerada precursora da temática, que conceitua a Bebeteca de um modo bem objetivo para que a mesma seja um espaço de atenção ao bebê na prática da leitura. Para ela, esse ambiente realiza:

[...] servicio de atención especial para la pequeña infancia [...] que incluye además de un espacio y fondo de libros escogidos para satisfacer las necesidades de los más pequeños y de sus padres, el préstamo de estos libros, charlas periódicas sobre su uso y sobre los cuentos, asesoramiento y una atención constante por parte de los profesionales de la biblioteca hacia sus usuarios (ESCARDÓ, 1994, p.26).

Esses lugares são denominados de Bebeteca e procuram despertar nos bebês o prazer pela leitura, bem como o desejo de permanecer nesse local. Para tanto, o ambiente deve ser adequado, não deve parecer com as bibliotecas tradicionais, (embora seja classificada como biblioteca), exceto por seu caráter cativante, vivo e mágico, sendo ela adaptada para os pequenos. Avilés (1998, p. 287) a descreve como:

En la “bebeteca” [...] los padres los familiares encuentran, de forma gratuita, materiales específicamente pensados para los bebés y los niños que todavía no saben leer: el servicio bibliotecario a los prelectores tiene una vertiente dirigida precisamente a involucrar a los adultos en estos primeros contactos del niño con el libro. El servicio se ofrece desde el momento del nacimiento y abarca hasta los niños que aun no se han iniciado en la lectura, es decir, hasta los 6 años. Se les proporcionan espacios, colecciones y actividades específicamente pensados para ellos, a vez que se ofertan servicios de orientación a los adultos más próximos.

Desse modo, a bebeteca diferencia-se dos lugares tradicionais onde é realizada a prática da leitura, como as creches ou bibliotecas escolares, por exemplo. Na bebeteca, os cuidados com as crianças são de responsabilidade dos pais ou acompanhante, cabe aos responsáveis durante as atividades interagir com os bebês, sendo um espaço onde é permitido que se estabeleça uma relação afetiva entre criança e responsável, criança e leitura, criança e ambiente.

Fora o aspecto afetivo, esse local possui outras características próprias como o empréstimo de livros de forma gratuita, materiais que são disponibilizados seguindo um planejamento que visa atender as necessidades dos bebês que ainda não sabem ler, mas que também seja adequado aos adultos que realizarão a leitura. Outro fator relevante considerado é que por ser um serviço gratuito amplia o alcance das atividades a diferentes classes sociais.

Além disso, o contato com a leitura se inicia desde o nascimento e continua até que os bebês completem três anos, contato que pode ser estendido até os seis anos, como define Avilés (1998, p. 287) “el servicio se ofrece desde el momento del nacimiento y abarca hasta los niños que aun no se han iniciado en la lectura, es decir, hasta los 6 años”, proporcionando a criança participar dessa atividade cultural e a incorporá-la em sua vida sentindo satisfação na leitura desde muito cedo. Em se tratando do ambiente, uma bebeteca possui vários atributos importantes, eles são:

(a) físicos (objetos, equipamentos, características espaciais, topográficas, etc.); (b) sociais (pessoas que participam daquele contexto, seus papéis, atividades valores e cultura, etc.); (c) pessoais e psicológicos (percepção do ambiente pelos participantes, suas expectativas, experiências anteriores, etc.). Então, de acordo com o aspecto ambiental salientado [...], fala-se em ambiente físico, social ou psicológico, porém estando subentendida a presença de influências recíprocas entre os vários aspectos ou componentes ambientais (CARVALHO, 1990, p.12).

Na concepção de Escardó (1994), esse ambiente “Ha de ser agradable, cómodo, tanto para los niños como para los adultos que los acompañan que han de poder tenerlos en bel regazo, abrazarlos mientras les cuentan los cuentos” (ESCARDÓ, 1994, p. 27), estimulando a imaginação e a criatividade.

A ambientação cativará o bebê, pois a Bebeteca é um espaço de diversão e prazer, fará com que os usuários ao entrarem nela sintam-se familiarizados com as

cores, móveis, tapetes, almofadas, brinquedos, livros e com os demais usuários. É evidente que o mobiliário, as pinturas de paredes, entre outros recursos visuais estimulam à imaginação, mas a hora do conto, uma das principais atividades da Bebeteca, e as brincadeiras com os livros e brinquedos, devidamente acompanhadas pelos pais, são o alicerce básico para este incentivo (SENHORINI; BORTOLIN, 2008, p. 132).

Na literatura encontrada, segundo Senhorini e Bortolin (2008, p. 12), “o espaço físico da Bebeteca é abordado muito superficialmente e, por isso, é salutar buscarmos respaldo em textos que tratam do espaço físico de bibliotecas infanto-juvenis e bibliotecas públicas, por que estas instituições oferecem subsídios à Bebeteca”. Dessa maneira, as bibliotecas infantis servem como base para inspiração na construção da ambiência da bebeteca. As autoras salientam ainda que, para o bom desenvolvimento das atividades, é indispensável que se considere não só o espaço arquitetônico como um todo, mas: “o mobiliário adequado que não causem ferimentos nos bebês, locais para higiene e alimentação, cores, iluminação, entre outros itens que precisam ser vistos com atenção” (SENHORINI; BORTOLIN, 2008, p.133). Complementando Senhorini e Bortolin (2008), citamos Castro (2006) que considera que:

Este espacio debe ser cálido y comfortable con mobiliario y equipamiento adecuado que estimule a la tranquilidad, para lo cual se necesitarán muebles ligeros, facilmente transportables y con varios usos. Para la distribución del espacio, sería aconsejable intentar que los niños y niñas se sientan identificados con el espacio eligiendo temáticas, comprensibles y cercanas a ellos (CASTRO, 2006, p. 2).

Embora o espaço possa parecer com uma biblioteca escolar ou infantil, a bebeteca é mais convidativa que as bibliotecas tradicionais, sua estrutura, móveis, livros interativos, cores, ventilação, acústica, e até a alimentação (atípica nesses ambientes) precisa ser organizado de forma dinâmica, acolhedora, confortável e acima de tudo acessível a todos para que os bebês leitores e seus acompanhantes se sintam confortáveis.

Na segunda fase os critérios estabelecidos para a busca de documentos foram reavaliados e optamos pelas palavras-chave em língua portuguesa: bebê, bebeteca e leitura-bebê nos artigos dos periódicos Qualis A1, A2, B1 e B2 da área

*Informação e Comunicação*, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG e o Repositório Institucional da Unesp.

A escolha do Repositório ocorreu, pois, a Universidade possui projetos relacionados aos bebês e valorização da infância na unidade de Presidente Prudente. Como, por exemplo, a linha 3 - Infância e Educação que tem por finalidade

[...] investigar aspectos que dizem respeito à criança de 0 a 12 anos e seu entorno. São objetos de estudo os processos educativos e suas relações com a família, as instituições de educação infantil, a escola, a comunidade, a formação profissional de sujeitos envolvidos com esta criança, os materiais utilizados dentro e fora de sala de aula, bem como aspectos avaliativos. Os estudos vinculados a essa linha abrangem variadas concepções teórico-metodológicas, práticas educativas interrelacionadas com a realidade social em diferentes instituições (creche, pré-escola e escola, bibliotecas) e investigações sobre várias linguagens, expressões e formas de comunicação - modalidades de ensino e aprendizagem (UNESP, 2013).

Sendo responsável pela realização, em 2016, do Fórum Regional Permanente de Educação da Infância (de 0 a 12 anos) /FORPED, que teve como principal finalidade assegurar o acesso da população infantil a um atendimento educacional de qualidade, bem como, fortalecer esse campo de conhecimentos e de atuação profissional na região de Presidente Prudente. Soma-se a esse empenho o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a 1ª. Infância (GEPP) – ligado à Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp – Câmpus de Presidente Prudente/SP, que tem por objetivo desvelar a realidade da 1ª. Infância no Brasil. Assim como as alternativas institucionais para defendê-la e desenvolvê-la com a qualidade (CORREIA, 2016).

A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG foi escolhida, pois disponibiliza, na BDTD - UFMG, teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação e em Linguística o que favoreceu as buscas por se tratar de uma área específica do conhecimento, a qual foi delimitada para esta pesquisa. Outro ponto positivo para a escolha da BDTD – UFMG é que a Universidade oferta o curso de Biblioteconomia, possui o Centro Pedagógico que ministra o ensino fundamental, tendo-o como base investigativa para a produção de conhecimento em ensino, pesquisa e extensão com projetos de incentivo à leitura e sua mediação. Na tentativa de recuperar a maior quantidade de artigos utilizamos a caixa de busca aplicando os termos todos em todos os campos.

Os periódicos que recebem a classificação Qualis mencionados e considerados para esta análise foram: A1 (Informação & Sociedade: estudos, Perspectivas em Ciência da Informação e Transinformação); A2 (Em Questão, Encontros Bibli. e Informação & Informação); B1 (Agora, Brazilian Journal of Information Science, Ciência da Informação, INCID, Liinc em Revista, Pesquisa em Gestão e Conhecimento, Pesquisa Brasileira em CI e Bib, Ponto de Acesso, RECIIS e Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, Ibero-Americana, Tendências da pesquisa Brasileira – PBCIB; B2 (Atoz, Cadernos de Bib., Comunicação e Informação, ACB).

Para começarmos as buscas, seguimos o padrão de utilizarmos primeiro a palavra-chave, - bebê no campo de busca de todos os periódicos. Em segundo lugar - bebeteca e em terceiro lugar leitura-bebê. Como resposta às buscas não encontramos nenhum resultado que correspondesse ao tema proposto com a palavra bebê, ou seja, ao inserirmos na busca a palavra bebê o resultado foi zero em todos os periódicos. O passo seguinte foi utilizado a palavra bebeteca, com ela, obtivemos a maior parte dos resultados, contabilizando o total de 13 entre artigos, dissertações e teses. Os três artigos encontrados no começo da pesquisa, reapareceram, sendo que o de autoria de Souza e Motoyama, foi publicado novamente em outro periódico em 2017.

Dessa forma, entendemos que a temática sobre leitura, mediação, literatura infantil, espaços para leitura, continuou sendo discutida no meio acadêmico, o que resultou em novas produções, pois encontramos publicações com datas recentes, ou ainda, na ênfase dos já publicados, como foi o caso do artigo de Souza e Motoyama que continuou em evidência sendo divulgado em mais de uma revista.

Ao buscar pela palavra-chave: Bebeteca, encontramos 9 publicações que não haviam sido localizadas no início da pesquisa. Na subseção 4.1 elencaremos todas as publicações que foram consideradas nessa pesquisa por abordarem, de alguma forma, o conteúdo desta pesquisa ou temas correlatos.

Na seção seguinte discorreremos sobre a mediação oral da literatura e o mediador buscando destacar as contribuições de se mediar a literatura oralmente.

## 2 MEDIAÇÃO E MEDIADOR ORAL DA LITERATURA

Toda mediação objetiva propiciar uma relação entre o leitor e os diferentes textos. Na perspectiva de Bortolin (2010, p. 115), o gênero de mediação oral da literatura pode ser definido como: “a interferência casual ou planejada visando levar o leitor a ler literatura em diferentes suportes e linguagens.”

Para compreender este processo, optamos pelas seguintes subseções: Leitura e Literatura, Literatura infantil, Oralidade e Mediação e Mediadores.

### 2.1 LEITURA E LITERATURA

A partir do surgimento da imprensa, a leitura se tornou um importante veículo de disseminação da informação e da cultura, permitindo que esta fosse amplamente divulgada.

O ato de ler compreende além da linguagem escrita, outras possibilidades que englobam a oralidade, a leitura de imagens seja ela fixa ou em movimento. Dessa forma, a leitura permite ao indivíduo desfrutar de experiências que proporcionam sabedoria, além de unir os leitores aos personagens, apresentar-lhes novos lugares, outras épocas e culturas.

Neste sentido, saber ler é interagir com o mundo que nos rodeia, pois, ao buscar sentidos e significados no que lê o leitor desde bebê se constrói e se reconstrói a partir das suas percepções e aprendizados. É possível acreditar nessa possibilidade quando se parte do princípio de que desde muito cedo (possivelmente no útero materno) o ser humano começa a compreender e dar sentido ao que ouve, em outras palavras: “aprender a ler é aprender a construir sentido” (CHARMEUX, 2000, p. 89).

Na verdade, sempre estamos lendo o mundo, as pessoas, por exemplo, na maneira como se vestem e se comunicam; pelo que possuem, pelo nível intelectual etc. No entanto, esse tipo de leitura está condicionado às leituras prévias do leitor, mostrando que quanto mais ampla for a sua compreensão de mundo, mais criteriosa será sua análise devido ao entrelaçamento de múltiplas visões.

Nesta perspectiva, a leitura é o resultado de uma diversidade de fatores que envolvem o mediador da leitura, o leitor e a situação de leitura, por isso, defendemos ser importante motivar a leitura desde a infância, pois é nela que se abre o espaço

para a alegria e o prazer de ler; para que no futuro o leitor consiga não só interpretar, mas também compreender as experiências de audição, de imagens e da narração de histórias.

Para a escritora Ruth Rocha, “[...] a leitura não deveria ser encarada como uma obrigação escolar, nem deveria ser selecionada, vamos dizer, na base do que ela tem de ensinamento, do que ela tem de ‘mensagem’ (ROCHA, 1983, p. 4). Além disso, “[...] O texto não devia ser usado, por exemplo, para a aula de gramática, a não ser que fosse de uma maneira muito criativa, muito viva, muito engraçada, muito interessante [...]” (ROCHA, 1983, p. 4).

Com o crescente uso das tecnologias e das mídias digitais, vale aqui fazer o seguinte questionamento: O livro deixou de ser um “objeto” interessante? Para alguns estudiosos, em especial, da área de tecnologia, na atualidade a leitura do texto impresso poderá ser substituída pelos meios de comunicação em massa, pelas imagens; ou ainda, que o livro não perduraria às novas tecnologias, no entanto, essa prática permanece sendo um fator essencial para a sociedade. O mesmo dizia-se da oralidade, chegando a ser denominada de ancestral, contudo, a utilização do oral, ressurgiu por intermédio das mídias digitais.

Acreditamos que de fato o livro não é um meio exclusivo de propagação da cultura e da informação, pois a reprodução da imagem fixa e depois a móvel acompanhada de som e outros recursos são suportes que ampliam as possibilidades de leitura. A irrupção de diferentes modos de comunicação permite ao leitor escolher o lugar, tempo e o tipo de leitura que lhe é interessante.

Assim, é importante que a leitura se torne mais presente em nossa sociedade. Nessa investigação, defendemos que a leitura da literatura deve ser mais acessível a toda população, pois de acordo com Candido (1972, p. 804) a literatura tem três funções essenciais a cumprir, “humanizar, formar e propiciar o conhecimento de mundo e do ser”. A função humanizadora para ele acontece quando o ser passa a ter consciência de que aquilo que é indispensável para sua vida também será indispensável para a vida do próximo; sentimento este que pode ser despertado a partir da leitura de textos literários.

O autor destaca também a função formadora, pois a literatura tem o papel de formar a personalidade, tanto individual como social. “Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos as suas normas, a fim de fortalecer em cada um

a presença e atuação deles” (CANDIDO, 1988, p. 175). Por fim, Candido concebe a literatura como meio que permite ao sujeito ser capaz de se conhecer melhor, e, com sua criticidade, o mundo e o outro.

Para Radino (2003), a obra literária pode romper com os padrões vigentes e constituir um novo objeto de conhecimento, na medida em que amplia e renova o horizonte de percepção do leitor, ao invés de refletir passivamente em uma sociedade.

Podemos considerar que a literatura é um conjunto de obras literárias pertencentes a um país. É uma das manifestações artísticas do ser humano, ao lado da música, dança, teatro, escultura, arquitetura, dentre outras, isto é, é uma arte que se compõe da linguagem verbal com o propósito de revelar ou criar uma realidade a partir do imaginário. Autores como Coutinho (1976) considera a literatura como um fenômeno estético. Ele a conceitua como uma arte, a arte da palavra. Não visa informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar. O autor ainda defende que acidentalmente, de uma forma secundária, ela pode fazer isso, pode conter história, filosofia, ciência e religião, mas, tudo isso transformado em matéria estética. Ou seja, conforme afirma Eco (2003), a literatura está centrada em si mesma, sendo uma leitura por deleite, elevação espiritual e ampliação dos próprios conhecimentos, ou ainda, por puro passatempo, sem que haja a obrigação de fazê-lo.

Outra característica da literatura é que ela desempenha um importante papel na sociedade tendo em vista que permite ao indivíduo se colocar no lugar do outro criando uma relação de proximidade, seja se identificando com um personagem, sua realidade, seja por provocar emoções. Dessa forma, a literatura acaba por conduzir o leitor a perceber o outro e a si mesmo, desenvolvendo a sensibilidade.

Na compreensão de Azevedo (2004), todos os gêneros de literaturas são importantes e têm sua razão de ser. A diferenciação está na forma como ela é apresentada ao leitor podendo afastá-lo da leitura. O autor se refere aos modos de ensinar a literatura como uma imposição seguindo regras didáticas que são formatadas pelos ambientes institucionalizados onde existe a obrigação de se produzir em cima daquilo que foi lido.

Neste sentido, o texto literário oportuniza flexibilidade, pois se trata de um discurso poético e fictício (uma das características desse gênero) que por ser subjetivo, permite que as palavras sejam inventadas; que ocorra a transgressão das normas oficiais da língua; cria ritmos e sonoridades; brinca com trocadilhos e duplos

sentidos (simbólico e ambíguo). No discurso literário também se recorre às metáforas, metonímias e ironias (AZEVEDO, 2004). Em suma, a plurissignificação das palavras propicia aos leitores diferentes interpretações. Evidentemente que o bebê não recebe racionalmente um texto, visto que o recebe sensorialmente; por causa disso as suas “interpretações” não ocorrem de imediato.

Um aspecto que não pode ser desvalorizado é a motivação para leitura. Deste modo, cabe considerar algumas especificidades da motivação. Wigfield (1997) especifica que na caracterização da motivação para leitura deve se pensar, por exemplo, nos “[...] afetos associados a leitura, nomeadamente a satisfação e o prazer, os quais por sua vez, irão influenciar dimensões como o valor e interesse atribuídos à leitura.” (WIGFIELD, 1997, p. 59).

Para Vygotski (1995), “o homem se constitui como social pela capacidade de transformar e ser transformado através de suas interações sociais, do ambiente em que está inserido e da cultura”. Assim, a “motivação social é central no que se refere à leitura, pois a leitura é frequentemente uma atividade social em que a sua utilização com fins sociais pode envolver a partilha de idéias e leituras” (WIGFIELD, 1997, p. 60), ou seja, a leitura passa então a permitir que os indivíduos se socializem tornando-se mais envolvidos e independentes.

Ainda na perspectiva de Vygotski (1995), desde a infância o desenvolvimento das funções intelectuais humanas é mediado socialmente pelo outro e pelos signos (linguagens) sendo a base para novos conhecimentos e experiências. Logo, inferimos que o bebê, desde o nascimento, é perspicaz, compreende o mundo e, também, se faz compreendido; pelo menos pelos seus interlocutores mais atentos.

Desta forma, a leitura cumpre sua função social por ser determinante nos processos de pensamento e por ela contribuir na maturidade social e cultural da pessoa. A leitura tende a formar pessoas abertas para o mundo e voltadas para o futuro (ALLIENDE, 2005).

Desde o nascimento, o bebê está em constante interação com os adultos, que não só asseguram sua sobrevivência, mas também medeiam a sua relação com o mundo. Os adultos procuram incorporar as crianças à sua cultura, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história (REGO, 2013, p. 59).

A leitura é considerada, por pesquisadores de inúmeras áreas, indispensável ao crescimento psicossociocultural da criança. Por exemplo, Vieira (1978) defende que a literatura é uma das formas mais importantes de se conhecer o mundo e de ampliar o conhecimento humano. Segundo a autora, isto pode estar relacionado à fruição e ao prazer estético da arte literária, pois lida com o imaginário, trabalha a emoção, além de satisfazer a necessidade de ficção e de busca por prazer.

No entanto, ela, a leitura, é complexa no que se refere à capacidade de decodificação do texto pelo leitor, que pode levar ou não a uma posterior compreensão e valorização de um contexto cultural. Além disso, pode contribuir na construção do significado, no caso da literatura, do enredo. A seguir abordaremos a literatura infantil voltada a Primeira Infância.

### 2.1.1 LITERATURA INFANTIL

O principal meio de acesso aos textos literários para crianças é a literatura infantil. Como o bebê não domina a leitura da escrita, outros deverão fazer por meio da oralidade, isso por ele. O foco desta dissertação é a mediação da literatura oral, no entanto, abordaremos também o livro de literatura infantil que é a principal fonte do narrador de histórias ao buscar subsídios para suas práticas mediativas.

A literatura infantil sempre é tema de pesquisa de áreas como: Letras, Pedagogia, Psicologia, Biblioteconomia, Psiquiatria, História, Comunicação Social e Terapia Ocupacional. Na atualidade, em virtude da crescente presença das tecnologias na sociedade, os tecnólogos também assumem essa seara.

Notamos que os estudos nessa temática, em geral, focam os estágios do desenvolvimento do indivíduo, a recepção do texto, o texto e a ilustração, o letramento literário, a cadeia produtiva do livro infantil, os espaços de leitura, entre outras.

Para tanto, lançamos a pergunta: o que é literatura infantil? Para responder isso, apropriamo-nos do pensamento de Cadermatori (1986, p. 8) que afirma:

A principal questão relativa à literatura infantil diz respeito ao adjetivo que determina o público a que se destina. A literatura, enquanto só substantivo, não predetermina seu público. Supõe-se que seja formado por quem quer que esteja interessado. A literatura com adjetivo, ao contrário, pressupõe que sua linguagem, seus temas e pontos de vista objetivam um tipo de destinatário em particular, o que significa que já se sabe, *a priori*, o que interessa a esse público específico.

A definição de literatura infantil foi considerada também por Coelho (2000), para ela o discurso propagado por um livro infantil propicia uma relação

[...] entre um autor-adulto (que possui a experiência real) e um leitor-criança (que deve adquirir a experiência). Nessa situação, o ato de ler (ou de ouvir), pelo qual se completa o fenômeno literário, se transforma em um ato de aprendizagem (COELHO, 2000, p. 30).

A literatura infantil é, “antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização” (COELHO, 2000, p. 29). Essas são características peculiares da literatura infantil.

Podemos dizer que ainda não se chegou a um consenso sobre a natureza da literatura infantil. Soriano (1975), seguindo a linha da semiologia adotada por Roman Jakobson, afirma que a literatura infantil é “[...] uma comunicação histórica (localizada no tempo e no espaço) entre um locutor ou um escritor-adulto (emissor) e um destinatário-criança (receptor) [...]”, em outras palavras, a diferença é determinada pela faixa etária do leitor/receptor: a criança. No entanto, Andrade (1989) argumenta que não existe uma diferença entre literatura para infância ou para adultos. Julgando existir crianças que leem histórias escritas para gente grande e homens que leem os contos destinados às crianças. Para o autor, a diferença está no escritor, que pode ser bom ou ruim em sua arte. Dentro da categoria dos bons escritores, alguns podem se destacar por criarem histórias, contos, personagens, que seduzirão diferentes gerações e permanecerão sempre vivos. Sendo esses os verdadeiros artistas que escrevem por pura paixão, sem se preocupar com uma classe ou tipo de leitor. Os escritores ruins não despertam atenção ou curiosidade, ficando em um segundo plano.

Carlos Drummond de Andrade (1989) nos leva a compreender que o valor da obra literária está no fascínio e encantamento que o autor consegue expressar por meio do texto literário, independente do público para o qual foi escrito, no entanto, sabemos que na atualidade, a literatura infantil tem se destacado, pois a criança é considerada como indivíduo que necessita de produtos e serviços específicos. O que não pode ocorrer é o excesso de publicações sem qualidade, de cunho apenas comercial, em outras palavras, uma produção empobrecida literariamente.

Ao se referir à literatura infantil, em geral, reporta-se a livros coloridos, indicados para a distração das crianças, o que por sua vez, acaba por atribuir às obras literárias infantis apenas o valor extrínseco, quando seu principal objetivo é atrair o leitor/ouvinte mirim a fim de lhe proporcionar diferentes experiências no campo do real ou do imaginário (COELHO, 2000).

Cunha (1999, p. 22) identifica que a literatura infantil começa “[...] quando a criança [...] passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta.”

a literatura infantil é também [...] necessariamente pedagógica, no sentido amplo do termo, e assim permanece, mesmo no caso em que ela se define como literatura de puro entretenimento, pois a mensagem que ela transmite então é a de que não há mensagem, e que é mais importante o divertir-se do que preencher falhas (de conhecimento) (SORIANO, 1975, p. 62).

A gênese da literatura infantil brasileira tem influência em livros originários, em sua maioria, de países europeus, em especial, Portugal foi criada para ser literatura escolar.<sup>2</sup> Com o passar dos anos, segundo Perrotti (1990, p. 25), em 1968 no Rio de Janeiro, foi criada a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Desde então,

a fundação não só procurou canalizar diferentes esforços nacionais na área, tornando-se um centro aglutinador e diretor de iniciativas, como se transformou em “alimentadora” de inúmeros trabalhos, visando o seu objetivo inicial: promover o livro, a leitura e literatura infanto-juvenil (PERROTTI, 1990, p. 25).

Assim, a FNLIJ se tornou um importante órgão de apoio à leitura infantojuvenil no país, asseverando a relevância em formar leitores, de ampliar a relação da criança com o livro, pois ela precisa se acostumar com o objeto livro para, posteriormente, aprender a manuseá-lo corretamente, e por fim, tê-lo como instrumento cultural. Para isso, Azevedo (2004, p. 39) afirma que o ideal é que o leitor não leia “[...] um livro de poesia, por exemplo, partindo da premissa de que está estudando [...] [sendo] obrigado a captar, entender e aprender uma lição [...]”

No caso dos bebês é importante que antes do mediador explorar a narrativa textual, deem espaço para que eles peguem, sintam, joguem e conseqüentemente

---

<sup>2</sup> Ver ARROYO, Leonardo. A Literatura escolar. In: ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

levam o objeto à boca, ou seja, explorem este brinquedo. Moreira e Lacerda (2018) em seu projeto intitulado: *Livro de pano: possibilidades de interação com o universo literário desde a primeira infância* apresentado no XII Jogo do Livro e II Seminário Latino-Americano: *Palavras em Deriva* realizados em Belo Horizonte demonstraram que os textos literários podem ser apresentados naturalmente ao público de zero a três anos de idade.

Neste evento foi proposta a construção de um objeto-livro a partir dos textos de Monteiro Lobato. Durante o processo de criação, as autoras pensaram em produzir um livro no formato de uma boneca que se passasse pelo objeto no decorrer da narrativa. Criaram então, o livro de pano: *A pílula falante*, com fragmento do livro *Reinações de Narizinho*. A intenção era que a boneca fosse uma personagem que fizesse parte não só da narrativa, como também do livro. A boneca iria interagir diretamente com o leitor. No decorrer do referido Projeto, as autoras explicam como produziram o livro de pano e, posteriormente, a receptividade dos bebês na *Bebeteca da Creche Municipal Professor Cleber Diniz Cajão*. Antes de apresentarem o livro de pano para as crianças, as autoras analisaram o acervo disponível na bebeteca a fim de conhecerem melhor o que já havia sido exibido aos pequenos leitores. E destacaram que:

Sobre os aspectos gráficos a maioria possui estrutura bem diferente das convencionais. Assemelham-se a bichos de pelúcia, aproximando-se muito da categoria brinquedo. Esses traços tendem a favorecer o interesse da criança por esses objetos, visto que, visualizam neles a possibilidade de utilizá-los em suas brincadeiras. No miolo do livro, encontram-se páginas estampadas com ilustrações com traços bem infantis. Há aqueles que, além do texto e das imagens, também apresentam elementos sensoriais, como elementos sonoros, textura e formas em relevo (MOREIRA; LACERDA, 2018, p. 11).

Funcionam como “porta de entrada” para a criança no mundo da literatura. Isso porque, “eles aproximam a criança do objeto-livro de forma lúdica, pois sugerem uma possibilidade de brincar, conduzindo-lhes a compreenderem o funcionamento de um livro e seu conteúdo” (MOREIRA; LACERDA, 2018, p. 12).

Por fim, ao apresentar o livro de pano às crianças bem pequenas, as autoras notaram uma predileção pelos livros cujos formatos são similares aos bichos de pelúcia. Estes, segundo as autoras, foram os primeiros a serem escolhidos e a primeira reação que tiveram foi abraçar e dizer que eram fofinhos. Atitude normal

para o desenvolvimento infantil, por isso, o material do livro deve ser bem variado como: pano, plástico, papelão, borracha entre outros, sempre preservando o bem-estar e a saúde da criança.

Após a leitura do Documento de 2014 referente ao programa do governo federal que insere os livros para crianças e jovens nas creches e escolas denominado Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)<sup>3</sup>, apontamos alguns pontos do Edital no que diz respeito à seleção de livros para a Educação Infantil:

3.2.2.4. Os livros deverão ser adequados à faixa etária das crianças da Educação Infantil e confeccionados em material atóxico (papel, cartonado, tecido, EVA, plástico, entre outros materiais), de forma a possibilitar o manuseio por crianças de 0 a 3 anos, podendo ser apresentados em diferentes tamanhos.

3.2.2.5. As obras que demandam o manuseio pelas crianças, confeccionadas em cartonado, tecido, EVA, plástico ou outro tipo de material, deverão, obrigatoriamente, conter o selo do INMETRO (BRASIL, 2014).

As categorias de livros voltados para os bebês, segundo a publicação, são: livros brinquedos, informativos (ensinam conceitos, vocabulário, comportamentos), *pop-up*, aqueles que possibilitam a manipulação como os de pano, plástico ou borracha, pois pressupõe que são importantes ao desenvolvimento das habilidades relacionadas às funções motoras da Primeira Infância, como: folhear, tocar e manusear, além de propiciar noções de quantidade, tamanho e tempo.

Contudo, não basta julgar o objeto livro apenas pela possibilidade de aprimorar as competências motoras ou cognitivas, sua complexidade está em permitir que a criança com o tempo amplie as formas de leitura no mundo atual com crescente diversidade.

É inegável a infinita gama de aspectos positivos que o contato com o livro e a leitura pode oportunizar na criança. No entanto, o infortúnio está em se preocupar demais com a materialidade do texto a ponto dela, a materialidade, inibir o espaço da literatura.

De acordo com Bonnafé (2008), o livro de literatura para os bebês deve ir além da dimensão utilitarista. O autor considera que aspectos como: afetividade, imaginação e memória deveriam ser prioridade ao se tratar da literatura para este público. A criança precisa “viajar” na história, encontrar seus sentimentos e emoções

---

<sup>3</sup> Este programa será descrito na próxima seção. No quesito livros para crianças da Educação Infantil no Edital de 2018 a redação recebeu poucas alterações.

em meio à subjetividade das relações tanto individuais quanto coletivas, pois para a criança na Primeira Infância o livro tem papel importante nas relações com si mesmo e com o outro.

Assim sendo, a aproximação livro - bebê pode começar na hora do banho utilizando os livros de plástico, que abordam diferentes temas, geralmente, os relacionados ao fundo do mar, natureza, animais, higiene pessoal, família, corpo humano e afins, conforme alguns exemplos incluídos nas figuras a seguir:

Figura 1 - Livro de banho



Fonte: Livraria Culturama (2019)

Nesse sentido, Silva (2008, p. 2) sugere que na

[...] hora do banho da criança, tanto na família quanto na escola, existe a opção de se utilizar livros de materias plásticos ou emborrachados que possam ser levados para a banheira e transformar esse momento do banho num momento prazeroso de brincadeira e conversa.

O autor complementa ainda, que esses livros possuem ilustrações grandes e poucas páginas e quase nenhum texto possibilitando uma leitura compartilhada e mediada por um adulto que faz uso da sua oralidade conduzindo a leitura de diversas formas.

Figura 2 - Livros de banho



Fonte: Alô Bebê (2019)

Na figura 2: Livros de banho - *Fundo do Mar* - características gerais: os livros são confeccionados em plástico macio e, conforme o fabricante, com essa coleção as crianças conhecerão diversos bichinhos do mar. Ele é muito colorido, divertido e vem com um bichinho que espirra água. Medida do produto: 19 x 20 x 2 cm, o que possibilita o fácil manuseio pelo bebê, ele pode levar à boca, morder, apertar, molhar e fazer suas descobertas, além de ser um produto certificado pelo InMetro, seguindo as recomendações dos órgãos responsáveis nos cuidados com as crianças.

Juntamente com os livros de banho, os denominados *Soft Shapes* também são ideais para as crianças pequenas brincarem a toda hora e em qualquer lugar. Além de divertidos e flutuarem na água, são feitos de espuma colorida (E.V.A.), são leves e fáceis de manusear. Nessa coleção (figura 3), o estímulo é feito por meio das cores apresentadas nos animais, no céu e nas flores.

Figura 3 – Livro emborrachado



Fonte: Amazon (2019)

A criança pequena começa a se familiarizar com os numerais, quantidade, cores e texturas, sem que ela perceba, de uma forma divertida. Não podemos deixar de mencionar os livros de imagens, conhecidos também por livros sem texto, livros sem palavra ou narrativa visual, que facilitam o processo de alfabetização visual. As narrativas imagéticas propiciam à criança, dentre outros aspectos, criatividade, criticidade e consciência do mundo, assim como a imaginação e a fantasia existentes na literatura infantil.

Acreditamos que ler imagens, não seja tão simples, portanto, ao se iniciar essa aprendizagem a presença do adulto é fundamental, para que o leitor mirim vivencie experiências com os diferentes tipos de leitura, englobando não só o livro, mas uma obra de arte, um quadro ou uma escultura. A seguir (figura 4) apresentamos alguns exemplos de livros de imagens que são também denominados de Livros sem Palavras.

Figura 4 – Livro de Imagem *Ida e Volta*



Fonte: Spengler (2019)

Abordaremos alguns livros de imagem que podem ser utilizados com bebês. O primeiro livro em questão é o *Ida e Volta* de Juarez Machado, renomado artista plástico, desenhista e escritor, foi publicado em 1969. Primeiramente o livro foi lançado em uma coedição Holanda/Alemanha; em seguida na França, Holanda,

Itália e, finalmente no Brasil em 1975, sendo o primeiro livro desse gênero publicado no país. Resumidamente, esta obra apresenta marcas de passos, ora descalços, ora com sapatos de uma pessoa invisível e suas ações rotineiras (banhar-se, tomar café etc.). A narrativa vai se constituindo da junção de dois planos: o cenário de imagens e as pegadas, dando movimento à história e estabelecendo a sequência narrativa.

Destacamos o livro *História de amor* de Regina Rennó (figura 5), em que é retratada a história de dois lápis que se apaixonam. Os sentimentos de dor, amor e perda são tratados de forma poética, levando o leitor a uma profunda reflexão, usando exclusivamente imagens.

Figura 5 - Livro de Imagem *História de Amor*



Fonte: Estante Virtual (2019)

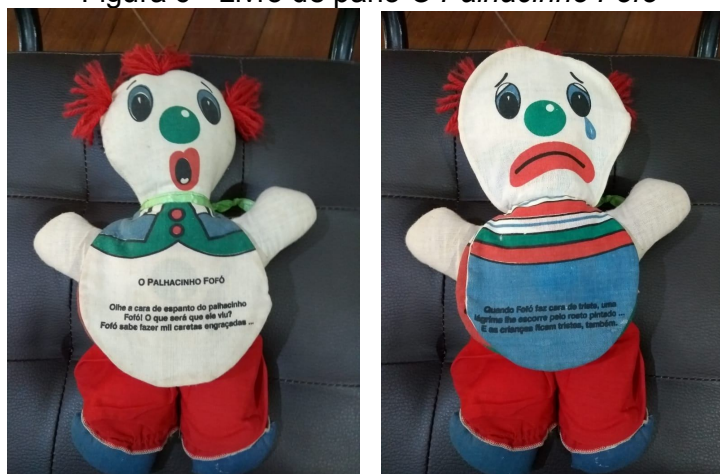
Em sua obra, a autora, que se graduou em artes plásticas e artes gráficas, fez cursos na área de cinema, participou de vários salões nacionais de artes plásticas, mostras coletivas e individuais no Brasil e exterior, tornou-se autora e ilustradora de livros infantis, com inúmeras narrativas de imagens publicadas, demonstra que conforme afirma Berger (1999, p.10) o “olhar é um ato de escolha”, pois ao usar somente as imagens para fazer com que o leitor teça o seu texto, ele deixa a imaginação livre para criar, recriar ou recontar uma história, seja um leitor mirim ou adulto.

Os exemplos apresentados tratam-se de livros tradicionais no que se refere ao material e formato em que é produzido, diferente dos livros de banho já mencionados, seu diferencial está no gênero, ou seja, é um livro imagético confeccionado em papel, no entanto, com a ajuda de um mediador ele poderá ser

manuseado com os devidos cuidados, mas as duas categorias são indicadas para os bebês.

Outra possibilidade de leitura são os livros de pano, esses podem ser utilizados como brinquedo ou como travesseiro durante a noite, facilitando ainda mais o contato com a leitura, pois o objeto não será algo estranho, isto é, que não faça parte da rotina da criança. O livro apresentado na figura 6 e publicado pela Editora Apel, com ilustrações de Claudio Garcia, conta a história de um palhaço que em cada página tem expressões faciais como choro, susto, alegria. Possui a aparência de um boneco almofadado constatando que além de simples são inúmeras as possibilidades de se conhecer a literatura.

Figura 6 - Livro de pano *O Palhacinho Fofó*



Fonte: Acervo da Escola Cantata

Os livros de pano possuem no aspecto textual, narrativas simples ou com conteúdo didático/informativo (com ou sem texto), em diferentes idiomas, em grande parte, fabricados por diferentes editoras, em formatos variados. No que concerne ao lúdico e divertimento, esse gênero tem outras características interessantes, eles podem ser confeccionados a mão, repleto de partes móveis para o bebê manipular, com detalhes costurados, fitas coloridas e abas que são levantadas como ocorre com as páginas de um livro, porém na vertical (Figura 6).

Na figura 7, é possível ver um modelo de livro que foge do modelo tradicional, sendo um livro com o formato de um cercadinho que permite maior interação da criança na hora da contação de histórias. Ele acrescenta à leitura o valor afetivo e de brincadeira, além de ser um objeto que pode ser herdado por outras gerações.

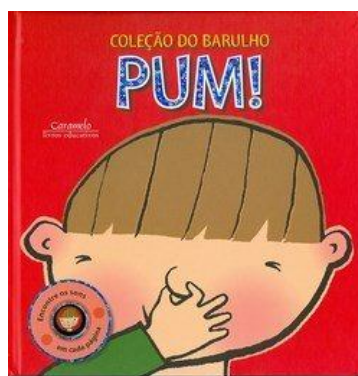
Figura 7 - Livros de pano *O Livro de Pano do Bebê*



Fonte: Livraria Saraiva (2019)

Há também os livros em formato atraente, seguro, com recursos sensíveis ao toque para que a criança pequena possa brincar. Geralmente tratam de temas divertidos para o público infantil, com ilustrações coloridas e formato que facilita o manuseio pelas crianças, como é o caso do livro *Pum!* (Figura 8) da Coleção do Barulho o qual possui botão sonoro que pode ser acionado em cada página.

Figura 8 - Livro com Som



Fonte: Submarino (2019)

Há também editoras que integram o livro impresso e a tecnologia, um exemplo é a *Pé da Letra*, que publicou a Coleção Capture e Veja - animações sonoras, contendo dois livros em que o uso da tecnologia é essencial para a leitura. O primeiro é o livro *Animais* (figura 9). Para “folhear” o livro que contém 16 páginas com animações, é necessário baixar o aplicativo *Zappar* que está disponível gratuitamente. Assim, ao focar o smartphone, tablet na imagem, ele emitirá o som do respectivo animal. O segundo (figura 9) livro *Brinquedos*, ao fazer a captura da imagem, será possível ouvir o som do avião ou apito, por exemplo.

Figuras 9 – Livro capture e veja



Fonte: Editora Pé da Letra (2018)

Outras obras permitem ao leitor aprender palavras, formas geométricas e cores, isso pode ser conferido na figura 10, em que o livro é confeccionado em material macio como o feltro, possui diversas abas que ao serem puxadas ou retiradas revelam as formas geométricas e palavras.

Figura 10 – Livro com formas geométricas e cores



Fonte: Pinterest (2019)

Os livros denominados de cartonado facilitam o manuseio, visto que o papel fino do livro comum dificulta, para uma mãozinha ainda inábil, a virada da página. Vale lembrar também que o processo de folhear é aprendido. Segundo Silva (2009, p.100), há na obra de Vygotsky uma referência aos movimentos iniciais do bebê ao

pegar um objeto (incluímos como um objeto o livro). Silva (2009, p.100) ao se referir à Vygotsky (1978) afirma que:

Inicialmente o movimento dirige-se exclusivamente para o objeto, na tentativa de alcançá-lo. Com a chegada da mãe, que interpreta o movimento do bebê e o auxilia na realização da tarefa, o bebê passa a perceber o movimento de agarrar como um gesto dirigido a outro indivíduo, portanto de natureza mediada.

Os livros cartonados contêm folhas grossas e, em geral, com poucas páginas, alguns possuem imagens em alto relevo, som, textura e são muito interativos. Ao participar da leitura mediada, o bebê poderá interagir com o livro.

Os livros cartonados também são denominados de livros de papelão, alguns têm apenas a capa dura com folhas na espessura do livro comum, outros têm o miolo também cartonado. Estes apesar de diferente dos livros de banho ou de pano são os mais parecidos com os tradicionais, por isso o contato com eles também se faz necessário. “Os livros de papelão reforçam para a criança a imagem mais comum dos livros” (SILVA, 2008, p. 2). O autor ainda elucida que há livros de papelão que possuem textura, para que a criança toque e sinta, por exemplo, o pelo do gato, pois naquele livro conta-se a história do gato, o qual fica com parte do corpo em relevo, outros possuem a superfície áspera fazendo uma alusão a algo relacionado à natureza, assemelhando-se aos cartonados já citados, ou ainda há livros que têm espelho que não se quebra, para refletir o sorriso do bebê; entre outros recursos.

Por exemplo, no livro *O pinguim Gelinho* (Figura 11), ele poderá acompanhar a história utilizando a parte da boca como o fantoche. Os olhinhos do pinguim se movem.

Figura 11 - Livros cartonados com bico de tecido



Fonte: Amazon (2019)

Além dos sons de miado, latido, chuva, buzina etc., os cartonados permitem a criança explorar as texturas. Na Figura 12, incluímos alguns livros cartonados relacionados ao tema de animais. Eles permitem aos bebês que, muitas vezes, ainda não tiveram contato direto com os animais, possam conhecê-los mesmo que de forma análoga.

Figura 12 – Livros Cartonados “Toque e Sinta”



Fonte: Livraria Saraiva e Walmart (2019)

Abordando a necessidade de interação livro-criança, Sandroni (2003, p.11) afirma:

A criança pequena já deve ter livros entre seus brinquedos. O livro, o álbum ilustrado, é um brinquedo como qualquer outro; deve estar ao alcance da criança no momento que ela desejar. É claro que certos cuidados no manuseio do livro devem ser recomendados; mas nada de mitificá-lo como alguma coisa preciosa e por isso intocável, não; ele é precioso, mas por isso mesmo deve ser manuseado à vontade, pois seu valor reside no que possa transmitir como mensagem de beleza, poesia ou simples divertimento. Um livro que nunca sai da estante, que mantém seu aspecto de novo, evidentemente não está cumprindo sua função.

Os livros abordados nos parágrafos anteriores colaboram para que a criança, desde os primeiros meses de vida, tenha um contato intenso com a literatura. Nesse sentido, Corsino (2015, p. 114) afirma que “há um número significativo de livros que instigam a crianças, as fazem se deslocar, se surpreender, se emocionar.”

Levar a literatura aos bebês e às crianças pequenas, segundo Moreira e Lacerda (2018, p. 5), é “enxergá-los como sujeitos capazes de sentir, compreender, refletir e questionar sobre o que observam e vivenciam ao estarem em contato com a arte da palavra”. Do contrário, segundo as autoras, existe o empobrecimento do

texto, isto é, a simplificação poética que muitas vezes está associada à leveza ou divergência, que acaba sendo confundida com a simplicidade resultante da ideia da falta de competência da criança. Considerar a capacidade de discernir da criança é admitir, conforme Meireles (1984, p. 30), “clareza que cintila dentro de sua ignorância”, fator fundamental para se pensar a literatura para a Primeira Infância.

Acreditamos que as obras de literatura infantil resultem de uma visão crítica sobre a infância a partir do conceito moderno no mundo ocidental, que reconhece a criança como indivíduo dotado de capacidades.

Portanto, mediações orais são, além de benéficas à saúde do bebê, oportunidades para que ele se comunique, aproprie-se do mundo ao seu redor sob a influência de diferentes mediadores. A seguir, abordaremos a presença da oralidade na vida do leitor-ouvinte.

## 2.2 Oralidade: mediação e mediador

Apesar de acreditar que, simultaneamente, a oralidade, a escrita e as imagens “[...] convivem, mantendo suas importâncias específicas. Uma não desmerece a outra: complementa-a. [...]” (GREGÓRIO FILHO, 1999, p. 61), a opção desta pesquisa foi pela oralidade, visto que ela é uma das primeiras formas de comunicação entre o mediador e o bebê.

Muitas são as maneiras de aproximar o bebê das palavras. Na obra *Literatura Oral no Brasil* de Luís Câmara Cascudo ele apresenta diferentes recursos de narrativas populares entre eles: contos, lendas, fábulas, mitos, autos, cantigas de roda, parlendas, adivinhas, trava-línguas etc. O autor demonstra nas 480 páginas do livro a riqueza oral do nosso Brasil.

A literatura, em geral, está relacionada à construção das emoções e significados, ela pode ser apresentada de maneira formal ou como uma brincadeira, mas sempre em uma perspectiva plural. Em outras palavras, por meio de diversas linguagens: escrita, oral, imagética.

Tradicionalmente as histórias/literaturas eram propagadas de maneira presencial, porém na atualidade são veiculadas também por intermédio de mídias. Nossa intenção não é valorar uma forma em detrimento da outra, julgaremos ser mais importante defender, assim como Silva (2008) que:

o contato com as histórias e os livros desde o primeiro ano de vida promove um acréscimo no desenvolvimento da criança: primeiro, os pais ou professores estão num momento em que direcionam a sua atenção especial àquela criança, direciona seu carinho, há interação física, pois a criança está sentada perto do adulto, ou no colo, ou abraçada etc.; esse contato desperta na criança o sentido de ser amada, querida. Além disso, num segundo momento, a criança tem contato com a linguagem do adulto e vai, pouco a pouco, aprimorando a sua própria, o que é uma condição social imprescindível para sua inserção no mundo. Por último, a entrada da criança no mundo cultural da leitura e do livro.

Na primeira consideração do autor, é evidente o vínculo afetivo estabelecido a partir da atenção direcionada ao bebê, juntamente com a interação física ocasionada por uma maior proximidade entre a criança e o mediador. *A posteriori*, o contato com as histórias orais oportuniza à criança o convívio com a linguagem do adulto e a da sua própria linguagem.

Nas palavras de Proença (2010, p. 19) “[...] se uma criança for [...] habituada a ouvir histórias lidas ou contadas pelos pais; [...] se lhe derem tempo para se ‘encontrar consigo’ à frente de um livro, talvez, quando crescer seja um adulto com conhecimentos cognitivos mais consistentes.”

Contudo, é importante que goste de ler e ouvir para que a leitura se torne um ato constante. O ouvir histórias, sentir motivação no ambiente (institucionalizado ou não) e entender seu “tempo”, permite ao leitor bebê interagir com textos diversificados sem que eles precisem ser impostos. Sousa (2008) destaca a importância de se ouvir histórias ao afirmar que:

só quem já teve o privilégio de ouvir histórias da boca de um contador expressivo tem noção do prazer que é compartilhar de uma reunião onde a inventividade e a imaginação se manifestam através de uma linguagem livre, especial, porque envolvente. Uma prática que possibilita o intercâmbio contínuo de experiências entre o contador e o(s) ouvinte(s), todos envolvidos em um mundo fictício onde prevalecem o riso, o encantado, a fantasia, o mistério.

As narrativas orais de histórias são uma forma de comunicação com o bebê por utilizar uma linguagem que aproxima o leitor-ouvinte do contador de histórias. Inicialmente pelo fato de se sentar próximo dele, demonstrando acolhimento e igualdade. Para que, de um modo simples, possibilite que os bebês se envolvam no mundo literário.

Antigamente o ato de narrar histórias era atribuído aos homens, por ser apenas a eles permitido o acesso ao conhecimento, atualmente é uma atividade que é desenvolvida tanto por homens, quanto por mulheres. Os contadores de histórias dos tempos passados, geralmente eram os mais velhos, que por terem vivenciado inúmeras experiências durante a vida gostavam de compartilhá-las de forma oral. Hoje do mesmo modo, os mediadores podem transmitir oralmente suas lembranças e experiências vividas de forma lúdica, ou até mesmo canções, não sendo obrigatória a leitura de algum texto ou livro impresso, ressaltando uma das características da oralidade que está relacionada à vivência coletiva como comenta Medeiros (2007, p. 72):

[...] uma das características fundamentais da oralidade está ligada a seu caráter de exterioridade e de vivência coletiva. Palavras ditas ao vento são inúteis, ensina a sabedoria popular, já que a voz que ressoa precisa ser ouvida para cumprir seu destino. Assim sendo, uma cultura marcada pela oralidade é também uma cultura que preza a experiência coletiva, enquanto que a escrita tende a criar uma situação de maior isolamento entre os indivíduos.

Prezando o relacionamento coletivo como forma de socialização, a oralidade nos permite conhecer melhor o outro, pois, como adverte Manguel (2008, p. 19)

[...] as histórias podem vir em nosso socorro. Elas podem curar, iluminar, indicar o caminho. Sobretudo, pode nos recordar nossa condição, romper a aparência superficial das coisas, dar a ver as correntezas e abismos subjacentes. As histórias podem alimentar nossa mente, levando-nos talvez não ao conhecimento de quem somos, mas ao menos à consciência de que existimos – uma consciência essencial, que se desenvolve pelo confronto com a voz alheia.

Considerando a criança, as histórias oralizadas, isto é, as narrativas textuais, orais ou musicais podem gerar um conforto, motivar momentos bons e calorosos. As narrativas textuais têm uma estrutura que se inicia com uma apresentação, seguida do desenvolvimento e uma conclusão, podendo falar do nosso dia a dia, mas também dos textos literários infantis.

Assim, devemos considerar esse gênero dinâmico, que possibilita intrincar o brincar, a fantasia, o encantamento, pois permite que a criança transforme seu mundo real em função de seus desejos e fantasias, comportamento inerente à infância. Nesse sentido, o mediador precisa se preparar emocional, culturalmente e cognitivamente, pois, segundo Barbosa e Barbosa (2013, p. 11), ele é:

Alguém que manifesta à criança, ao adolescente e também ao adulto uma disponibilidade [...], um acolhimento, uma presença dialógica e que, principalmente, considera o outro, que precisa ser levado ao texto, como um sujeito histórico, cultural, portanto, “construído por” e “construtor de palavras”, carregadas de sentidos.

Refletindo a respeito das narrativas orais podemos distingui-las de duas maneiras: leitura em voz alta de um texto impresso ou a narração livre de um texto realizada por um leitor-narrador resgatado de sua memória. O leitor-narrador é entendido por Bortolin e Almeida Júnior (2010, p. 12) como “todo indivíduo que medeia o encontro do leitor-ouvinte com diferentes textos (de origem escrita ou oral), utilizando o seu suporte vocal para ler ou narrar histórias”. Estes autores destacam ainda:

[...] que a leitura em voz alta é feita do texto na íntegra por um leitor-narrador e na narração livre há a presença de outros elementos que compõem a performance, entre eles: o corpo do narrador, a ambiência construída no momento da narrativa, o clima que integra o narrador e o espectador (BORTOLIN; ALMEIDA JÚNIOR, 2010, p. 12).

Essas são distinções importantes de serem destacadas, pois se trata de duas ações diferentes, mas que se complementam. A leitura em voz alta é o ato de ler na íntegra um texto, isto é, preservando sua estrutura e palavras, já a narração livre possibilita que o narrador faça sua representação participando mais ativamente. Trata-se de uma ação coletiva e socializadora que ocorre sem o apoio do livro, sendo assim mais flexível além de permitir maior independência em relação ao texto escrito devido ao seu caráter lúdico.

Segundo Silva (2014), “a história contada ou lida diretamente do livro estimula a fantasia infantil e essa é uma das maneiras de a criança elaborar o mundo a sua volta, principalmente, o mundo que está dentro dela mesma e que ainda não compreende na totalidade”. Além disso, o autor afirma que por meio de histórias inventadas e personagens irreais é possível debater sobre temas relevantes como identidade de gênero, sexualidade, raça, religião, política que por vezes são evitados pelo discurso-pedagógico-informativo. Porém, por serem considerados subjetivos, ambíguos e imensuráveis se tornam literatura e são apropriados de maneira prazerosa.

No mesmo sentido, Colomer (2007) acredita que, ao oralizarmos histórias, beneficiamo-nos no sentido de entendermos mais e melhor os livros, pois a partir da

visão do outro podemos construir maior sentido nas palavras e nesse momento inúmeras informações são transmitidas, seja ela objetiva ou subjetiva. Outra justificativa da autora é que: “porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas” (COLOMER, 2007, p. 143).

É válido ressaltar que ao escutar histórias, inicialmente o ouvinte experimenta o sentimento de pertencimento em relação ao grupo, posteriormente o de apropriação do texto que se realiza por meio da audição e observação do olhar, voz e gestos do narrador. De acordo com Girardello (2007, p. 2), isto é possível porque durante a narração:

a troca não ocorre apenas no plano da linguagem, mas também através do ar: pelo sopro compartilhado em que vibra a voz de quem fala no ouvido de quem escuta, pelo calor físico gerado pelos gestos de quem conta e de quem reage, pela vibração motriz involuntária – arrepios, suspiros, sustos causada pelas emoções que a história desencadeia.

Sob o ponto de vista de Zumthor (1993), a voz humana tem o poder de criar um vínculo afetivo, pois carrega uma carga corporal sendo ela quase que visível e palpável na hora das narrativas orais. Para ele “a palavra pronunciada não existe (como o faz a palavra escrita) num contexto puramente verbal: ela participa necessariamente de um processo mais amplo [...] cuja totalidade engaja os corpos dos participantes” (ZUMTHOR, 1993, p. 244) e se torna uma *performance*.

Assim sendo, buscamos destacar que ao mediar oralmente a literatura para as crianças é possível provocar muito mais que uma transmissão de narrativas que perpassam dos estímulos à leitura ao enriquecer a imaginação, pois, “a criança, ao inventar uma história, retira os elementos de sua fabulação de experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses elementos constitui algo novo” (SOUZA, 1994, p. 148).

A entrega corporal e emocional às narrativas orais é um ato espontâneo no bebê, ele reage imediatamente ao escutar músicas, palavras rimadas, proferidas pelo mediador.

Infelizmente a mediação para a Primeira Infância, realizada por bibliotecários, não ocorre na mesma proporção que a promovida com os leitores já

alfabetizados, estando eles nas escolas ou nas bibliotecas infantis. Ao mediar a leitura, o mediador tem a possibilidade de conduzir o leitor ao encontro de livros e textos literários tornando esse momento encantador.

É perceptível que ainda faltam iniciativas que poderão incentivar a leitura permitindo que ela faça parte da rotina dos leitores mirins. Faltam também pesquisas acadêmicas que levem o bibliotecário a refletir a respeito da mediação da literatura na Primeira Infância. Evidentemente que a mediação da leitura para crianças de zero a três anos ocorre predominantemente escutando os adultos ler ou contar histórias. No entanto, na atualidade algumas editoras têm publicado livros que permitem ao bebê a autonomia no manuseio dessas obras, como os exemplos, que foram abordados na subseção anterior.

Para que a leitura aconteça e seja prazerosa e enriquecedora aos leitores, é importante contar com o auxílio de um mediador. No caso dos bebês, a mediação pode ser realizada por pessoas próximas como a mãe, pai, avós. Os pais ou familiares, por ser o primeiro elo da criança com o mundo, podem exercer maior influência sobre elas no que se refere à motivação para leitura.

Aos que já frequentam a escola, a mediação pode acontecer por intermédio dos profissionais que atuam no local: voluntários, ou ainda, bibliotecários ou professores. Nas palavras de Postman (1999, p. 90), o gosto pela leitura “[...] deve ser adquirido no período em que se está ainda no processo de aquisição da linguagem oral [...]”, ou seja, “no período em que as crianças estão mais flexíveis, inquietas, curiosas e desejosas de aprender o novo; portanto, desprendidas de conceitos e preconceitos, interessando-se em explorar tudo que está ao seu redor” (BORTOLIN, 2007, p. 1), devendo o mediador estar atento a esse período.

Quando se refere aos bebês, a presença do mediador se faz imprescindível, uma vez que ele consegue perceber certas dificuldades ou necessidades do leitor e tem a possibilidade de conduzi-los a outro caminho, pois “não é apenas o texto literário e artístico que aquece a relação com o leitor.” (BORTOLIN; ALMEIDA JÚNIOR, 2014a, p. 208).

Os autores mencionam o exemplo das “leituras de mundo”, ou seja, são momentos em que cada pessoa constrói suas histórias (por meio da oralidade) acontecidas durante a semana ou em outro momento da vida, evidenciando que basta apenas a disponibilidade de ambas as partes para que a leitura aconteça.

O mediador deve se antecipar e escolher o material a ser lido, fazendo leituras prévias do que será apresentado para as crianças e se preparar para esse momento. Ele precisa avaliar também o local onde desenvolverá a atividade. Indubitavelmente, o espaço não precisa ser requintado, até porque se devem considerar as condições de todos os leitores-ouvintes e a realidade em que cada um se enquadra, contudo, o ambiente necessita ser confortável, bem arejado, aconchegante e atraente, principalmente em se tratando de bebês. Portanto, é muito importante a forma como o mediador irá construir a ambiência para conduzir a narrativa, momento de fato crucial.

Portanto, o mediador oral é um elemento fundamental na relação texto-leitor, a ele cabe verificar se os livros utilizados possuem aprovação dos órgãos responsáveis pela saúde da criança para evitar qualquer dano, pois são materiais que possuem textura, tinta da impressão, plástico ou mesmo o papelão que ao entrar em contato com a boca, nariz, por exemplo, podem ser perigosos.

A maioria das pesquisas se referem à contação de histórias realizadas no ambiente escolar, mas é facilmente realizada em outros ambientes destinados aos bebês. Quanto à atitude do narrador de se localizar mais próximo do ouvinte, não é uma prática consensual entre os narradores, mas aqui será considerada, pois concordamos com a recomendação do PNBE quanto ao momento da mediação da leitura:

[...] vale apostar numa relação mais cúmplice e aproximada, em que o mediador também escute as manifestações – palavras ou gestos – das crianças, uma vez que na escuta compreensiva e nada passiva que elas realizam pode-se conduzir melhor a leitura e a mediação. Por isso, a opção de ler com as crianças pode ser a mais interessante na educação infantil (SOARES; PAIVA, 2014, p. 15).

Essa ação permite a interação do contador com os pequenos despertando neles o sentimento de descoberta. Muitas vezes, inconscientemente, aliás, eles sempre desejam saber tudo o que acontece ao seu redor e ao que se refere à contação de histórias como, por exemplo, pronunciar as palavras de forma mágica, cantar, produzir o som de uma cavalgada ou de uma tempestade, fazer o personagem roncar, gargalhar etc., aguçando sua curiosidade e imaginação.

Há, no entanto, livros que não devem ser narrados e sim lidos palavra por palavra, como a *Coleção Bebê Maluquinho* (figura 13) formada dos seguintes títulos: *Muito prazer, bebê!*, *O bebê que sabia brincar*, *A bola quiquica*, *A fazendinha*

maluca, Zap!zap!, Quatro estações e um trem doido, Um, dois, feijão com arroz e O bebê que sabia brincar para que cada palavra possa ser saboreada do jeito que foi construída pelo autor.

Figura 13 – Coleção Bebê Maluquinho



Fonte: Editora Melhoramentos (2019)

No exemplo do livro *Muito prazer, bebê!* conseguimos perceber que se trata de uma obra com imagens que ocupa a página quase inteira e com pouco texto, sendo de fácil compreensão, mas que exige o auxílio do mediador que deverá fazer a leitura na íntegra. É possível perceber também que a coleção aborda temas do cotidiano da criança tais como brincadeira, família, canções, as estações do ano, formas geométricas, entre outros, tudo em uma linguagem apropriada para a faixa etária. Acreditamos que o autor-ilustrador das obras, Ziraldo, visou ajudar as crianças a aprender os temas mencionados por meio da brincadeira sem limitar a obra.

Para Reis e Bortolin (2012), fazer um resumo ou narrativa espontânea de determinada obra restringe o encadeamento que é próprio dela. De outro modo, podem-se encontrar textos que permitem maior liberdade ao mediador ao narrar, como os contos. Na compreensão dessas autoras, os contos podem ser tradicionais ou populares e:

[...] dependendo de suas características, recebem nomes diferenciados como: contos maravilhosos ou de encantamento, contos de animais, contos acumulativos ou cumulativos, contos de adivinhações, contos de assombração, contos de exemplo (esse na maioria de cunho religioso) etc. (REIS; BORTOLIN, 2012, p. 84).

Devemos evidenciar que existe um acervo amplo a ser utilizado pelo mediador oral que acolhe o texto a ser narrado. Pois, assim como argumentam as autoras, também defendemos que “dentre as trocas que o narrar e ouvir histórias possibilita, encontra-se a afetiva, tão desprezada na atualidade e que tem levado o indivíduo a relacionamentos superficiais” (REIS; BORTOLIN, 2012, p. 85). Ao estimular o contato com o mágico e a fantasia, explorando a oralidade literária desde os primeiros meses é possível resistir a essa objeção.

Ainda podemos citar outros modos de mediação oral possíveis a esse mediador como a recitação, audição de música, exibição de filme, apresentação teatral, roda de leitura, parlendas etc., todas as atividades citadas são realizadas por meio da voz, proporcionando ao sujeito (incluindo os bebês) ter contato com múltiplas culturas.

Contudo, Petit (2008, p. 145) afirma que para “[...] transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor.” É imprescindível que o mediador, ao falar do prazer da

leitura, propicie a aproximação do leitor com os diferentes tipos de leitura e literatura, mais do que isso é necessário demonstrar que realmente acredita no discurso que transmite, isto é, ter convicção de que ler é bom.

Cabe, então, aos educadores (incluindo o mediador) influir, o melhor que puder, para despertar o prazer em ouvir textos diversificados, assim, o mediador consegue aproximar o leitor do texto, tendo ele o papel de facilitador dessa relação, para permitir ao leitor conhecer infinitas possibilidades de leitura. Nesse sentido, para Bortolin (2010, p. 83), os mediadores

[...] devem realizar leituras, fazer pesquisas, buscar subsídios no sentido de aprender os diferentes significados de leitura, conhecer as múltiplas linguagens, analisar textos de diferentes gêneros, entender as fases psicológicas dos leitores e também descobrir como acontece a recepção de um texto por parte do leitor (seja lendo ou ouvindo).

No que tange à postura do mediador no momento da contação de história, Etchebarne (1991, p. 121) sugere, por exemplo, que ele se aproxime ao máximo das crianças, deixando implícito que aquele será um momento de afetividade e descobertas. De acordo com a autora:

Ao sentar-se, [a narradora] dá aos ouvintes uma sensação de entrega [...] como se a partir daquele instante o relógio parasse, os problemas pessoais desaparecessem, o mundo exterior não mais existisse. Só a voz humana desenhando no ar o movimento quase ritual do conto, ao passe de mágica do Era uma vez... [...] Convém que os alunos saiam de seus bancos, para romper a estrutura escolar de rotina. É muito importante que estejam cômodos, felizes, livres de restrições, a fim de que se produza a entrega que estamos tacitamente lhes solicitando.

Sobre as narrativas orais, Bortolin e Almeida Júnior (2014b, p. 178) complementam que:

só os que tiveram o privilégio de narrar histórias e observar “olho no olho” a reação de encantamento do ouvinte, mesmo os adultos que, em geral, se fecham em suas cascas de maturidade, com medo de permitirem a si momentos de prazer com um texto literário, sabem quão saudável é integrar-se e entregar-se a essa atividade.

Dessa forma, os autores afirmam que a prática desse modo de leitura é fascinante tanto para o narrador quanto para o leitor-ouvinte; fascinante pelo fato de

o narrador poder observar imediatamente a reação de como o leitor-ouvinte “saboreia” o texto narrado. Desafiador devido à exposição pela qual o narrador se permite, não é uma tarefa considerada totalmente confortável para alguns, pois o narrador fica exposto diante de diferentes leitores, sem contar, por exemplo, “da exposição das nossas escolhas, que são desnudadas publicamente quando demonstramos preferir ler em voz alta um determinado texto em detrimento de outro” (BORTOLIN; ALMEIDA JÚNIOR, 2014a, p. 211). Já o leitor-ouvinte sente-se desafiado por estar disponível a essa integração e corresponder à expectativa gerada pelos narradores.

Dessa forma, permitir, por exemplo, que o bebê ouça música<sup>4</sup> amplia as possibilidades de leitura, sobretudo, por considerar que os indivíduos fazem parte de grupos distintos, têm diferentes necessidades, culturas, bem como estilos de vida.

Nesse aspecto, Muniz (2012, p. 59) corrobora defendendo que “os bebês tendem a permanecer mais calmos quando expostos a uma melodia serena e, dependendo da aceleração do andamento da música, ficam mais alerta”.

A oralidade não se refere apenas à contação ou narração de histórias, a música faz parte das fontes orais que, por sua vez, significa uma expressão cultural artística incorporada pelos seres humanos, assim, como a literatura tornou-se uma das formas de expressar acontecimentos e representá-los artisticamente.

A respeito desse assunto, Campbell (1997) afirma que estar em contato com a música, por exemplo, ouvir os clássicos, aumenta temporariamente o QI da criança. Ele recomenda tocar Mozart para auxiliar no desenvolvimento mental dos bebês, o conhecido “Efeito Mozart para bebês”. Apesar do ponto de vista científico não existirem muitas evidências de que essa prática pode, realmente, aumentar a inteligência, porém, no que se refere à crença popular, esta teoria pode estar ancorada à crença mais antiga relacionada aos poderes benéficos da música.

Assim além da história contada, a música também estimula a fantasia e a imaginação, ajuda a criança a compreender suas emoções. No que tange aos bebês, estudos do final do século XX confirmam a influência da música desde quando o bebê ainda está no útero materno, por estes apresentarem reações aos estímulos sonoros. Nas palavras de Brito (2003, p. 35), “somos envolvidos em um

---

<sup>4</sup> Defendemos a presença da música na vida dos bebês, pois ela é uma linguagem que faz parte da história da humanidade, estando presente em todas as culturas, épocas, concedendo o caráter universal que ultrapassa as barreiras do tempo e espaço, assim como a literatura.

universo sonoro desde a nossa vida intrauterina, na qual estamos em um ambiente com sons vindo do corpo da mãe, o que inclui a sua voz”, ou, em outras palavras, os bebês e as crianças interagem permanentemente com o meio sonoro. No Brasil, Bia Bedran fascina seu público ao contar e cantar histórias. Segundo a autora:

Quando canto [...] procuro demonstrar quão perto habitam a palavra que se canta e a palavra que se fala, pois elas desvelam sentidos múltiplos para cada pessoa que as recebe. A prática da arte de cantar e contar histórias gera uma significativa quantidade de processos criativos entre adultos e crianças (BEDRAN, 2012, p.27).

Na atualidade, as mediações orais estão recebendo uma nova roupagem. Podemos afirmar, tendo como base Arantes (2014, p. 23), que estamos vivendo um novo “movimento de oralidade”. Isto é, na web utilizamos a oralidade midiaticizada. Expressão criada por Arantes (2014, p. 25) para “[...] significar a voz que se revela, manifesta, externa por meio das tecnologias midiáticas. A oralidade midiaticizada transpassa o espaço e o tempo, pois é capaz, através das ferramentas tecnológicas, de ser eternizada.”

Sumariamente, Bortolin e Almeida Júnior (2014a, p. 178) afirmam que a oralidade aponta para dois caminhos: “A oralidade ancestral que é o ato humano de expressar ideias e sentimentos com voz viva, e a nova oralidade que é a transmissão oral mediada por uma tecnologia, sendo ela simples ou sofisticada”.

Além disso, a mediação pode também ser realizada com a própria voz, pessoalmente como nas cantigas de roda, ou com o auxílio dos dispositivos de comunicação como o CD's, DVD's, ou ainda, por meio das plataformas de compartilhamento de vídeos disponíveis pela internet que aproximam o leitor-narrador do leitor-ouvinte.

Assim, defendemos o uso constante tanto das fontes impressas, quanto das digitais na hora da comunicação com os bebês, visto que as narrativas orais contribuem para o seu desenvolvimento. No entanto, na fase inicial da vida, isto é, de zero a três anos, a iniciativa deve ser tomada pelos adultos, para que no futuro, este leitor possa escolher o que quer ler, quando sentir vontade e no lugar que considerar mais agradável, fazer a leitura de diferentes gêneros, na velocidade que lhe for conveniente.

Neste sentido, o Documento - *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* sugere que à criança deve ser assegurado a: exploração dos objetos, os deslocamentos amplos no espaço; a imaginação e as manifestações simbólicas (na oralidade, nos gestos, no faz de conta, na imitação, nas representações gráficas); a ampliação de modos de comunicação e criação de significados; as possibilidades de expressão do interesse e da curiosidade; a expansão das experiências de cultura (BRASIL, 2009).

Nesse contexto a Primeira Infância é a fase mais “sensível” para incentivar o interesse pela leitura, quando toda mensagem designada à criança tem necessariamente uma vocação formadora. Sendo então, a mediação um ato imprescindível, portanto entre tantas atribuições o mediador precisa compreender este período da vida humana. Trataremos desse assunto na próxima seção.

### 3 PRIMEIRA INFÂNCIA

A Primeira Infância é o período inicial da vida do ser humano. É a fase em que a criança se adapta socialmente, aprende e se desenvolve física e psicologicamente. Isso ocorre primeiramente na família e, posteriormente, serão as instituições (escolas, biblioteca, clubes) seus pontos de apoio nas descobertas e vivências psicossociais. Para conhecer este pequeno indivíduo, é necessário compreender vários fatores, entre eles a infância, sua descoberta e a linguagem dos bebês.

#### 3.1 Descoberta da Infância

O nascimento de um bebê, de modo geral, é um momento muito esperado e de transformações no contexto familiar. Os pais são determinantes para o amadurecimento da criança, em especial, no aspecto emocional. No entanto, nem sempre foi assim, a ideia de infância foi uma transformação social e histórica que não existia antes do século XVI.

Apenas recentemente, a criança passa a ser vista como cidadão com características peculiares que a distingue fundamentalmente de um adulto; concomitante a isso se estabelecem as primeiras leis de amparo à infância, criam-se produtos específicos, instituições de ensino e, conseqüentemente, uma literatura voltada para ela.

A criança é o sujeito real que vive a fase da vida que denominamos infância. Segundo Freitas e Kuhlmann Jr. (2002, p. 7), “a infância é a concepção ou representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida ou como o próprio período vivido pela criança”. Criança - vem de criar, criação, algo comum a todos os seres vivos, e “infância” - vem de *infans*, aquele que não fala, remetendo ao aspecto cultural.

Diferentes autores, como Ariès (1973), Pollack (1990), De Mause (1991), Levin (2001), abordam esta temática. Ariès pode ser considerado o precursor em expor sobre a situação em que viviam as crianças na sociedade medieval, na qual não se fazia distinção entre o mundo delas e dos adultos. Segundo o autor, naquela época, as crianças eram vistas como adultos em miniatura e mesmo sem conseguir falar ou andar já eram introduzidas à realidade dos mais velhos em que participavam

dos seus afazeres, isto é, logo que a criança alcançasse algum desembaraço físico, ela passava a participar da vida dos adultos. Assim, a criança acompanhava as pessoas de todas as idades, compartilhavam também de sua literatura. Ela aprendia o que deveria saber ajudando os adultos, foi somente entre os séculos XVII e XVIII que se iniciou a construção social da infância.

A vida adulta começava por volta dos sete anos e não havia um período intermediário para essa passagem, isto se dá, pelo fato de ser nesta idade que as crianças passavam a dominar a palavra. Segundo Postman (1999, p. 28), “elas podem dizer e compreender o que os adultos dizem e compreendem. Podem conhecer todos os segredos da língua, que são os únicos segredos que precisam conhecer”. O autor prossegue, ao dizer que este fato nos ajuda a entender melhor por que a igreja católica escolheu os sete anos como a idade em que era de supor que se passava a conhecer a diferença entre o certo e o errado, isto é, a idade da razão (POSTMAN, 1999).

Ariès (1973) com a expressão “sentimento da infância” a diferencia das épocas anteriores em que a infância não existia. O autor citado também relaciona o surgimento da infância com o período da escolarização que acontece após a reforma católica ou protestante ligada às igrejas e às leis do Estado. Só após esse reconhecimento, aos poucos a criança começa a ser notada, cuidada e educada.

Anterior a isto, conforme De Mause (1991), tanto os métodos pedagógicos quanto os de criação foram mais severos e cruéis, era costume enfaixar e imobilizar os bebês desde o nascimento; o período de lactância ficava por conta das amas-de-leite, os métodos de aprendizado eram rigorosos e combinados aos castigos corporais, “desde a Idade Média até a época Clássica, o corpo da criança é verdadeiramente encarcerado, oculto. Só é revelado para levar surra, para apanhar” (DOLTO, 1993, p. 16).

Tudo acontecia devido ao desapego por parte dos pais que não nutriam nenhum sentimento pelos bebês, ou como acredita De Mause (1974, p. 25), “centenas de gerações de mães viram impassíveis seus bebês e crianças serem submetidas a algum tipo de sofrimento porque elas (e, sobretudo, os pais) não possuíam o mecanismo psíquico necessário para ter empatia com as crianças”.

A falta de afetividade por parte dos pais também se deve à alta taxa de mortalidade infantil. As crianças que viviam em situações precárias e de descuido eram incapazes de sobreviver por muito tempo, em contrapartida, os adultos não

tinham envolvimento com as crianças. No caso das mães, para elas não havia livros sobre como criar os filhos, ou sobre o papel de mãe, os livros com instruções ou assuntos relacionados à educação só surgiram após o advento da imprensa em meados do século XVI, até então, o que eles conheciam como literatura na verdade retratava a morte de crianças sendo afogadas, sufocadas ou abandonadas.

O pensamento predominante era o de ter vários filhos para que alguns, de fato, sobrevivessem e chegassem ao que era considerada a fase adulta. Na visão de Postman (1999, p. 31), “as pessoas, obviamente, não podiam permitir-se, nesta situação, ficar muito ligadas à prole”, pois não se esperava que as crianças vivessem por muito tempo.

Outra peculiaridade dessa época é que não havia segredos entre os adultos e as crianças. Elas não eram poupadas ou protegidas de nada, especialmente dos segredos sexuais. Participavam de tudo, inclusive, dividindo os brinquedos e jogos de azar com os adultos, de festas vulgares por mostrar homens e mulheres embriagados, tocando-se com luxúria, conversando assuntos de cunho sexual. Os impulsos relacionados à sexualidade não eram controlados na presença das crianças. Não se escondia nada dos pequenos, pois nesse período ainda não existia o conceito de vergonha.

A forma como se expressavam, a linguagem vulgar, situações e cenas escabrosas, como os adultos tomarem a liberdade de brincar com os genitais das crianças, eram comuns, sendo considerada apenas uma brincadeira maliciosa, como observa Ariès (1973, p. 203): “a prática de brincar com as partes íntimas das crianças fazia parte de uma tradição largamente aceita”. Posicionamento esse que na atualidade é proibido, pois se configura um abuso sexual.

Sobre o conceito de vergonha, Postman (1999) o diferencia do que conceituamos atualmente, uma vez que existe a distinção de criança e adulto, ao dizer que:

Um das principais diferenças entre um adulto e uma criança é que o adulto conhece certas facetas da vida – seus mistérios, suas contradições, sua violência, suas tragédias – cujo conhecimento não é considerado apropriado para as crianças e cuja revelação indiscriminada é considerada vergonhosa (POSTMAN, 1999, p. 29),

Enquanto na modernidade, o aceitável é que tudo seja cuidadosamente revelado às crianças, de modo que elas assimilem e compreendam os diferentes acontecimentos da vida, pouco a pouco, até que cheguem à fase adulta.

Também não existia o conceito de privacidade, eles não sentiam nenhum constrangimento ao realizarem suas necessidades biológicas sob o olhar de outras pessoas, como não havia a mínima percepção de higiene, pois dividiam o mesmo copo e comiam no mesmo prato, com as próprias mãos, não sentiam repulsa por certos odores naturais do ser humano, enfim, não sentiam nojo um do outro, ou seja, nem aos adultos, muito menos às crianças, eram ensinados os hábitos de higiene que mantemos na atualidade, em função disto, não havia nenhuma rotina de cuidados com os recém-nascidos.

Durante esse período, a criança se tornava adulto sem passar por um tempo de preparação para tal. “Seu funcionamento obedecia a esse ideal, que deveria ser atingido o mais rápido possível, pois a criança como tal nada mais era do que um adulto em potencial” (LEVIN, 2001, p. 36). O autor exemplifica ainda que os nomes das crianças mortas nessa época não constavam em registros, pois só eram consideradas ao alcançarem determinada idade (sete anos), bem como não eram mencionadas nos testamentos da família, e muitas vezes eram declaradas do gênero neutro, não possuindo identidade própria, evidenciando que o período da infância não era nem cogitado.

Para Muniz (2012, p. 52), é necessário compreender a infância, pois “o processo de crescimento de uma criança está muito além dos seus aspectos físicos ou intelectuais, o processo abarca, ainda, aspectos de amadurecimento afetivo e social”.

Todo este contexto exposto foi se modificando ao longo dos anos com o surgimento da prensa tipográfica e da alfabetização socializada. No século XVI, a imprensa permitiu se ter uma definição da idade adulta que, conforme ressalta Postman (1999), foi baseada na competência de leitura e logo, é construída uma percepção da infância, fundamentada consequentemente na incompetência de leitura. Desse modo, o que ocorreu foi uma separação por classes, sendo as crianças classificadas como criaturas especiais que precisavam estar protegidas do mundo dos adultos. Acreditava-se também que elas

[...] tinham outra natureza e outras necessidades porque tinham sido separadas do resto da população. E foram separadas porque passou a ser essencial na sua cultura que elas aprendessem a ler e a escrever, e a ser do tipo de pessoa que uma cultura letrada exigia (POSTMAN, 1999, p. 51).

O surgimento das escolas também favoreceu essa mudança de visão, porém, para que a ideia de infância mais próxima da que conhecemos se concretizasse, foi necessário que o mundo do adulto fosse modificado, isto é, o adulto necessariamente precisava alterar sua concepção da vida adulta e, ao realizar essa mudança, tendo uma nova compreensão sobre a idade adulta, os “novos” adultos não aceitariam mais as crianças no seu meio, resultando na sábia exclusão das crianças do “novo mundo” dos adultos. Então, onde ficariam as crianças? Seria essencial que fosse criado um mundo só delas, que ficou conhecido como infância.

A infância não surgiu da noite para o dia, foram necessários pelo menos duzentos anos para que o conceito fosse criado ou modificado. “A descoberta da infância teria de esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, quando então se reconheceria que as crianças precisavam de tratamento especial, uma espécie de quarentena, antes que pudessem integrar o mundo dos adultos” (HEYWOOD, 2004, p. 23), iniciando logo após o nascimento, um período de separação do universo da criança e do adulto. A partir dessa mudança de paradigma que está diretamente ligada ao fato de que as crianças são diferentes dos adultos e possuem suas particularidades, Ariès (1973, p. 12) afirma que:

Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. [...] A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ARIÈS, 1973).

O pensamento exposto até aqui demonstra que, assim como o reconhecimento da infância, o sentimento de que as crianças são diferentes e necessitam de cuidados diferenciados é recente e, portanto, dignas de serem representadas na sociedade. A linguagem infantil se diferenciou da do adulto, o vestuário também foi outro aspecto a ser distinto, pois se percebeu, devido às características físicas das crianças, que era preciso que usassem roupas adequadas. Mas, Postman (1999, p. 42) acrescenta que “isto não podia ter acontecido sem a idéia de que cada indivíduo é importante em si mesmo, que a vida e a mente humana transcendem a comunidade em algum sentido fundamental”. Não

obstante, Bujes (2001, p. 13) ressalta que “este percurso, por outro lado, só foi possível porque também se modificaram na sociedade as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da infância”. Desse modo, a maneira como a infância é vista atualmente é consequência das transformações pelas quais a sociedade passou.

É válido ressaltar que a sociedade, ao aceitar a criança como ser dependente e que inspira cuidados, garantiu a ela alguns direitos que asseguram a todas as crianças, sem exceção, bem-estar, liberdade, estudo e convívio social. Desde então, toda criança é amparada por um conjunto de direitos, os chamados direitos das crianças, sendo fundamentado e baseado na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), que são propostos em dez princípios que devem ser respeitados e preconizados e que resumizamos da seguinte forma: Toda criança tem seus direitos garantidos, deve ser protegida física, mental, moral, espiritual e socialmente; ter nome e nacionalidade; ser alimentada, ter espaço para recreação e assistência médica; aquelas com necessidades especiais terão direito a tratamento, educação e cuidados diferenciados; amor e compreensão; receber pelo menos educação primária gratuita; em situação de emergência devem receber socorro prioritariamente; será protegida de crueldade, exploração e discriminação (UNICEF, 2019).

As propostas de instituições pré-escolares no Brasil ocorreram no ano de 1889, quando foi fundada a primeira Instituição de Proteção e Assistência à Infância, localizado no Rio de Janeiro. Neste mesmo ano, foi inaugurada a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), criada para acolher os filhos de operários (OLIVEIRA, 2005).

No entanto, os primeiros espaços destinados para o cuidado das crianças pequenas foram criados com uma visão de prestação de serviços ou concepção pejorativa de abrigo e não como um dever social,

[...] embora a necessidade de ajuda ao cuidado dos filhos pequenos estivesse ligada a uma situação produzida pelo próprio sistema econômico, tal ajuda não foi reconhecida como um dever social, mas continuou a ser apresentada como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas ou grupos (OLIVEIRA, 2005, p. 95).

O fato pode estar associado à visão estabelecida pela sociedade para as organizações de assistência à infância, o entendimento que a sociedade tinha das

creches era carregado de preconceitos, já que tais ambientes eram apenas lugares de crianças pobres e carentes que foram abandonadas por suas famílias, ambientes marcados pela prestação de serviços básicos, apenas pelo cuidado com o corpo, saúde e alimentação, sem que fosse criado um vínculo afetivo, isto é, o intuito era disponibilizar um lugar onde o bebê poderia ser deixado aos cuidados de alguém que não fosse seus responsáveis durante o dia todo, visando preservar sua vida. De acordo com Kuhlmann (1998), apesar de haver esse sentimento em relação às crianças pobres,

[...] a creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças (KUHLMANN, 1998, p. 78).

A creche surgiu como uma instituição assistencial que ocupava o lugar da família, posteriormente, atuava na tentativa de suprir a ausência das mães durante o dia enquanto estas trabalhavam, buscando diminuir a taxa de abandono infantil. Seguidas das creches, ainda no século XX, surgiram os jardins-de-infância que tiveram uma maior preocupação com o desenvolvimento educacional das crianças pequenas, que no Brasil, era mantida por filantropia o que reforçava a imposição hierárquica da classe dominante, pois, as organizações de atendimento educacional não eram consideradas como um direito da classe operária, porém, neste ínterim, já demonstrava um cuidado nas áreas da saúde, família e educação, quiza respaldadas pelas leis designadas à infância (MENDES, 2015).

Tendo em vista a importância dessa fase da educação para o amadurecimento das crianças, Gardner (1994, p. 76) defende: “Não se trata de escolarizar as crianças tão cedo e sim de ajudá-las no seu desenvolvimento social e psicológico” (GARDNER, 1994, p. 76).

Vale destacar que os direitos da criança estão em constante atualização, no Brasil, eles são amparados pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, também chamada de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Quanto à educação no Brasil, temos atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 que em seu Art 2º. Declara: “[...] A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996).

Segundo a referida Lei, cabe à família e ao Estado garantir que a criança tenha acesso à educação básica desde a primeira infância. É dever da família como primeira cuidadora assegurar seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social adequados, entre outros, e ao Estado zelar pelo respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, entre os quais o direito à educação, que para as crianças inclui o direito a creches e pré-escolas. Conforme Becker (2008, p. 144):

A Constituição de 1988 representou um grande avanço, ao estabelecer como dever do Estado, por meio dos municípios, a garantia à Educação Infantil, com acesso para todas as crianças de 0 a 6 anos a creches e pré-escolas. Essa conquista da sociedade significou uma mudança de concepção. A Educação Infantil deixava de se constituir em caridade para se transformar, ainda que apenas legalmente, em obrigação do Estado e direito da criança.

Em outras palavras, o propósito é apoiar e inserir as crianças no meio social por intermédio de diferentes atividades, por exemplo, de leitura, brincadeiras e jogos, com as quais elas aprendam não só a se comunicar, como também a se relacionar umas com as outras, respeitando as diferenças entre elas.

Convém salientar que o processo de construção de conhecimento das crianças é o resultado do trabalho de criação, significação e ressignificação, ou seja, quando a criança passou a ser vista como indivíduo capaz de raciocinar, sentir, pensar até se tornar independente, foram criadas várias políticas e programas para que essas pudessem exercer sua cidadania, que por sua vez, passaram a ocupar lugar de destaque na sociedade.

Ainda sobre o direito à educação, para que fosse garantida a expansão e conseqüentemente a melhoria da qualidade da educação infantil, foram estabelecidas metas como: ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência deste Plano Nacional de Educação (PNE) que determina entre suas metas: “[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches [...]” (BRASIL, 2014, p.33).

A família como instituição educacional, por sua vez, tomou forma por volta do século XVII. A sociedade moderna passou a exigir que as crianças fossem formalmente educadas reformulando todo o contexto familiar. Os pais tornaram-se

mais responsáveis tendo esses a missão de tutores, protetores e mantenedores dos filhos, ficando encarregados das funções educacionais e religiosas das crianças, assegurando que a elas fossem concedido o direito à educação na escola, e, como consequência, proporcionar o respaldo educacional em casa, pois “com os livros oferecidos tanto na escola como no mercado sobre todos os tópicos inimagináveis, os pais se viram forçados a viver os papéis de educadores e teólogos e tiveram de se preocupar com a tarefa de fazer de seus filhos adultos instruídos e tementes a Deus” (POSTMAN, 1999, p. 58).

Na cultura contemporânea, começam a ser desenvolvidos produtos específicos para os bebês, como, por exemplo, mamadeiras, berços, sabonetes, talcos, cremes protetores, andadores, carrinhos e livros. Isto acontece a partir do momento em que a criança alcança sua ascensão social e ao mesmo tempo, percebe-se a necessidade de elas serem criadas de acordo com cada etapa de desenvolvimento. Para tanto, existem atividades, livros, brinquedos, alimentos, produtos de higiene pessoal e jogos específicos.

Nas palavras de Lajolo e Zilberman (1988, p. 17), a criança “passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária”. Surge, então, a necessidade de uma literatura que pudesse contribuir para sua formação como indivíduo, a saber, a literatura infantil. Nesse caso, o acesso à leitura converte-se em fundamental indicador de participação política, de cidadania, de identidade e de cultura, e configura-se um direito de cada cidadão, mesmo em um cenário social, como o brasileiro, cuja distribuição de bens primários, tais como renda e alimentação, é discrepante, torna-se, ainda que amparados pelas diretrizes e leis, um árduo desafio prover o acesso à leitura a toda população sem distinção, principalmente às classes menos favorecidas economicamente. Em suma, o documento *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica* (2009) reforça que:

As lutas em torno da Constituinte de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e as discussões voltadas à atuação do MEC nos anos 90 configuram parte de uma história coletiva de intelectuais, militantes e movimentos sociais. O questionamento e a busca de alternativas críticas significaram, de um lado, fortalecimento de uma visão das crianças como criadoras de cultura e produzidas na

cultura; e de outro, a definição de tendências para a Educação Infantil que valorizam os saberes e os afetos das crianças. Avançou-se no campo teórico e no campo dos movimentos sociais para mudar a situação da educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil (BRASIL, 2009, p.10).

A importância política dessas Diretrizes foi explicitada da seguinte forma, ela é: “[...] fundamental para consolidar os direitos sociais das crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil de qualidade. [...] [também] para normatizar questões de natureza curricular, relativas às propostas pedagógicas e à formação de professores [...]” (BRASIL, 2009, p. 3).

No Brasil, a Educação Infantil é direito da criança a partir do nascimento, dever do Estado, ofertada pelos sistemas de ensino em regime de colaboração, e competência dos municípios que devem implementá-la em instituições próprias (creches, pré-escolas ou escolas). “A contribuição mais significativa desta visão no contexto das políticas de Educação Infantil é a concepção de criança como cidadão, sujeito de direitos, entendida como produtora de cultura e que é produzida na cultura.” (BRASIL, 2009, p.15).

Isto posto, encontramos no mesmo Documento um trecho onde é descrito que diferentes áreas do conhecimento repercutem na Educação Infantil “[...] trazendo contribuições para as especificidades da creche e do trabalho com bebês - área em que a pesquisa é tão urgente - a importância da brincadeira, a formação do leitor, a importância da arte.” (BRASIL, 2009, p. 15).

Sobre a formação do leitor, dentro da proposta pedagógica para a Educação Infantil fica estabelecido que ao acessar a leitura e escrita a criança precisa passar por “[...] experiências de narrativa, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.” (BRASIL, 2009, p. 24). Obedecendo ao que foi proposto, o programa do PNBE desde 2014, buscou atender a Educação Infantil por meio da distribuição de livros nas instituições públicas.

A princípio se constatou que a demanda de material destinado às crianças de zero a três anos era muito pequena, ficando com apenas 3% do total, em relação aos anos iniciais do ensino fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Evidenciando que mesmo com as leis e diretrizes que garantem o acesso à leitura nessa faixa etária, existe uma baixa produção editorial.

No entanto, por se considerar uma produção importante, pois como foi esclarecido, desde os anos iniciais a criança merece oportunidades de contato com livros adequados, o PNBE fez uma seleção de um acervo destinado à Educação Infantil, seguindo três agrupamentos:

1. Textos em verso – quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema;
2. Textos em prosa – clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, textos de tradição popular;
3. Livros com narrativa de palavras-chave, livros de narrativa por imagem (BRASIL, 2014, p.13).

Acreditamos que a escolha deve-se ao fato de os profissionais responsáveis pelo Programa considerarem que na Primeira Infância a leitura de obras literárias é realizada nos ambientes institucionalizados, como é o caso da Educação Infantil, com o auxílio de mediadores (bibliotecários ou professores), pois a criança ainda não possui autonomia para ler sozinha, por meio da realização de atividades de narrativas de histórias ou da leitura de poemas, por exemplo, amparando esse leitor na construção de sentidos.

Com esse Programa, espera-se que “nesse segmento da escolaridade, as crianças tenham contato permanente com esses bens culturais que são os livros de literatura, para que se familiarizem com eles de modo a interagir com a linguagem literária - nos textos e nas ilustrações – [...]” (BRASIL, 2014, p.15), instigando na criança o gosto pela leitura e o interesse por livros de literatura.

No entanto, no Documento, ressalta-se ainda que, para que isso ocorra, essas experiências precisam ser bem-sucedidas, de modo a aguçar a vontade de ler mais e conhecer outros livros que compõem o acervo de obras da cultura escrita endereçado as crianças.

Para que a leitura seja prazerosa e de fato as experiências com ela alcancem o êxito, é importante conhecer o leitor, nesse caso, os bebês, especificamente suas linguagens e as fases do seu desenvolvimento que serão retratadas na subseção a seguir.

### 3.2 LINGUAGEM DOS BEBÊS

Na perspectiva de alguns autores, dentre os quais podemos destacar Vygotski (1995, 1996), Leontiev (1978), Lúria (1979, 1981), quando nasce um

sujeito, ele é um candidato à humanização, uma vez que somente nasce com as características biológicas de nossa espécie e assim sendo, aquilo que o caracteriza como humano, por exemplo, a linguagem, só será aprendida em sua relação com os demais homens, isto é, nascemos incapazes de articular palavras e conforme nos relacionamos com os demais indivíduos nos humanizamos, isto acontece por meio da apropriação dos conhecimentos que foram acumulados social e culturalmente.

Visando a compreender o período inicial da vida humana, apresentamos no quadro 2, tendo como base Dias, Correia e Marcelino (2013, p.11-14), alguns aspectos do desenvolvimento físico-motor, cognitivo e psicossocial do bebê.

Quadro 2 – Aspectos do desenvolvimento do bebê

Aspectos	Descrição
Desenvolvimento físico-motor	Nos primeiros 5 meses de vida o bebê aprende: segurar o pescoço, sentar com algum suporte, rastejar, gatinhar, sentar sem suporte, andar. “Ao aprender a andar, a criança liberta as mãos para outras descobertas e aprendizagens.” (p.11)
Desenvolvimento cognitivo	O bebê aos 4 meses já se concentra no que vê, ouve e toca. Aos 2 anos ordena e guarda objetos. Entre 10 a 14 meses ele pronuncia as primeiras palavras, constrói pré-frases (alguns termos, está na fase dos porquês) e, posteriormente frases. Aos 2 anos a criança “curte” sua linguagem (mesmo quando pronuncia incorretamente as palavras ou inventando algumas). É período de maior enriquecimento do vocabulário.
Desenvolvimento psicossocial	“Sabemos que a criança se desenvolve em vários contextos com características específicas, isto é, com regras, atitudes, valores e modos de estar e ser concretos.” (p. 13) Apesar de usar sorriso e choro desde 6 semanas para chamar atenção dos adultos. “[...] começa a tomar consciência que é alguém distinto da mãe e com vontade própria.” (p. 13) “Os dois anos são uma idade de conflito, pois a criança vive entre a necessidade de afeto e a necessidade de independência.” (p. 13). Ela inicia o processo de escolha entre afeto/desafeto, preferência/repugnância, constrói e desconstrói, assim por diante.

Fonte: Dias, Correia e Marcelino (2013, p. 11-14)

Dessa forma, entendemos que, desde o nascimento, o carinho que o bebê recebe influencia de maneira direta o processo de construção do vínculo afetivo. Quanto mais contato ele tiver com a mãe e o meio em que vive e quanto mais estímulos receber, maior será seu vínculo e o seu desenvolvimento. Por consequência, a criança começará a desenvolver sua linguagem. A princípio, a linguagem está restrita a balbucios, que são acompanhados de gestos, indicando que a criança já começa a compreender sua realidade e, ao fazer uso da linguagem, ela ganha certa autonomia. A linguagem passa então a ter significado, pois aos poucos a criança vai internalizando essas relações. Isso influenciará a sua comunicação, pois quanto maior o discurso oral da criança, melhor será a apropriação da linguagem escrita. Além disso, há estudos que comprovam que ler em voz alta faz bem para o cérebro das crianças e melhora a cognição dos pais.

Os pais as ensinam a se alimentar, como se comportar na sociedade e conseqüentemente a aprimorar sua linguagem, posteriormente são os educadores que cumprem essa função. Nesse sentido, a criança necessita do auxílio de um adulto para desenvolver outras atividades que ainda não consegue realizar sozinha. Vygotski (1984, p. 97) denomina este estágio como “zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que compreende as atividades que a criança ainda não consegue realizar sozinha, sendo dependente de um adulto desde a alimentação até aos cuidados que irão garantir sua sobrevivência”, isto é, o adulto será o mediador entre o que a criança já sabe fazer sozinha e o que ela ainda pode aprender, potencializando esta aprendizagem.

Neste ponto, aos poucos, é possível definir o papel da criança na sociedade e na família, além de criar laços com o bebê. Desse modo, a Primeira Infância pode ser entendida como uma etapa que se caracteriza como o período de adaptação progressiva ao meio físico e social, e nessa fase a afetividade contribui para o desenvolvimento cognitivo e moral da criança.

O acolhimento pode ser entendido como um momento de dar atenção ao que afeta a criança, seja de forma positiva ou negativa, assim, saber vê-la e ouvi-la são princípios fundamentais para se compreender a infância e acima de tudo a individualidade, pois é preciso considerar a subjetividade de “uma mente criando sentido, buscando sentido, preservando sentido e usando sentido, numa palavra construtora do mundo” (GEERTZ, 2001, p. 186).

No que concerne ao afeto, este é um fator imprescindível para que a criança tenha um desenvolvimento saudável em todos os aspectos: seja cognitivo, biológico ou sócio afetivo.

Os pesquisadores também destacam a importância da interação das crianças com a cultura e com o conhecimento, ou seja, a ampliação de trocas humanas, a partir de experiências no plano do conhecimento, dos afetos, das coisas e das pessoas. As crianças aprendem sobre si (capacidades e limites) e sobre o mundo nas interações sociais e o professor deve ser um mediador não só de cultura, mas de afetos (BRASIL, 2009, p. 27-28).

Por isso, é fundamental que o ambiente no qual a criança será submetida (em casa com a família, na creche ou em qualquer espaço institucionalizado) proporcione relações interpessoais positivas, enxergando a criança como um ser único, isto é, situando-a em seu contexto histórico e cultural para que ela se sinta acolhida, e, conseqüentemente, segura. Assim, ela terá grandes chances de se tornar um sujeito crítico, autônomo e responsável.

Em geral, há uma restrição quanto à abordagem afetiva no ambiente educacional, no entanto, acreditamos que, em especial, na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental ela torna-se um recurso necessário para o desenvolvimento infantil. Partindo do princípio etimológico da palavra, a “afetividade pressupõe estar junto, ou ainda, ação com o outro, em conjunto, envolvendo tendências, emoções, sentimentos, paixões etc.” (FERREIRA, 2019). Além disso, a palavra afetiva é sinônima de: afetuosa, cuidadosa, humana, fraterna, terna, qualidades notáveis, tendo como exemplo, um mediador no momento da mediação da leitura. Arribas (2006, p.45-46) ressalta que:

a vida afetiva é carregada de três funções: função energética – a afetividade é a energia para colocar alguma atividade em prática; função de signo – a afetividade como estímulo ou ânimo e, por fim, função de valoração das situações – os sentimentos que são gerados nas relações: agradáveis, desagradáveis, tristeza, alegria, etc...

As funções descritas pela autora enfatizam o quanto as relações afetivas são importantes se forem significativamente positivas, sendo mais que uma qualidade de algum indivíduo ou força que o impulsiona, estando diretamente ligados às emoções e sentimentos, atributos inerentes também ao cotidiano infantil e ao convívio com outras pessoas.

Para Kieckhoefel (2011, p. 2536), “a afetividade pode ser conceituada como algo diretamente ligada ao domínio das emoções e dos sentimentos que estão envolvidos nestas emoções, e, principalmente, da maneira como nos relacionamos com estes sentimentos [...]”. Ela deve permear todos os momentos da vida da criança, pois a afetividade se manifesta nos interesses, motivações, percepções, sensações e memória que são mediadas pelas emoções; bem como a relação do sujeito com a realidade, incluindo os modos de aquisição de conhecimento. Ao que concerne às emoções, Davis e Oliveira (1994, p. 83-84) afirmam que elas:

estão presentes quando se busca conhecer, quando se estabelece relações com objetos físicos, concepções de outros indivíduos. Afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em qualquer atividade, embora em proporções variáveis. A afetividade e a inteligência se estruturam nas ações e pelas ações dos indivíduos. O afeto pode, assim, ser entendido como uma energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar. E mais: ele influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade.

Em face disto, a afetividade tem um papel relevante no processo de desenvolvimento da personalidade da criança e é formada a partir da ação do meio social em que ela está inserida, por meio dele a criança estabelece significados, cria seu próprio mundo e dá sentido a ele. Evidentemente que isso só ocorre na interação, quando compreende, por exemplo, a bondade, o respeito, a confiança, os perigos, aceitar-se como pessoa e aceitar o outro com os seus defeitos e qualidades. Nessa perspectiva, Bueno (2011, p.1) pontua:

é muito melhor aprender e ensinar quando existe afeto envolvido. Afeto não é apenas beijinhos, palavras melosas. Afeto é afetar. É o compromisso de transformar o outro. O coletivo. É desafiar, abrir caminhos. É dar as mãos, é generosidade. Não se educa sem generosidade.

Na visão do autor o afeto é tão central que de nada vale disponibilizar uma variedade de materiais e conteúdos (livros, brinquedos, jogos etc.) ou formação técnicas educativas (capacitação de profissionais como mediadores, bibliotecários, professores), se não houver o desenvolvimento afetivo entre os indivíduos e que os mesmos sejam capazes de afetar e dispostos a serem afetados uns pelos outros. “Afeto é o que fica. Esse afeto que percebe que o educar se faz nas miudezas” (BUENO, 2011, p.1).

Brincar é uma forma de afeto e é por meio do brincar que a criança organiza suas funções psíquicas como a consciência e a personalidade, tendo a brincadeira um papel central na vida da criança que não deve ser tratada como uma mera distração. Incluímos aqui a literatura.

O intuito de apresentar a literatura aos pequenos não é unicamente para que eles aprendam a se comunicar por meio da linguagem, antes disso, deve se considerar a relação e o cuidado que será estabelecido e só depois, eles estarão preparados para entender o livro como artefato cultural. No entanto, as narrativas são necessárias na vida dos bebês, portanto a escola e a biblioteca precisam propiciar a

[...] imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindo uma história, uma narrativa de vida, bem como na interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas, adquirindo, assim, o progressivo domínio das linguagens gestuais, verbais, plásticas, dramáticas, musicais e outras e suas formas específicas de expressão, de comunicação, de produção humana (BARBOSA, 2010, p. 5).

A criança no seu processo de desenvolvimento desde o nascimento necessita ter contato com narrativas textuais, orais e visuais, podendo desfrutar de todas as possibilidades de crescimento criativo, intelectual e social. Portanto, é imprescindível conhecer os bebês e

aprender mais sobre as maneiras como a própria sociedade e a estrutura social dão conformidade às infâncias; sobre o que elas reproduzem das estruturas ou o que elas próprias produzem e transformam através da sua ação social; sobre os significados sociais que estão sendo socialmente aceitos e transmitidos e sobre o modo como o homem e mais particularmente as crianças – como seres humanos novos, de pouca idade – constroem e transformam o significado das coisas e as próprias relações sociais (ROCHA, 2008, p. 48).

Dessa forma, sabemos que tanto a criança quanto o adulto só aprendem quando existe a aspiração em aprender, é vital ter uma motivação que remeta o indivíduo àquele conhecimento para atender o seu desejo de fazer. Assim, é essencial que o mediador conheça as particularidades de cada leitor e incentive esse desejo.

Considerando como fundamental para os bebês as diversas possibilidades de leituras e os ambientes específicos, a seguir, apresentaremos os possíveis projetos e espaços que acolhem os bebês e realizam mediação de leituras para os pequenos.

#### 4 PROJETOS E ESPAÇOS PARA A ORALIDADE DA LITERATURA AOS BEBÊS

Por julgarmos a infância um período valoroso quando os indivíduos necessitam de atenção, abordamos nessa seção projetos e espaços de leitura para os bebês. Destacamos que, inicialmente, estes eram limitados ao contexto familiar quando as narrativas aconteciam de forma natural e espontânea. Após a criação dos locais institucionalizados, isto é, aqueles que só são conhecidos por eles no período de escolarização, criam-se diferentes serviços, materiais etc., e estes se tornam de muita importância para a sociedade.

No ambiente familiar, esperamos que a narração aconteça de forma mais espontânea, acolhedora e agradável. Nos demais espaços destinados à leitura, deve-se criar um ambiente agradável, permitindo que a criança tenha contato com os diversos tipos de textos, pois estes são essenciais na sua formação leitora, isto é, para que ela se torne um leitor maduro e independente. Essa perspectiva implica perceber que o ato de ler refere-se

[...] a qualquer produção discursiva: linguística (oral ou escrita), extralinguística (pintura, música, fotografia, propaganda, cinema, teatro etc.) e as novas textualidades decorrentes das tecnologias digitais, dos gêneros textuais como (o blog, chat, email), comunidades virtuais, compondo as novas formas de construção de sentidos (RASTELI, 2013, p. 33).

Para alcançar essa dimensão é necessária a ampliação da percepção que a formação de leitores é responsabilidade também da: família, escola, igreja, empresas etc. Quanto aos movimentos governamentais, é necessário que ele seja em todos os âmbitos, isto é, na esfera federal, estadual e municipal, para que de fato possamos impulsionar a ampliação constante no número de leitores no país.

Como resultado do estudo documental que faz parte do delineamento desta pesquisa, nos próximos parágrafos dissertaremos sobre algumas iniciativas governamentais que foram importantes do nosso país.

Nas últimas décadas, o Governo Federal promoveu projetos e programas<sup>5</sup> voltados à mediação da leitura. O objetivo principal foi a ampliação das oportunidades de encontro entre o texto literário e o leitor, algo imprescindível para a formação do leitor de qualquer idade. Uma iniciativa realizada a favor da mediação

---

<sup>5</sup> A criação de Programas e Projetos depende de como cada governo avalia a importância da leitura, mas isso não significa que ele sempre será um serviço ativo e disponível à população.

da leitura é o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) que foi aprovado em 19 de dezembro de 2006, em reunião da Câmara Setorial do Livro e Leitura (CSLL), com a participação de representantes do Estado e da sociedade que vigorou integralmente até sua reedição em dezembro de 2010. A intenção desse Plano consta no *Guia para Elaboração e Implantação do Plano Estadual e Municipal do Livro e Leitura* e tem o seguinte teor:

O PNLL, diretriz nacional nessa área, tem um caráter permanente. Ou seja, não se trata de projeto ou programa com prazo determinado. Foi elaborado por meio de um amplo debate com a sociedade, feito em todas as regiões do País, sob coordenação do Ministério da Cultura. Da mesma forma, o PLL deve ser planejado para permanecer vigente em âmbito municipal ou estadual sem prazo pré-fixado, assumido pelos sucessivos governos, parlamentares e pela sociedade civil como um patrimônio e compromisso de todos, independentemente de questões partidárias ou corporativistas (GUIA..., [201?], p. 33).

Nesse quesito, evidenciaremos algumas iniciativas governamentais realizadas no Brasil nas últimas décadas e com maior tempo de vigência. Nos anos 90, uma ação importante foi a criação do Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE) que enviou às escolas públicas incontáveis obras de qualidade. Silva (2006) em sua tese intitulada *O professor mediador de leitura na biblioteca escolar da Rede Municipal de Londrina: formação e atuação*, afirma que “[...] precisamente em 1997, há o surgimento do Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE) que enviou às escolas o Manual Básico da Biblioteca da Escola [...]”.

Em 2002, este Programa iniciou o projeto *Literatura em Minha Casa* “[...] foi criado em 2001, na gestão Fernando Henrique Cardoso. Pautado na concepção de que a leitura é um instrumento capaz de fortalecer a autonomia dos educandos [...]” (RIGOLETO; DI GIORGIO, 2005). Posterior a essa experiência foi criada a Política Nacional do Livro em 2003, seguida do lançamento do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) em 2006. Para apoiar os mediadores de leitura,

[...] o MEC vem, ao longo dos anos, produzindo materiais voltados para o uso dos acervos do PNBE, como o *Guia do Livronauta* (PNBE 1998), *História e Histórias* (PNBE 1999), o *Catálogo Literatura na Infância: imagens e palavras* (2008), além de outras publicações voltadas para a formação de leitores, como a *Revista Leituras*, o *Kit Por uma Política de Formação de Leitores* e o volume 20 – *Literatura*

*Infantil* – Coleção Explorando o Ensino [...] (PNBE, 2014, p.7, grifos do autor).

Em 2014, o PNBE prosseguiu com seus projetos, desta vez, com um novo formato, intitulado: *PNBE na escola: literatura fora da caixa*, que foi encaminhado para as escolas que atendem Educação Infantil, (creche e pré-escola), anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou Educação de Jovens e Adultos. A normativa é composta por três volumes, que reúnem textos que, segundo o MEC, certamente, irão contribuir para uma mediação mais efetiva, de forma a proporcionar aos alunos diferentes experiências com a leitura literária. Os acervos estão organizados em quatro categorias, sendo elas:

Categoria 1: Para as instituições de educação infantil que atendem creche foram formados 2 (dois) acervos distintos, com 25 (vinte e cinco) obras cada, num total de 50 (cinquenta) obras.

Categoria 2: Para as instituições de educação infantil que atendem pré-escola foram formados 2 (dois) acervos distintos, com 25 (vinte e cinco) obras cada, num total de 50 (cinquenta) obras.

Categoria 3: Para as escolas que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental foram formados 4 (quatro) acervos distintos, com 25 (vinte e cinco) obras cada, num total de 100 (cem) obras.

Categoria 4: Para as escolas que oferecem educação de jovens e adultos foram formados 2 (dois) acervos distintos, com 25 (vinte e cinco) obras cada, num total de 50 (cinquenta) obras (PNBE, 2014, p.8).

Segundo o MEC as obras selecionadas para o projeto, além de diversificadas do ponto de vista temático, dos gêneros e formatos, também diferem do ponto de vista do grau de complexidade. Portanto, os acervos são compostos por obras que estimulam a leitura autônoma.

No que diz respeito à Educação Infantil, o MEC considerou a necessidade de garantir o material de apoio, ampliando a distribuição dos acervos voltados para esse segmento, encaminhando-os, não apenas às bibliotecas das escolas, mas também para salas de aula e outros espaços onde se dá o trabalho com crianças de zero a três anos (creche) e de quatro e cinco anos (pré-escola).

Acreditamos que o objetivo do Projeto é contribuir efetivamente com a circulação e leitura, portanto, os acervos do PNBE 2014, se bem aproveitados, podem colaborar com a formação de leitores no Brasil.

Voltando ao PNLL, a avaliação de Silva (2009, p. 90) é que ele “[...] é um plano ambicioso [...] não apenas pela distribuição de livro, mas [também] ampliar o

olhar para a cadeia produtiva do livro que a envolve: a biblioteca, a pesquisa e a formação do mediador, além da indústria do livro”.

Para que o histórico vivenciado no Brasil seja alterado de forma positiva, é importante que os programas sejam efetivos e permanentes, só assim a leitura será propulsora do acesso à cidadania e socialização.

Os resultados dos programas e projetos afetam diretamente as crianças ou adultos aos quais foram destinados, mas, cabe ressaltar que, antes disso, é necessário pensar no mediador, no caso dos ambientes institucionalizados eles são: professores, bibliotecários, pais ou responsáveis que estarão frente ao desafio de incentivo a leitura.

O PNBE vê a criança bem pequena como produtora de cultura, isto é, ela é protagonista, o que enriquece a sua formação como leitora de literatura. Por outro lado, o Projeto também reconhece a importância de capacitar e fomentar a curiosidade nos mediadores de leitura, para que ele possa usufruir desse acervo como leitor(a) de literatura, independente do segmento em que atue, provocando o desejo de lê-lo e compartilhá-lo com os pequenos leitores.

A respeito dos direitos das crianças, o Fundo das Nações Unidas (UNICEF) também se preocupou em firmar uma parceria com o governo Federal e conseqüentemente, com os Estados e Municípios brasileiros, em companhia com outras agências do sistema ONU, a sociedade civil e o setor privado para realizar projetos e apoiar políticas públicas que defendam e promovam os direitos de todas as crianças.

Faz parte dessa iniciativa, o projeto denominado: *O município e a criança de até seis anos: direitos cumpridos, respeitados e protegidos*, tem-se procurado ouvir os diferentes agentes sociais para pensar na melhor forma de ação visando fortalecer atividades em andamento nos municípios, pois a família e as comunidades são os promotores mais próximos das crianças.

Uma das estratégias usadas foi o lançamento, em 2004 do kit: *Família Brasileira Fortalecida*, composto por cinco álbuns ilustrados (figura 14) que traz ideias de ações para a atenção à gestante e para o desenvolvimento integral da criança, desde o pré-natal até os seis anos de idade.

Figura 14 – Kit Família Brasileira Fortalecida

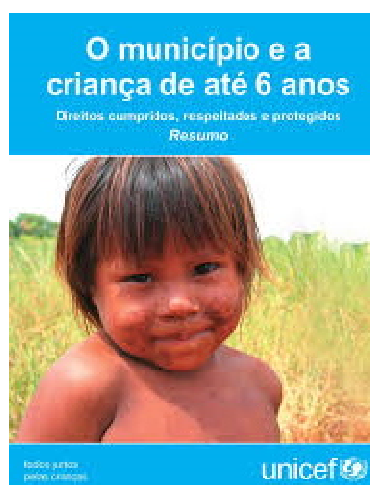


Fonte: UNICEF (2004)

A proposta demonstrava que o governo compreendia que as carências, na verdade, começam durante o período gestacional, como a falta de atendimento em quantidade e qualidade necessárias pode causar danos irreparáveis, ou mesmo levar à morte da criança, evidenciando que a problemática em relação à leitura, pode ter sido ocasionada muito antes da criança ingressar em alguma instituição de ensino, tudo pode ser um reflexo de como a família vive ou é estruturada.

A primeira coleção com os álbuns é direcionada aos profissionais que realizam algum tipo de atendimento a essas famílias, sejam agentes comunitários de saúde, líderes comunitários, professores de pré-escola ou outros profissionais envolvidos com o atendimento à infância. Desse modo, o Projeto: *Município e a criança de até seis anos* (figura 15) é a continuidade dos trabalhos iniciados em 2004.

Figura 15 – O município e a criança



Fonte: UNICEF (2005)

No novo trabalho, o UNICEF reuniu informações sobre ações realizadas pelo município que tenham grande impacto envolvendo a criança e sua família. Na primeira parte do material é dissertado sobre as responsabilidades do município com relação à família, bem como políticas públicas essenciais para o fortalecimento da mesma e, conseqüentemente, de suas crianças.

Na segunda parte intitulada: *O que os atores sociais podem fazer*, desvela como a comunidade tem sua parte nessa tarefa.

[...] dos vereadores aos radialistas, dos juízes e promotores aos empresários. Sem o engajamento de todos esses atores, seja na forma de ação direta, seja na forma de participação e cobrança das instâncias responsáveis, a prioridade à infância descrita na Constituição continuará um sonho utópico (UNICEF, 2005, p.7).

A iniciativa permitiu que diferentes atores priorizassem as necessidades da criança desde os primeiros dias de vida, entendendo a real emergência de dar atenção integral a ela por meio de ações que possam:

Assegurar tempo diário à criança, proporcionando-lhe momentos de interação, conversas e atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, a fim de estimulá-la para a linguagem e a leitura; oferecer oportunidades para que a criança tenha acesso a livros, brinquedos e outros objetos pedagógicos (UNICEF, 2005, p. 143).

O Projeto contempla as etapas do desenvolvimento infantil, os tipos de estímulos aos quais ela está exposta, que podem aumentar seu potencial para o

crescimento e desenvolvimento ao longo da vida ou não. Procuramos destacar ações que envolvem a leitura, literatura, mediação, brincadeira, ludicidade, pois fazem parte da temática e elucidam a relevância da pesquisa.

De maneira geral, o livro com as orientações aos profissionais estabelece definições de políticas para os municípios, servindo como um catalisador de conversas e deliberações sobre a importância do engajamento dos diversos atores nas políticas de garantia dos direitos da infância.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) visam garantir a educação básica de qualidade, direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A formação escolar, que entendemos ser um caminho que a criança deve percorrer ao longo da vida, é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania. Assim, a educação irá proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2013).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras, passaram por algumas atualizações que também abarcaram a leitura, após a revisão, ela é apresentada à criança em sua multiplicidade e atividade prazerosa, assim como a escrita, pois, “É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens.” (BRASIL, 2013, p. 94). Além disso, no momento da leitura ainda pode fazer com que a criança elabore:

[...] suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito (BRASIL, 2013, p.94).

Essas Diretrizes também orientam que as crianças bem pequenas tenham acesso a espaços culturais diversificados: participando de práticas culturais da comunidade, em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques,

jardins, orientação que reforça o quanto é valioso para a criança vivenciar experiências nesses ambientes.

Em outras palavras, é recomendado, no que engloba os bens culturais, que as crianças tenham acesso à linguagem verbal que, conseqüentemente, inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos para o desenvolvimento infantil, que permitem a eles expressarem suas ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades proporcionadas às crianças, levando-as a observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos para entender o mundo. Dessa forma, é possível concluir que seu desenvolvimento ocorre a partir do acesso à leitura (BRASIL, 2013).

Ratificamos que há de se apontar que a temática sobre a linguagem escrita não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. Segundo as DCN, “o que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito”. No Documento ainda há a seguinte afirmação:

A apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e textos, mesmo sem saber ler e escrever (BRASIL, 2013, p. 94).

O bebê e a criança um pouco maior, isto é, que não sabem ler, precisam participar de atividades que possibilitem a elas construírem, criarem e desenharem usando diferentes materiais e técnicas, visando ampliar a sensibilidade à música, à dança, à linguagem teatral e afins, abrindo ricas possibilidades de vivências e desenvolvimento para elas.

As Leis e Diretrizes mencionadas garantem respaldo às instituições públicas ou iniciativas privadas, para que possam capacitar os profissionais, ou ainda, disponibilizar uma boa estrutura, por meio das orientações e sugestões. É possível ver o resultado desse trabalho dedicado às crianças, diretamente nas creches, pré-

escolas, por exemplo, por serem espaços garantidos e reconhecidos por Lei como um direito da criança.

Para Silva e Pantoni (2009, p. 5), no modelo contemporâneo da educação infantil, “a creche é então concebida e valorizada por sua função formadora das crianças como sujeitos históricos e culturais”. O “olhar” a respeito das creches foi ampliado e o conceito apresentado anteriormente sobre ela completamente modificado. Agora nesse espaço, organizam-se tempos e atividades para acolher e educar crianças de 0 a 3 anos de idade. Em outras palavras a nova creche é:

Um ambiente espaçoso, atraente, almofadas, obstáculos macios e seguros, túneis de tecidos e caixas de papelão, espelhos no rodapé da sala, cantinhos aconchegantes, livros e brinquedos, móveis, canaletas para brincadeiras com água, painéis de azulejos para pintura, objetos e materiais de diferentes texturas, cheiros e cores... (SILVA; PANTONI, 2009, p. 5).

Segundo as autoras, o momento da inserção da criança na cultura caracteriza-se de modo bastante peculiar e as creches são instrumentos sociais criados com a função atual de compartilhar com a família esse processo, incluindo as experiências de leitura.

A descrição do novo ambiente da creche nos remete aos espaços de leitura como as bebetecas, brinquedotecas ou ludotecas que buscam consolidar as práticas de leituras com os pequenos.

No Brasil, encontramos diversas iniciativas que buscam viabilizar as Leis e Diretrizes, por exemplo, o *Bebelendo* que está vinculado à Psicologia e a Biblioteconomia com propostas de mediação da literatura infantil no contexto educacional e linguístico, entre outros. Este Programa “faz parte de uma dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Passo Fundo e foi elaborado a partir da observação do projeto “Música para Bebês”, desenvolvido pela professora Esther Beyer, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul [...]” (TUSSI; RÖSING, 2009, p. 2).

Por outro lado, podemos encontrar iniciativas pessoais de fomento e incentivo à leitura que não dependem dos órgãos governamentais, como a *Biblioteca Comunitária Barca dos Livros* com projetos

[...] voltados fundamentalmente para a criação de novos leitores, ampliação do conhecimento e do aprendizado com base na literatura e nas mais variadas fontes de informação, intensificando principalmente nas crianças e jovens o processo de auto-descoberta e a conquista de bens culturais, a partir das experiências narradas/vivenciadas pelos personagens (BIBLIOTECA..., 2012).

Nesse Projeto são realizadas visitas dos escolares, preferencialmente da rede pública, à biblioteca, com apresentação do acervo, narração e leitura de histórias e sugestões de leitura para alunos e professores da educação infantil, ensino fundamental e médio, Educação de Jovens e Adultos e Classes de Alfabetização. Nesta ação, participam também grupos de espaços de educação não formal: lares de acolhimento, asilos, associações comunitárias e outras instituições sociais (BIBLIOTECA..., 2012).

Além disso, há espaços socioculturais que realizam, entre outras funções, a mediação da literatura. Podemos citar como exemplos, as brinquedotecas, as ludotecas e as bebetecas. Como o foco desta pesquisa são os espaços ligados aos bebês, discorreremos apenas a respeito das bebetecas, pois são planejadas para atender a criança de forma a colaborar na sua integração social, levando-a a se vincular às diferentes culturas.

No Brasil, há projetos de incentivo à leitura, mas os realizados em espaços para os bebês são escassos. No contexto internacional, já se encontram ambientes onde os bebês possam estar em contato com a leitura. Alguns países, como Espanha, Argentina, Colômbia, Portugal, Equador, Estados Unidos e França, possuem iniciativas, porém em geral, em fase inicial (SENHORINI; BORTOLIN, 2008, p. 128).

#### 4.1 Resultado da Pesquisa

No quadro 3, serão apresentados os resultados da busca realizada na segunda fase da pesquisa conforme a metodologia esclarecida no início da pesquisa.

Quadro 3 – Trabalhos recuperados na segunda fase

<b>Ano</b>	<b>Tema</b>	<b>Autor</b>	<b>Periódico</b>	<b>Qualis</b>
2001	A leitura literária nas Bibliotecas Monteiro Lobato de São Paulo e Salvador.	BORTOLIN	Repositório Institucional da Unesp	
2008	Bebeteca: uma maternidade de leitores.	SENHORINI; BORTOLIN	Informação e Informação	A2
2009	Incentivo da leitura e atividades lúdicas a crianças de 0 a 3 anos de idade: bebeteca e brinquedoteca uma oportunidade no desenvolvimento e hábito pela leitura.	BARROS; SANTOS; SILVA	ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina	B2
2014	Práticas de leitura literária na educação infantil: como elas ocorrem em turmas de uma Umei de Belo Horizonte?	PEREIRA	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD	B1
2015	Hora do conto na creche com A história engatada.	NEVES	Repositório Institucional da Unesp	
2015	Direito à literatura e seus espaços de oferta.	REINOL	Repositório Institucional da Unesp	
2015	Uma experiência de contação de história na creche.	CASAGRANDE	Repositório Institucional da Unesp	
2015	Literatura infantil: para crianças de 0 a 3 anos.	LAMBERTUCCI	Repositório Institucional da Unesp	
2016	O bebê e o livro: interações e literatura.	QUEIROZ	Repositório Institucional da Unesp	
2016	Bebeteca: espaço e ações para formar o leitor.	SOUZA; MOTOYAMA	Brazilian Journal of Information Science	B1
2016	Existe uma literatura para bebês? PC: leitura-bebê	GALVÃO	Biblioteca Digital de Teses e	B1

			Dissertações – BDTD	
2017	Bebeteca: espaço e ações para formar o leitor.	SOUZA; MOTOYAMA	Pesquisa Brasileira em CI e Bib.	B1
2018	A Creche “Ignácio de Loyola Torres” (1966-1997) e o Berçário Municipal “Mãe Cristina” (1997-2013), na história da educação infantil em Marília/SP.	MARQUIZELI	Repositório Institucional da Unesp	
2019	O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância.	MODESTO SILVA	Repositório Institucional da Unesp	

Fonte: Resultado da pesquisa

Bortolin (2001), cuja dissertação de mestrado foi intitulada: *A leitura literária nas Bibliotecas Monteiro Lobato de São Paulo e Salvador*, publicada no Repositório Institucional da Unesp, e aborda o importante papel das bibliotecas na promoção de atividades de leitura e formação de leitores. Discorre sobre a biblioteca infantojuvenil, isto é, um gênero de biblioteca que abre espaço para que a criança possa frequentá-la desde a mais tenra idade, ou em outras palavras, há também a bebeteca que é um ambiente em que a criança pequena irá passar a maior parte do tempo, bem como as pessoas com que ela se relaciona e que tem grande influência no seu desenvolvimento futuro. Bortolin (2001) cita que em 1999 o governo espanhol “[...] premiou um projeto de animação de leitura para bebês apresentado pela Biblioteca Pública Municipal de Dueñas (Espanha) [...]”. No entanto, não podemos considerar que exista uma bibliografia numerosa em terras brasileiras a respeito de bebeteca.

Pereira (2014) pesquisou *Práticas de leitura literária na educação infantil: como elas ocorrem em turmas de uma Umei de Belo Horizonte?* publicada em 2014 na Biblioteca Digital de teses e Dissertações (BDTD), teve como objetivo analisar e problematizar as práticas de leitura literária realizadas em turmas de crianças de 4 e 5 anos, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. A pesquisa contemplou a forma em que os profissionais mediavam às práticas de leitura literária, destacou o desenvolvimento das principais leis que culminaram com o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, conceituou ainda, a literatura infantil e a importância da mediação da leitura literária

para a primeira infância, apontando a necessidade de um espaço específico para prática da leitura, ou seja, a bebeteca.

No Repositório Institucional da Unesp, foram recuperados outras dissertações e teses do ano de 2015, sendo elas:

Lambertucci (2015) investigou a *Literatura infantil: para crianças de 0 a 3 anos*, cujo objetivo foi identificar as contribuições da literatura infantil na vida dos pré-leitores, como a autora denominou as crianças, especialmente de zero aos três anos. Abordou a relação entre a ilustração e os livros infantis, evidenciando a importância do contato deles desde os primeiros anos de vida. Concluiu que por meio da contação das histórias, mediada pelos adultos, as crianças são imersas em um mundo imaginário que estimula o desenhar, a musicalização, o pensar e a brincadeira.

Casagrande (2015) dissertou sobre: *Uma experiência de contação de história na creche*, abordou que a leitura deve começar para os bebês desde a gestação, ou seja, a criança na barriga da mãe, a fim de que a leitura se torne um hábito. Descreveu sobre um projeto do *Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil Maria Betty Coelho Silva (CELLIJ)* da Universidade Estadual Paulista (UNESP – Presidente Prudente), que objetivou levar a leitura aos pequenos de uma creche do município.

Reinol (2015) em sua pesquisa intitulada: *Direito à literatura e seus espaços de oferta*, discorreu sobre o direito à literatura e a influência que os espaços onde ela é ofertada ocasiona na vida de uma pessoa, aliado ao direito que todos temos de acesso as obras literárias, seja por meio do objeto livro, ou demais formatos. Houve a contação e leitura de histórias em uma Bebeteca. Para tanto, foi selecionada uma história e a técnica a ser utilizada, a preparação dos recursos e do espaço onde aconteceria a narrativa. Assim foi observado que a literatura é direito indispensável às crianças, uma vez que ela pode ser concretizada a partir da reflexão, da harmonização das emoções ou do senso de beleza.

Neves (2015) em sua pesquisa com o título é: *Hora do conto na creche com A história engatada de Sílvia Orthof*, discorreu sobre um dos momentos de contação de histórias do projeto Hora do Conto do *Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil Maria Betty Coelho Silva (CELLIJ)*, da FCT/Unesp - Presidente Prudente que teve por objetivo proporcionar aos ouvintes da Creche Anita Ferreira Braga de Oliveira prazer, desenvolvendo neles ludicidade e cativando o interesse

pela leitura e literatura. As atividades, como a contação a partir das gravuras confeccionadas pelas mediadoras, aconteceram na Bebeteca da instituição para as crianças de 2 a 4 anos. Foi possível observar que a mediação do texto da Sylvia Orthof despertou o interesse dos pequenos ouvintes, fazendo com que estes associassem a narrativa à vida real e se divertissem ao prestigiar a contação.

Queiroz (2016) objetivou abordar: *O bebê e o livro: interações e literatura*, investigar como se dá a interação do bebê com o livro, a leitura e a literatura infantil. O interesse da autora pelo tema surgiu quando ela percebeu que essa fase da infância tem sido negligenciada em sua especificidade, tanto na legislação brasileira quanto nos estudos a respeito da primeira infância (criança de 0 a 3 anos).

Marquizeli (2018) em sua dissertação afirma que a Creche *Ignácio de Loyola Torres* (1966-1997) e o *Berçário Municipal Mãe Cristina* (1997-2013) são importantes para a história da educação infantil em Marília/SP. O trabalho objetivou contribuir para a produção da história e preservação da memória da educação no município de Marília/SP e subsidiar pesquisas correlatas que focalizam aspectos ainda pouco explorados da história da creche na cidade. Buscou-se compreender quais as contribuições das duas instituições para a história da educação infantil em Marília, em momentos históricos distintos.

Modesto Silva (2019) recentemente em sua tese intitulada: *O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância* realizada por meio de uma pesquisa qualitativa e estudo de caso, cujo o lócus foi a primeira bebeteca de uma creche municipal de uma cidade do Oeste Paulista e seus sujeitos foram a pesquisadora, os bebês e as crianças de duas turmas da instituição: um Berçário e um Maternal. A tese comprova a hipótese de que as mediações do educador próprias para o aprendizado e o desenvolvimento da atitude leitora são aquelas que consideram os gestos embrionários da capacidade de ler e as estratégias de leitura em formação, respeitando-se as especificidades dos bebês e das crianças pequenininhas. Com a investigação, foi possível demonstrar os benefícios da interação entre livros, mediadores e crianças desde a mais tenra idade, podendo-se minimizar os entraves no que se refere à capacidade leitora e facilitar o processo de formação de atitudes leitoras.

Com a palavra-chave: Bebeteca, recuperamos treze trabalhos, sendo sete no Repositório Institucional da UNESP, dois na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, um na revista ACB, um na Informação e Informação, um na Pesquisa

Brasileira em CI e BIB. e um na Brazilian Journal of Information Science, que foram publicados entre os anos 2001 e 2019. Notamos que o tema ficou em evidência no ano de 2015 com quatro publicações, seguido de 2016 com duas. Em 2017, a pesquisa realizada por Souza e Motoyama foi publicada novamente, no entanto, em outra revista.

Alguns dos trabalhos, apesar de terem sido localizados por meio da palavra-chave: Bebeteca, não mencionavam a nomenclatura no título do artigo, dissertação ou tese, ou faziam uma descrição completa do local, a definição dos ambientes para a realização da mediação da leitura com bebês se deu de forma genérica, isto é, por meio das palavras creche, espaço de oferta para leitura e biblioteca, pois foram algumas das palavras encontradas nos títulos ou no corpo do texto. O resultado pode ter ocorrido por uma associação sobre ambientes onde é possível realizar a mediação da leitura. Outros ainda foram considerados mesmo não falando diretamente sobre a bebeteca, mas, por discursar sobre a literatura infantil, livro, bebê ou contação de história e mediação, por exemplo. Temas que foram abordados nesta pesquisa.

Ao buscar com a palavra: leitura-bebê, apenas um documento foi localizado. Galvão (2016) com o título: *Existe uma literatura para bebês?* Ele teve como objetivo principal investigar o teor literário em livros de literatura destinados a crianças de 0 a 2 anos. Para tal, o autor buscou aproximações com o universo infantil, considerando os bebês como sujeitos que são produtos e produtores de cultura e que, na troca de experiências com os outros e com o meio, constroem suas singularidades. A opção de conhecer e analisar os livros de literatura infantil destinados aos bebês objetivou categorizá-los segundo suas propostas interlocutórias. As conclusões indicaram que, dentro de um conceito mais abrangente de literatura, é possível classificar livros destinados a bebês como literários desde o instante em que a ruptura com a realidade se materialize, não como uma transcrição, mas como uma (re) apresentação do real.

A localização da dissertação se deu, pois o material publicado aborda prioritariamente sobre a existência de uma literatura específica para os bebês, se realmente pode ser considerada como obra literária e como eles reagem ao serem expostos a ela. Julgamos ser oportuno destacar este resultado, pois, os questionamentos suscitados também subsidiaram a presente pesquisa. Ao todo

obtivemos apenas 14 publicações, o que demonstra a fragilidade do tema e a necessidade de se falar mais sobre ele.

Ainda como parte do estudo documental fora do ambiente acadêmico, ao refazer o levantamento para segunda fase da pesquisa sobre os projetos e espaços de leitura, verificamos que na esfera nacional, no site da Secretaria de Cultura e Economia de São Paulo, em 2012, iniciou um projeto de leitura voltado às crianças de seis meses a três anos. Dez bibliotecas públicas da cidade tiveram a iniciação à leitura, intitulado *Projeto Bebelê*. O programa teve início na Biblioteca de São Paulo (Parque da Juventude) em 2012 e na Villa-Lobos em 2014. Posteriormente, o Projeto foi estendido a outras bibliotecas no interior do Estado, incluindo o litoral.

O Projeto foi fundamentado na teoria do Letramento Infantil (*Early Literacy*), definido pelo *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD) como “o que as crianças sabem sobre ler e escrever antes que elas possam de fato ler e escrever por conta própria” (SÃO PAULO, 2012).

As atividades foram planejadas para que um adulto acompanhe a criança e assistam a contação da história. Depois de ouvir a história, os pequenos podem folhear o livro, sentir as páginas, brincar com ele. Um fato interessante é que ao final da experiência de leitura os participantes podem emprestar um kit com dois livros e um fantoche, para que continuem a brincadeira em casa, pois se trata de uma experiência de leitura mediada de um jeito lúdico e livre, deixando espaço para os bebês se apropriarem dos objetos à sua maneira e descobrirem que eles podem proporcionar (LUNETAS, 2018).

Realizando um levantamento a fim de verificar o desenvolvimento e a continuidade do projeto, constatamos que na Biblioteca de São Paulo (Parque da Juventude) e na Biblioteca Villa-Lobos as atividades seguiram aos finais de semana até o ano de 2016, como podemos observar na figura 16:

Figura 16 – Mediação da leitura para bebês na BSP e Villa-Lobos



Fonte: Biblioteca de São Paulo (2016)

Fonte: Biblioteca Villa-Lobos (2017)

No início de 2017, o Projeto sofreu uma reformulação e passou a se chamar *Lê no Ninho*. Segue os mesmos padrões e objetivos do *Bebelê*: incentivar a leitura e fomentar o gosto pelos livros e narrativas entre crianças de seis meses a quatro anos. Segundo a equipe da Biblioteca Villa-Lobos, essa mudança foi necessária:

para transmitir melhor as atividades desenvolvidas pelo programa. Na denominação antiga, o público muitas vezes tinha a impressão de que a atividade era voltada só para meninos e meninas com poucos meses de vida, quando, na verdade, é direcionada para bebês e crianças de seis meses a quatro anos (BIBLIOTECA Villa-Lobos, 2017).

Além da mudança de nome e da faixa etária atendida, que passou a ser até quatro anos, ocorreu a introdução de novas tecnologias nas atividades. Os livros continuaram sendo o personagem principal, mas em determinados momentos, foram incorporados o uso de tablets e outras tecnologias. A ideia foi mostrar aos cuidadores diferentes formas de se mediar a leitura, e, também desenvolver atividades que estimulem a criatividade, a imaginação e a habilidade narrativa. Sem contar o conhecimento do mundo letrado, experimentando as funções social e emocional da leitura.

Para isso, são utilizados brinquedos, livros-brinquedo, fantoches, tambores, chocalhos e músicas como forma de interagir com os bebês e demonstrar aos pais e cuidadores como eles podem replicar as atividades em casa. Nas Bibliotecas de São Paulo e Parque Villa-Lobos, o *Lê no Ninho* é realizado no piso infantil preparado com tapetes de EVA, pufes e decorado com os livros e objetos que são usados durante a

sessão. A mediação nesse ambiente, semelhante à bebeteca, é realizada pelos responsáveis, orientados pelos atendentes que já foram capacitados para essa atividade. Os horários de atendimento ainda continuam aos finais de semana.

O novo formato (figuras 17) é um trabalho em conjunto da SP Leituras, Organização Social que gere as duas Bibliotecas, a Secretaria da Cultura do Estado e o Instituto Tellus. O projeto chamado “*Bebelê 2.0*” nas referidas bibliotecas que resultou num programa inovador, que reforça a questão da cultura leitora e da relação entre cuidador e criança preservando o prazer pela leitura e o vínculo afetivo.

Figura 17 – Cartaz de divulgação e logomarca programa *Bebelê* e *Lê no Ninho*



Fonte: Biblioteca de São Paulo (2017)

O Programa de incentivo à leitura *Bebelê*<sup>6</sup> aconteceu concomitantemente em outras bibliotecas do Estado de São Paulo. As instituições foram selecionadas por meio de edital lançado pelo Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (Condeca-SP) em parceria com a Organização Social de Cultura SP Leituras e o Instituto Tellus, e também contou com o apoio do Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas de São Paulo (SisEB) e da Secretaria da Cultura do Estado.

Segundo a diretora das Bibliotecas de São Paulo e Parque Villa-Lobos, Sueli Motta “Levar o projeto para mais bibliotecas do estado é a realização de um sonho antigo. O Bebelê foi desenvolvido nos últimos quatro anos na Biblioteca de São Paulo e na Biblioteca Parque Villa-Lobos com a ideia de ser compartilhado com outras bibliotecas”. (MOTTA, 2016).

<sup>6</sup> A ampliação do projeto aconteceu no ano de 2016, quando ainda era chamado de *Bebelê*, sendo alterado para *Lê no ninho* em 2017.

As bibliotecas dos municípios contemplados receberam um kit composto por acervos de livros-brinquedo, materiais pedagógicos, tablets, TV, móveis e demais recursos a serem empregados no Programa. Os monitores foram capacitados por funcionários da Biblioteca do Parque Villa-Lobos.

No interior, foram as bibliotecas públicas que assumiram esse Projeto, segundo o site Lunetas, as primeiras experiências aconteceriam nas cidades de Auriflama e Birigui (região de Araçatuba), Guararema, Jundiaí (região de Campinas), Lençóis Paulista (região de Bauru), Praia Grande (região da Baixada Santista), Presidente Prudente, Igarapava (região de Franca), Itapetininga (região de Sorocaba) e Ourinhos (região de Marília) (LUNETAS, 2018).

Na cidade de Guararema na *Estação Literária*, o Projeto teve início em 2016, ele incentiva a leitura para bebês a partir de seis meses e crianças até quatro anos, as atividades são realizadas todas as quintas-feiras e não aos finais de semana como na BSP e BVL.

Nos próximos parágrafos descreveremos as ações do Programa *Lê no Ninho* e as fontes utilizadas foram os sites e a rede Facebook das respectivas bibliotecas.

Em Birigui, o projeto foi implementado na Biblioteca Municipal em 2017, segundo informações encontradas na rede social Facebook da instituição (BIBLIOTECA, 2019). O Programa *Lê no Ninho* é gratuito, acontece semanalmente e tem a duração de 45 minutos. As crianças ouvem histórias, brincam e cantam em um ambiente aconchegante, tendo seus cuidadores como parceiros. A proposta é tornar o momento de mediação de leitura tão gostoso que o público queira não apenas retornar, mas também reproduzir as sessões do *Lê no Ninho* em casa.

Embora as sessões do *Lê no Ninho* tenham os livros como prioridade, há momentos que contam com TV, chromecast<sup>7</sup>, notebook e/ou tablet, trazendo elementos tecnológicos até as crianças. A junção do tradicional com o tecnológico se faz necessária, pois as crianças estão cada dia mais expostas a esses elementos e estimular a leitura valendo-se deles é uma alternativa valiosa.

Em Jundiaí, o Projeto acontece na Biblioteca Municipal Professor Nelson Foot e teve início em 2016. No site da biblioteca<sup>8</sup>, encontramos a informação de que

---

<sup>7</sup> É um dispositivo muito útil para assistir vídeos da internet na TV.

<sup>8</sup> Site da Biblioteca de Jundiaí: <https://jundiai.sp.gov.br/noticias/2016/12/14/biblioteca-municipal-lanca-projeto-de-leitura-para-bebes-nesta-sexta-feira-16/>

não é necessário fazer inscrição para participar das atividades. Em uma entrevista concedida ao site da Prefeitura, a supervisora da biblioteca, Joyce Surian, contou que “o projeto visa mostrar aos pais e cuidadores de bebês e crianças a importância do ato de ler e da interação com os livros e as histórias, além das consequências positivas no desenvolvimento infantil” (SURIAN, 2016). A supervisora comenta ainda, que a essência do Programa está na cultura leitora, no vínculo afetivo, conteúdo adequado e atitudes inspiradoras e explica que foram desenvolvidas diversas atividades de leitura com livros e com uso da tecnologia e acrescenta que “Atuamos para desenvolver a afetividade e o gosto pela leitura desde pequeno. A criança que entra em contato com o mundo da leitura tem mais chances de se tornar um adulto leitor. Vamos plantar uma semente que vai frutificar mais para frente” (SURIAN, 2016).

Outra biblioteca contemplada, em 2016, é a Biblioteca Infantil Monteiro Lobato, em Lençóis Paulista. No espaço, que é inteiramente voltado aos bebês e crianças até quatro anos de idade e seus pais ou cuidadores. Eles também têm acesso a uma brinquedoteca composta por diversos jogos lúdicos e didáticos, visando estimular a leitura e vínculos afetivos, promovendo experiências com livros, brinquedos e tecnologias.

No Centro-Oeste Paulista, outra biblioteca participante é a Biblioteca Pública Municipal Tristão de Athayde, em Ourinhos (SP) que juntamente com a Biblioteca Pública Municipal Infantil Monteiro Lobato, em Lençóis Paulista, receberam a doação do kit completo composto por acervos de livros-brinquedo, materiais pedagógicos, tablets, TV, móveis e demais recursos a serem empregados no Programa.

Em Presidente Prudente, o projeto ressalta a importância da leitura para as crianças na Biblioteca Infantil localizada no Centro Cultural Matarazzo. A intenção do Projeto *Lê no Ninho*, lançado no final de 2016 pela Biblioteca Infantil Benjamin Resende, ligada à Biblioteca Municipal Doutor Abelardo de Cerqueira César, é de promover um local agradável, onde o contato com o livro represente uma situação de carinho entre o adulto e o bebê. O que se pretende com a parceria, conforme a fala do bibliotecário responsável Murilo Tomiazi Misael: “é possibilitar um ambiente leitor, onde a interação possa ocorrer com qualidade entre eles”.

A Biblioteca Municipal de Itapetininga também faz parte do Projeto iniciado em 2016, com o objetivo de fomentar o gosto pela leitura na primeira infância, por meio de um ambiente cativante e do estreitamento do vínculo afetivo entre os

cuidadores e os pequenos. Os horários são flexíveis podendo ser em dia da semana no período da tarde ou aos sábados de manhã.

O Projeto também incluiu uma iniciativa em Florianópolis. Na região sul, o Bebelê foi uma parceria com a *Barca dos Livros*, a biblioteca comunitária que mantém mais de 14 mil livros em um espaço da Lagoa late Clube (LIC), na Lagoa da Conceição. O grupo *Amantes da Leitura* foi o principal fomentador do Bebelê, que começou em fevereiro de 2014 e terminou em agosto do mesmo ano, pois se tratou de uma fase piloto. Durante seis meses, foram realizados eventos literários, incluindo passeios de barco, envolvendo crianças e familiares dos bairros Barra da Lagoa, Rio Vermelho, João Paulo, Rio Tavares, Ingleses e Campeche.

Apesar de ter sido bem aceito, o Projeto não teve continuidade na região. Soraya Grackyk (2014) uma das coordenadoras do projeto, explica que os pequenos

não sabem ler, mas ouvem com atenção, basta que alguém leia ou conte uma boa história. De preferência daquelas com animais, reinos e princesas. Os olhinhos parecem economizar piscadas, na expectativa em saber mais sobre as aventuras do galo Juvenal, que tem a responsabilidade de acordar os demais bichos do sítio.

Relatando sobre a importância do incentivo à leitura desde cedo, as preferências e reações no momento da mediação. Em seu relato, a coordenadora comenta ainda que as crianças e seus acompanhantes entram na barca e se afastam da costa, no período de trinta minutos, três histórias foram contadas por uma equipe de mediadores. Além do som da água, o grupo foi acompanhado por uma sanfona, um chocalho e um violão. Cada elemento é fundamental, a mudança na entonação da voz da narradora, por exemplo, pode aguçar ainda mais a curiosidade dos leitores-ouvintes.

A coordenadora segue afirmando que foi “uma alegria podermos encerrar essa fase do projeto com essas crianças” e conclui dizendo que a intenção do Projeto foi sensibilizar as famílias para criarem mais leitores. Se isso for feito desde a gestação, o gosto das crianças pelos livros será muito maior. O término do Projeto se deu por falta de apoio do poder público.

No Estado de São Paulo, as cidades de Igarapava e Auriflamma, apesar de terem sido mencionadas como selecionadas para o Projeto, não foi localizada nenhuma ação a respeito.

Outra iniciativa ocorreu na Prefeitura de Praia Grande - SC que iniciou em 2012 um projeto de leitura que não faz parte do Lê no Ninho. A iniciativa é pertencente ao projeto da rede de bibliotecas Porto do Saber que inaugurou 19ª biblioteca escolar. Até o final de setembro do mesmo ano, foram entregues mais quatro bibliotecas escolares e as bibliotecas das escolas de Educação Infantil contam com as bebetecas e materiais apropriados para a faixa etária de 0 a 3 anos.

Na ocasião, o chefe da Divisão de Cultura de Praia Grande, Renato Paes enfatizou a importância da biblioteca como um equipamento vivo, que permite aos leitores “viajar” para muitos lugares, e deu um recado aos estudantes: “Aproveitem o máximo que puderem este espaço, pois levarão para o resto da vida as lembranças da biblioteca escolar”. Já a secretária de Educação, Sandra Galvão, comentou sobre a importância das bebetecas, “A criança deve ser instigada à leitura desde cedo e não apenas quando chega ao Ensino Fundamental”. A cidade passou a contar com 23 bibliotecas, sendo 20 escolares, duas comunitárias (uma no Boqueirão, que é a matriz, e outra na Escola Municipal Cidade da Criança) e uma temática voltada para questões ambientais (na Escola Ambiental) (SELLIS, 2012).

Atualmente o município de Praia Grande conta com 37 bibliotecas da Rede Porto do Saber e um acervo com 161.888 livros, revelando de maneira geral, um cuidado em relação à leitura e não especificamente, com a realização de ações direcionadas a bebês.

Coincidentemente o dia Mundial do Livro (dia 23 de abril) foi comemorado na mesma época da finalização desta dissertação, então é possível destacar, além das experiências citadas projetos de leitura e a afetividade, a jornalista Geovana Alves inclui no *Site G1* da região de São Carlos e Araraquara (SP) relatos de duas mães de Araraquara (SP) que começaram a mediação da leitura desde a gestação. Elas destacaram que a leitura ajudou na interação mãe-bebê.

A primeira, Maria Vitória Gomes Almeida Santos contou que aos quatro meses de gestação, sentiu a filha movimentar-se pela primeira vez. Ela, estudante, daquele momento em diante, passou a ler em voz alta os livros das disciplinas para a bebê. Os livros sempre estiveram presentes na rotina das duas, o que resultou em um interesse crescente por parte da filha que acompanha a mãe nas leituras, aulas e visitas à biblioteca desde os cinco meses. Maria Vitória conta ainda que hoje a filha, que está com 1 ano e um mês, tem um interesse maior pelos livros em relação a outras crianças da mesma idade.

Para a psicóloga e pedagoga Marcia Cristina Argenti Perez “o hábito da leitura durante a gestação e a infância fortalece vínculos entre mãe e filho e ainda facilita a alfabetização das crianças”. Além de propiciar à criança independência, pois, como comentou Maria Vitória, por diversas vezes, a filha tem a iniciativa de pegar para ler junto da mãe, livros de literatura infantil, ou ainda, ser a leitora-ouvinte enquanto ela faz suas leituras em voz alta.

O segundo exemplo é o de Géssica Maria Ramelo Nascimento de Oliveira que, após ter conhecimento sobre a influência dos sons intrauterinos para o bebê, colocou as dicas em prática durante a gestação. Géssica contou que às vezes ela se perguntava se realmente a filha, ainda na barriga, estava escutando as leituras realizadas por ela. Unca achou que fosse perda de tempo, pois sentia a pequena pulando muito à noite e, ao iniciar a leitura, parecia que a filha ficava mais calma.

Ela relata ainda que voltou a mediar a leitura para a filha aos cinco meses de vida, no entanto, notou que em um grupo de mães do qual participava sua ação gerou dúvidas, pois as outras participantes a questionavam sobre o benefício da prática da leitura para uma criança tão nova. Isso pode ter ocorrido pela carência na visibilidade dos estudos e projetos sobre o tema ou até mesmo pelo fato de as outras mães não terem o hábito da leitura e neste caso, não valorizavam o momento de mediação com os bebês, isto é, para que o gosto pela leitura seja manifestado na criança é necessário que o mediador goste de ler e de certa forma a influencie positivamente. No entanto, é necessário ressaltar que é importante dosar a frequência da leitura, para não gerar uma sensação de culpa com a ausência ou sobrecarga da mesma.

Géssica conta que mesmo sob olhares negativos, a família criou uma rotina de leitura com a filha, em que todas as noites aconteciam a contação de histórias e isso perdura até hoje. Às vezes eles utilizam um livro ilustrado para criar histórias (a partir dele). O resultado pode ser observado pelos familiares e professores devido à criatividade, percepção de mundo e os desenhos que ilustram as histórias criadas pela pequena.

Assim sendo, a pedagoga Marcia Cristina comenta ainda que os bebês, ao estar em contato com a leitura, terão o desenvolvimento da memória, percepção, formas de linguagem e pensamento. A criança não vai se apropriar de tudo o que foi oferecido, mas já estará em contato desde cedo, ou seja, ela terá um “arsenal” que

será utilizado quando sua imaginação e criatividade forem estimuladas e as palavras a remeterá às coisas que estão em sua mente.

Outro ponto relevante ressaltado por Alves (2019) “é que após os relatos das mães, percebemos que nos momentos de leitura as crianças sentem-se mais acolhidas quando elas leem juntas com os mediadores”, se comparado ao momento em que mexe no celular ou praticam outra atividade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É consensual que a leitura seja indispensável à criança, apesar de quase sempre ser abordada apenas como um meio de decodificação textual e não como base na construção de significados e de entretenimento. A criança pequena, mesmo que não domine os códigos de escrita e leitura, é capaz de atuar como leitora, comportando-se inicialmente, como leitor-ouvinte.

Em se tratando de crianças de zero a três anos, os estudos sobre as leituras direcionados a elas, ainda são iniciais, evidenciando a necessidade de se ampliar este campo do conhecimento. Assim sendo, o período chamado de infância o qual foi descrito, é o resultado de relevante e constante transformação pela qual a sociedade passou e tem passado até os dias atuais. A criança é então considerada como indivíduo, reconhecida e valorizada, desse modo, portadora de cuidados específicos, seja físico, afetivo ou cognitivo. Assim como conceituar a infância, em especial as crianças de zero a três anos, é uma preocupação relativamente nova na CI, abordar sobre os projetos, espaços e ambientes de convívio com a leitura também se fez necessário, uma vez que são escassos apesar de fundamentais.

Os espaços e ambientes criados para cultivar o hábito da leitura de certo modo, começaram com as creches, onde as crianças pequenas eram deixadas durante o dia. Com a inovação desses locais, atividades de incentivo à leitura foram iniciadas. Depois as bibliotecas como espaços para leitura, no entanto, a maioria vinculada a uma instituição de ensino, ou seja, a leitura quase sempre estava associada a deveres escolares direcionados às crianças maiores ou que já tivessem iniciado a rotina escolar. Só recentemente, podemos encontrar ambientes de leitura específicos para os bebês, como é o caso das bebetecas.

A bebeteca é uma biblioteca destinada aos bebês e aos seus responsáveis, onde se é estimulado o interesse pela leitura, o vínculo afetivo e a brincadeira, envolvendo a criança no mundo lúdico, permitindo que no futuro ela se familiarize e se integre com o ambiente da biblioteca.

Além do interesse em conhecê-las como possibilidade de aprender mais sobre as crianças pequenas e sua individualidade, buscamos apresentar o outro lado da leitura, a que encanta e diverte por meio da literatura. Nesta dissertação, foi possível conceituar a literatura infantil, gênero que une o real, o imaginário e a

criatividade, características pertencentes à infância, pois são fatores que interferem no momento da mediação da leitura.

Ao discutirmos sobre a oralidade e as possibilidades de mediação oral da literatura com os bebês (zero a três anos), por serem umas das primeiras formas de comunicação entre os homens, portanto também, entre o mediador e o bebê, notamos que na atualidade a oralidade se vale de recursos midiáticos além do presencial, o que favorece a aproximação do leitor-ouvinte com o texto.

Defendemos as oralidades e as literaturas no plural, por acreditarmos na importância destes elementos em uma perspectiva múltipla. Em outras palavras, há diferentes oralidades (primária, secundária, mista, ancestral, mediatizada) e diversos formatos de propagação da literatura (escrita, oral, imagética).

Neste sentido, entendemos ser imprescindível que a criança se mantenha em contato com as brincadeiras, a música, com as histórias narradas, a literatura, pois podem auxiliar na sua relação afetiva nos primeiros anos de vida.

Sobre os projetos e espaços para a oralidade, apesar da preleção em prol da leitura, as ações a seu favor são quase sempre instáveis ou ainda não se integram de fato a um projeto nacional de formação de leitores. Ao considerarmos o bebê como indivíduo ativo que se comunica de diversas maneiras, podendo ser rindo, chorando, seja na troca de olhares, ao ouvir uma música, gestos e narrativas. Assim, conceituar e descrever os espaços, bem como o tipo de literatura e livros destinados à realização da mediação da leitura para elas é primordial, como é o caso das bebetecas que acolhem a literatura infantil.

Os ambientes e espaços para mediação da literatura infantil no Brasil existem, no entanto, são poucos os lugares destinados a esta prática de leitura para o bebê. Como descrevemos no decorrer do texto, a maioria das iniciativas é de instituições privadas ou pessoais, sem políticas públicas que poderiam efetivá-las. Alguns projetos têm maior evidência e continuidade, como *Bebelendo* e a *Barca dos Livros*, outros ligados aos órgãos governamentais como o *Lê no Ninho*.

No ambiente acadêmico, obtivemos maiores resultados no Repositório Institucional da Unesp e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG, onde foi possível recuperar nas duas bases o total de 10 trabalhos, publicados no decorrer de quase vinte anos. Por um lado, este resultado demonstra que o interesse e a mudança de visão da sociedade ocasionaram em um leve aumento nas publicações, o que pode favorecer a criação de novos projetos, ou ainda, sugere

a atualização dos que já foram iniciados, pois é evidente a preocupação, mesmo que até o momento, apenas nas áreas da Educação, Ciência da Informação e Psicologia, em relação às ações de incentivo à leitura nos primeiros anos de vida. O fato de termos reconsiderado também como fonte de pesquisa as teses e dissertações foi importante, pois tornou visível o esforço de acadêmicos das áreas já citadas, como forma de incitar outras áreas do conhecimento a também dar visibilidade ao tema.

No entanto, para que de fato o “retrato da leitura” seja modificado no Brasil, é essencial que haja mais incentivo por parte do governo, instituições e até mesmo das famílias, resultando em ações eficazes, ou seja, é necessária a mudança de perspectiva.

Ao se tratar da relação afetiva gerada pela literatura entre os bebês e os mediadores da leitura, umas das características importantes do contato com a literatura é que ela permite ao leitor, seja ele, criança ou adulto, colocar-se no lugar do outro, criando uma proximidade com a narrativa por meio do personagem ou sua realidade, desenvolvendo a afetividade, que por muitos anos, antes do surgimento do conceito da infância fora esquecido.

A relação mediador-leitor, no caso dos bebês, deve propiciar o contato com os mais variados tipos de textos, suportes e linguagens, e se tratando de bebês se faz necessário para que no futuro o leitor tenha uma visão ampla da leitura. Portanto, o mediador ao utilizar diversas maneiras para mediar a leitura deve englobar a oralidade, o corpo, as imagens, as tecnologias entre outros aspectos já que a iniciativa deve ser inserida também como uma prática de interação entre gerações.

Acreditamos que este estudo irá contribuir na disseminação da temática sobre a leitura na Primeira Infância. Almejamos que ele possa ser evidenciado em outros campos além da CI, pois quanto maior o número de pessoas envolvidas nesta seara, maior será a chance de promover a educação literária desde início da vida.

Concluimos que compartilhar histórias com as crianças, dá a elas a possibilidade de experimentar um “mundo novo”, pois a interação dos pequenos com os livros, a partir do auxílio de um mediador, trará benefícios imagináveis e duradouros.

## REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe. **A leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALÔBEBÊ.COM. **Livro de banho**. 2017. Disponível em: <https://www.alobebe.com.br/livro-de-banho-fundo-do-mar.html,17067?o=9788592858346>. Acesso em: 10 mar. 2019.

ALVES, Giovana. **Leitura na gestação e na infância fortalece vínculos e facilita a alfabetização**. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2019/04/23/leitura-na-gestacao-e-na-infancia-fortalece-vinculos-e-facilita-a-alfabetizacao-diz-pedagoga.ghml>. Acesso em: 24 abr. 2019.

AMAZON. **Coleção soft shapes**: cores. São Paulo. Disponível em: <https://www.amazon.com/Colecao-Soft-Shapes-Portugues-Brasil/dp/8575423118>. Acesso em: 15 fev. 2019.

AMAZON. **O pinguim gelinho**. 2019. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Pinguim-Gelinho-V%C3%A1rios-Autores/dp/8541004155>. Acesso em: 15 fev. 2019.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Auto-retrato e outras crônicas**. Rio de Janeiro: Record, 1989.

ARANTES, Fernanda Mecking. **Uso da oralidade na mediatização dos websites de bibliotecas públicas**. Londrina, 2014. 121f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

ARRIBAS, Teresa Lleixá. **Educação Infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Leonardo. A Literatura escolar. In: ARROYO, Leonardo. Literatura infantil brasileira. 3.ed. São Paulo: Unesp, 2011.

AVILÉS, Paloma Fermández de. **Servicios público de lectura para niños y jóvenes**. Gijón: Ediciones Trea, 1998.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira. (Org.). **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=6670&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6670&Itemid). Acesso em: 02 fev. 2019.

BARROS, Alessandra de; SANTOS, Ana Paula Souza dos; SILVA, Julia Mirales. Incentivo da leitura e atividades lúdicas a crianças de 0 a 3 anos de idade: bebeteca e brinquedoteca uma oportunidade no desenvolvimento e hábito pela leitura. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v.14, n.1, p.47-68, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/648/716>. Acesso em: 15 maio 2018.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BECKER, Fernanda da Rosa. Educação infantil no Brasil: a perspectiva do acesso e do financiamento. **Revista ibero-americana de educación**, Madri, n. 47, p. 141-155, 2008. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie47a07.htm>. Acesso em: 26 maio 2018.

BEDRAN, Bia. **A arte de cantar e contar histórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BERGER, John. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BIBLIOTECA Comunitária Barca dos Livros. **Programa de incentivo à leitura**. 2012. Disponível em: <https://barcadoslivros.org/barca-dos-livros/programa-de-incentivo-a-leitura/>. Acesso em: 15 maio 2018.

BIBLIOTECA Municipal de Birigui. **Programa Lê no Ninho**. 2018. Disponível em: [https://www.facebook.com/222499927766576/services/?service\\_id=1240301879339842](https://www.facebook.com/222499927766576/services/?service_id=1240301879339842). Acesso em: 10 mar. 2019.

BIBLIOTECA Villa – Lobos. **Bebelê**. 2017. Disponível em: <https://bvl.org.br/48162/#prettyPhoto>. Acesso em: 2 abr. 2019.

BONNAFÈ, Maria. **Los libros, eso ES Bueno para lós bebés**. Barcelona: Editorial Océano S.L., 2008.

BORTOLIN, Sueli. **A leitura literária nas Bibliotecas Monteiro Lobato de São Paulo e Salvador**. 2001. 233 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/93715>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BORTOLIN, Sueli. **Mediação oral da literatura: a voz dos bibliotecários lendo ou narrando**. 2010. 232 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/bortolin\\_s\\_do\\_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/bortolin_s_do_mar.pdf). Acesso em: 15 mar. 2018.

BORTOLIN, Sueli. O mediador de leitura. **Literatura infanto-juvenil**. Jun. 2007. Disponível em: [https://www.ofaj.com.br/colunas\\_conteudo.php?cod=302](https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=302). Acesso em: 8 maio 2018.

BORTOLIN, Sueli; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Mediação da literatura para leitores-ouvintes. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.19, n.1, p.207-226, jan./mar. 2014a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pci/v19n1/13.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

BORTOLIN, Sueli; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Oralidade e a Ética na Mediação da Literatura. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 171 - 190, maio/ago. 2014b. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/13902>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BORTOLIN, Sueli; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Mediação oral literária: algumas palavras. In: VALENTIM, Marta. (Org.). **Gestão, mediação e uso da informação**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 390 p. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 7 maio 2018.

BRASIL. Câmara de Deputados. Centro de Documentação e Informação. **Plano Nacional de Educação (2014/2024)**. Brasília: MEC, 2014a. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2.016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 10 jan.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Básica. **Editais de Convocação para Inscrição e Seleção de Obras de Literatura para o Programa Nacional da Escola – PNBE 2014**. 2014b. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3982-edital-pnbe-2014>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios\\_dcn.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf). Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diretrizes curriculares nacionais específicas para a Educação Infantil. 2009. Disponível em: [http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Subsidios%20Diretrizes%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20\(MEC\).pdf](http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Subsidios%20Diretrizes%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20(MEC).pdf). Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei No. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 10 fev. 2019.

BRITO, Teca de Alencar. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1999.

BUENO, Marcelo Cunha. As coisas que o afeto ensina. **Revista Crescer**: São Paulo, jul. 2011. Disponível em: <http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI244216-10493-3,00-JULHO+E+MES+DE.html>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BUJES, Maria Isabel E. Escola infantil: para que te quero. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.). **Educação infantil para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CADEMARTORI, Lúgia. **O Que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção primeiros passos, 163).

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1988. p. 169-191.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n.9, 1972. p. 803-809.

CAMPBELL, Don. **O Efeito Mozart**: explorando o poder da música para curar o corpo, fortalecer a mente e liberar a criatividade. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A pesquisa sobre inovação educativa no Brasil. In: BRUNO-FARIA, Maria de Fátima; VARGAS, Eduardo Raupp; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (Orgs.). **Criatividade e Inovação nas organizações**: desafios para a competitividade. São Paulo: Atlas, 2013.

CARDOSO, Giane Carrera; PELOZO, Rita de Cássia Borguetti. A importância da leitura na formação do indivíduo. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça, SP, v. 5, n. 09, p. 01-07, 2007.

CARVALHO, Mara Ignez Campos de. **Arranjo espacial e distribuição de crianças de 2-3 anos pela área de atividades livres em creches**. 1990. 92 f. Tese (Psicologia Experimental) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

CASAGRANDE, Victor Hugo; SOUZA Renata Junqueira de. Uma experiência de contação de história na creche. In: CONGRESSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNESP, 8., 2015, Presidente Prudente. **Anais [...]** Diálogos da extensão: do

saber acadêmico à prática social. Presidente Prudente, 2015. p. 1-4. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/142363>. Acesso em: 16 abr. 2019.

CASTRO, Rocío del Pilar A. La bebeteca: un espacio adecuado para desarrollar y estimular em hábitos de lectura el niño. **Biblios**, v.7, n.23, ene-mar. 2006. Disponível em: [http://www.bibliosperu.com/opinion/aponte\\_bebeteca.pdf](http://www.bibliosperu.com/opinion/aponte_bebeteca.pdf). Acesso em: 06 jun. 2018.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. Trad. de Maria José do Amaral Ferreira. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COELHO, Eduardo Prado. **Quando depois do sol não vem mais nada**. posfácio à obra de David Mourão-Ferreira *Os Amantes e Outros Contos*. 5.ed. Lisboa: Presença, 1974. p. 117-118.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

CORREIA, Altino. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO - UNESP. **Pelo direito de brincar**. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/22870/pelo-direito-de-brincar/>. Acesso em: 01 maio 2019.

CORSINO, Patrícia. Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 40, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24516/17496>. Acesso em: 11 fev. 2019.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CULTURAMA. **Livro de banho: amiguinhos do fundo do mar**. 2019. Disponível em: <http://www.culturama.com.br/produto/livro-de-banho-amiguinhos-do-fundo-do-mar>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: teoria e prática**. 18. ed. São Paulo: Ática, 1999.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

- DECLARAÇÃO Universal dos Direitos da Criança. 1991. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c\\_a/lex41.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm). Acesso em: 6 fev. 2019.
- DE MAUSE, Lloyd. The evolution of childhood. In: DE MAUSE, Lloyd. **The history of childhood**. New York: The Psychohistory Press, 1974.
- DIAS, Isabel Simões; CORREIA, Sonia; MARCELINO, Patrícia. Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.7, n.3, p.9-24, 2013. Disponível em: [www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/483/288](http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/483/288). Acesso em: 13 set. 2018.
- DOLTO, Françoise. **La causa de los niños**. Buenos Aires: Paidós, 1993.
- ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- ESCARDÓ, Mercê. Bebeteca o quan la lectura és mirar i escoltar. **Infant i societat**, [S.l.], v. 3, n. 4, p. 25-28, abr. 1994. Disponível em: [http://bibut.parets.org/articles/94\\_Bebeteca.pdf](http://bibut.parets.org/articles/94_Bebeteca.pdf). Acesso em: 21 maio 2018.
- EDITORA Melhoramentos. **Série bebê maluquinho**. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://editoramelhoramentos.com.br/v2/category/titulos/catalogo-geral/serie-bebe-maluquinho>. Acesso em: 16 fev. 2019.
- ESTANTE VIRTUAL. **Livro história de amor**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br/ferreiralivros/regina-coeli-renno-historia-de-amor-1611994034>. Acesso em: 12 fev. 2019.
- ETCHEBARNE, Dora Pastoriza de. **El Arte de Narrar: um ofício olvidado**. Buenos Aires: Guadalupe, 1991.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moisés (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário On-line**. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/Afetividade>. Acesso em: 27 jan. 2019.
- GALVÃO, Cristiane de Souza Leite. **Existe uma literatura para bebês?** 2016. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-ARRJJ5>. Acesso em: 17 abr. 2019.
- GARCIA, Cláudio. **O palhacinho Fofó**. São Paulo: Apel, 1990.

GARDNER, Howard. Os mundos da criança pré-escolar: o surgimento das compreensões da criança. In: GARDNER, Howard. **A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p.76-97.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor: 2001.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRARDELLO, Gilka. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celso; CABRAL, Gladir da Silva (Orgs.). **Imaginação e educação em debate**. Campinas SP: Papirus, 2007.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer uma pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. Disponível em: <http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf>. Acesso em: 10 ago.2018.

GREGÓRIO FILHO, Francisco. Oralidade, afeto e cidadania. In: BARZOTTO, Valdir. (Org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 60-63. (Coleção Leituras no Brasil).

GUIA para elaboração e implantação dos Planos Estadual e Municipal do Livro e da Leitura: PELL e PMLL. [201?]. Brasília: Ministério da Educação; Ministério da Cultura. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B5QJujJhZbE9ckUwS2lwMjdLX0E/view>. Acesso em: 10 jan. 2019.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da Infância: da idade média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA [IBICT]. **Missão**. Disponível em: <http://www.ibict.br/sobre-o-ibict-1>. Acesso em: 03 maio 2019.

KIECKHOEFEL, Josiane Cardozo. As relações afetivas entre professor e o aluno. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUC, 2011. p. 2533-2543. Disponível em: [educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5202\\_2668.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5202_2668.pdf). Acesso em: 05 fev. 2019.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

LAMBERTUCCI, Aline Monteiro. **Literatura infantil**: para crianças de 0 a 3 anos. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura - Educação Artística, habilitação Artes Plásticas) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/128219>. Acesso em: 15 abr. 2019.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LEVIN, Esteban. **A função do filho**: espelhos e labirintos da infância. Petrópolis: Vozes, 2001.

LUNETAS. **Dez bibliotecas públicas de São Paulo terão projeto de leitura para bebês**. Disponível em: <https://lunetas.com.br/10-bibliotecas-publicas-de-sp-terao-projeto-de-leitura-para-bebes/>. Acesso em: fev. 2019.

LURIA, Alexander Romanovich. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Edusp, 1981.

LURIA, Alexander Romanovich. **El cerebro y los procesos psíquicos**: análisis psicológico de la actividad conciente. Barcelona: Fontanella, 1979.

MANGUEL, Alberto. **A cidade das palavras**: as histórias que contamos para saber quem somos. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MARQUIZELI, Josiane de Moura Dias; MORTATTI, Maria do Rosario. **A Creche “Ignácio de Loyola Torres” (1966-1997) e o Berçário Municipal “Mãe Cristina” (1997-2013), na história da educação infantil em Marília/SP**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Marília, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/180486>. Acesso em: 17 abr. 2019.

MEDEIROS, Vera Lúcia Cardoso. Quando a voz ressoa na letra: conceitos de oralidade e formação do professor de literatura. **Organon**, Porto Alegre, n. 42, p. 69-84, jan./jun. 2007.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MENDES, Sarah de Lima. Tecendo a história das instituições do Brasil Infantil. **Saberes**, Natal, v. 1, n. 11, p. 94-100, fev. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/viewFile/6685/5206>. Acesso em: 21 jun. 2018.

MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino; SOUZA, Renata Junqueira de. **O nascimento do pequeno leitor**: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância. 2019. 279 f. Tese (Doutorado em Educação...) - Universidade Estadual

Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Marília, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181338>. Acesso em: 16 abr. 2019.

MOREIRA, Stephanie dos Santos; LACERDA, Maíra Gonçalves. Livro de pano: possibilidades de interação com o universo literário desde a primeira infância. SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO, 1.; JOGO DO LIVRO, 12. 2018, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: 2018. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/xii%20jogo%20do%20livro/ANAIS%20parte%201/LIVRO%20DE%20PANO.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MUNIZ, Iana. **A neurociência e as emoções do ato de aprender**: quem não sabe sorrir, dançar e brincar não deve ensinar. Itabuna: Via Litterarum, 2012.

NEVES, Luana Silva; SOUZA, Renata Junqueira de. Hora do conto na creche com A história engatada. In: CONGRESSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNESP, 8.; 2015, Presidente Prudente. **Anais [...]** Diálogos da extensão: do saber acadêmico à prática social. Presidente Prudente, 2015. p. 1-4. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/142334>. Acesso em: 15 abr. 2019.

OLIVEIRA, Andreza Alves de. **A memória do Departamento de Ciência da Informação da UEL**: uma análise dos eventos científicos. 2017. 183f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ONU. **Declaração Universal dos direitos humanos**, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 6 fev. 2019.

PÉ DA LETRA. **Animais**. 2018. Disponível em: <http://www.editorapedaletra.com.br/si2/sptwebsite/produto.php?CodProduto=00216>. Acesso em: 8 abr. 2019.

PÉ DA LETRA. **Brinquedos**. 2018. Disponível em: <http://www.editorapedaletra.com.br/si2/sptwebsite/ampliado.php?CodProdImagem=00337>. Acesso em: 8 abr. 2019.

PEREIRA, Fernanda Rohlf. **Práticas de leitura literária na educação infantil**: como elas ocorrem em turmas de uma Umei de Belo Horizonte? 2014. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9V6Q9Z/disserta\\_\\_o\\_fernanda\\_rohlf.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9V6Q9Z/disserta__o_fernanda_rohlf.pdf?sequence=1). Acesso em: 15 abr. 2019.

PNBE literatura na caixa 2014 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15609-guia-ei-leituraforadacaixa-pdf&category\\_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15609-guia-ei-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 maio 2018.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: 34, 2008.

PINTEREST. **Brincadeiras sensoriais: fazendo um livro de pano para seu bebê**. 2019. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/420171840221002190/>. Acesso em: 2 mar. 2019.

PINTO, Marcela Lais Allgayer. **Compreendendo as linguagens dos bebês**. 2016. Disponível em: [www.feevale.br/seminarioeducacao](http://www.feevale.br/seminarioeducacao). Acesso em: 02 abr. 2018.

POLLACK, Linda. **Los niños olvidados**. México: F.C.E, 1990.

PORTILLO, Vanilde Gerolim. **O Resgate da memória afetiva**. 2011. Disponível em: [http://www.portaldapsique.com.br/Artigos/Resgate\\_da\\_memoria\\_afetiva.htm](http://www.portaldapsique.com.br/Artigos/Resgate_da_memoria_afetiva.htm). Acesso em: 15 fev. 2018.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. São Paulo: Graphia Editorial, 1999.

PROENÇA, Julia Maria Gonçalves Lopes. **Mediação leitora e literatura infantil: propostas para o contexto pedagógico no âmbito do 1º ciclo do Ensino Básico**. 2010. 142f. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais, Didáticos, Linguísticos e Literários) - Universidade da Beira Interior, Portugal, 2010. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1951/1/JULIA%20tese%20final.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: todos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2019.

QUEIROZ, Natalia Mattos de. **O bebê e o livro: interações e literatura**. 2016. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências (Campus de Rio Claro), 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/155725>. Acesso em: 16 abr. 2019.

RADINO, Glória. **Contos de fadas e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

RASTELI, Alessandro. **Mediação da leitura em bibliotecas públicas**. 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2013. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/rasteli\\_a\\_me\\_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/rasteli_a_me_mar.pdf). Acesso em: 25 fev. 2018.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, Ilse Maria. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

Cap.3, p.76-97. Disponível em:

[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33863767/metodologia\\_de\\_pesquisa\\_aplicavel\\_as\\_ciencias\\_sociais.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1554830968&Signature=FdaPDvydhws72wt35taq25J5Xk8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMetodologia\\_de\\_pesquisa\\_aplicavel\\_as\\_cie.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33863767/metodologia_de_pesquisa_aplicavel_as_ciencias_sociais.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1554830968&Signature=FdaPDvydhws72wt35taq25J5Xk8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMetodologia_de_pesquisa_aplicavel_as_cie.pdf). Acesso em: 20 ago. 2018.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

REINOL, Joyce Araújo; Souza, Renata Junqueira de. Direito à literatura e seus espaços de oferta. In: CONGRESSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNESP, 8.; 2015, Presidente Prudente. **Anais [...]** Diálogos da extensão: do saber acadêmico à prática social. Presidente Prudente, 2015. p. 1-5. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/142322>. Acesso em: 16 abr. 2019.

REIS, Meire Barra Rosa; BORTOLIN, Sueli. Ambiência para narrativas orais. In: BARBALHO, Célia Regina Simonetti et al. (Org.). **Espaços e ambientes para leitura e informação**. Londrina: ABECIN, 2012.

RIGOLETO, Ana Paula Cardoso; DI GIORGIO, Cristiano Amaral Garboggini. **O programa Literatura em Minha Casa enquanto política pública**: avaliando a formação de famílias leitoras. 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/92346>. Acesso em: 10 abr. 2019.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

ROCHA, Ruth. Pra não vacinar a criança contra a leitura. **Leitura**: teoria e prática, Campinas, v. 2, p. 3-10, out. 1983.

SARAIVA. **Livro de pano do bebê**: cãozinho. 2019. Disponível em: <https://www.saraiva.com.br/o-livro-de-pano-do-bebe-caozinho-7732319.html>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SARAIVA. **Leãozinho**: Coleção livro sonoro. 2019. Disponível em: <https://www.saraiva.com.br/leaozinho-col-livro-sonoro-3535467.html>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SARAIVA. **Animaizinhos da fazenda** (Coleção Baby Einstein). 2019. Disponível em: <https://www.saraiva.com.br/animaizinhos-da-fazenda-col-baby-einstein-com-texturas-para-sentir-3694470.html>. Acesso: 12 fev. 2019.

SECRETARIA ESTADUAL DE SÃO PAULO. Biblioteca de São Paulo. **Bebelê**. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://bsp.org.br/2016/12/27/bebele-70/>. Acesso em: 2 abr. 2019.

SELLIS, Priscila. **Prefeitura inaugura a 19º biblioteca escolar**. São Paulo, 2012. Disponível em: [http://www.praia grande.sp.gov.br/pgnoticias/noticias/noticia\\_01.asp?cod=26642](http://www.praia grande.sp.gov.br/pgnoticias/noticias/noticia_01.asp?cod=26642). Acesso em: 10 abr. 2019.

SENHORINI, Mariana; BORTOLIN, Sueli. Bebeteca: uma maternidade de leitores. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 13, n. 1, p. 123-139, jan./jul. 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1819/1543>. Acesso em: 7 jun. 2018.

SILVA, Ana Paula Soares da; PANTONI, Rosa Virgínia. Apresentação da série Educação de crianças em creches. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação de Crianças em Creche** - Salto para o Futuro. TV Escola. XIX, n.15, p. 5-16, 2009. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20crian%C3%A7as%20em%20creche%20-%20Salto%20para%20o%20futuro.PDF>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estela Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: [http://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024\\_Metodologia\\_de\\_pesquisa\\_e\\_elaboracao\\_de\\_teses\\_e\\_dissertacoes1.pdf](http://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf). Acesso em: 07 jun. 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA, Márcia Cabral. **Uma história da formação do leitor no Brasil**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

SILVA, Rovilson José da. Contar histórias na escola. **Leituras e leitores**. Maio. 2014. Disponível em: [https://www.ofaj.com.br/colunas\\_conteudo.php?cod=836](https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=836). Acesso em: 10 maio 2018.

SILVA, Rovilson José da. Leitura, biblioteca e formação política dos leitores no Brasil **BJIS**, v.3, n.2, p.75-92, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/bjis>. Acesso em: 25 abr. 2018.

SILVA, Rovilson José da. Livros para bebês: do nascimento aos 3 anos de idade. **Leituras e leitores**. Agosto. 2008. Disponível em: [https://www.ofaj.com.br/colunas\\_conteudo.php?cod=379](https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=379). Acesso em: 16 maio 2018.

SILVA, Rovilson José da. **O professor mediador de leitura na biblioteca escolar da Rede Municipal de Londrina: formação e atuação**. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

SISTEMA ESTADUAL DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO. Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo. **O guia da leitura no ninho**: material de apoio às sessões do programa Lê no Ninho. São Paulo, 2019. Disponível em: [http://siseb.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/04/NB11-LEnoNINHO-versao-web\\_17.04.2019.pdf](http://siseb.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/04/NB11-LEnoNINHO-versao-web_17.04.2019.pdf). Acesso em: 15 fev. 2019.

SOARES, Magda; PAIVA, Aparecida. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. Leitura e Escrita. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Ministério da Educação, 2014. (Guia 1). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15609-guia-ei-leituraforadacaixa-pdf&category\\_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15609-guia-ei-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 jan. 2019.

SORIANO, Marc. **Guia para a educação infantil**. 3. ed. Paris: Flammarion, 1975.

SOUSA, Mari Guimarães. Literatura oral e imaginária em perspectiva de expansão através do turismo cultura. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 2., 2008, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador, 2008. Disponível em: [http://www.uesc.br/icer/artigos/literatura\\_oral.pdf](http://www.uesc.br/icer/artigos/literatura_oral.pdf). Acesso em: 25 jun. 2018.

SOUZA, Renata Junqueira de; MOTOYAMA, Juliane Francischeti Martins. Bebeteca: espaços e ações para o formar leitor. **Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends**, Marília, v.10, n.3, p.25-31, 2016.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papyrus, 1994.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. **Leitura no livro de imagem**: um passeio de “Ida e Volta” pelo livro de Juarez Machado. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem15/COLE\\_2248.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem15/COLE_2248.pdf). Acesso em: 20 jan. 2019.

SUBMARINO. **Pum!** Coleção do Barulho. 2019. Disponível em: <https://www.submarino.com.br/produto/6876507/livro-pum-colecao-do-barulho>. Acesso em: 20 fev. 2019.

TUSSI, Cássia; RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. **Programa Bebelendo**: uma intervenção precoce de leitura. 2009. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem18/COLE\\_1439.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem18/COLE_1439.pdf). Acesso em: 6 jun. 2018.

UNICEF. **Os direitos das crianças e dos adolescentes**: legislação, normativas, documentos e declarações, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/os-direitos-das-criancas-e-dos-adolescentes>. Acesso em: 10 fev. 2019.

UNICEF. **O município e a criança de até 6 anos**: direitos cumpridos, respeitados e protegidos/ Halim Antonio Girade e Vital Didonet (Coord.). – Brasília, DF: UNICEF, 2005. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/municipio.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUISTA FILHO – [UNESP]. **REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL UNESP**. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/discover>. Acesso em: 15 abr. 2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUISTA FILHO – [UNESP]. REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL UNESP – **Apresentação**. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/>. Acesso em: 02 maio 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUISTA FILHO – [UNESP]. **Linhas de pesquisa**. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/departamentos/educacao/informacoes-do-departamento/linhas-de-pesquisa/>. Acesso em: 02 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS [UFMG]. **BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-ARRJJ5/disserta\\_\\_o\\_cristiene\\_galv\\_o.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-ARRJJ5/disserta__o_cristiene_galv_o.pdf?sequence=1). Acesso em: 17 abr. 2019.

VIEIRA, Alice. **O prazer do texto**: perspectivas para o ensino de literatura. São Paulo: EPU, 1978.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. Problemas de la psicología infantil. In: **Obras escogidas**, Madrid: Visor, 1996. p. 249-386. Tomo IV.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995. Tomo III.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALMART. **Animais da fazenda**: toque e sinta. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.walmart.com.br/animais-da-fazenda-toque-e-sinta/3190903/pr>. Acesso em: 13 fev. 2019.

WIGFIELD, Allan. Motivação da leitura: uma abordagem de motivação específica do domínio. **Psicologia Educacional**. v. 32, p. 59-68. 1997.

WITTER, Geraldina Porto. Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e busca de informação. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 5-30, jan./jul. 1990.

ZUMTHOR, Paul. **A Letra e a Voz**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.