

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

MARILLIA MARIA DOS SANTOS ARAUJO

Graduada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, maarimarillia@gmail.com;

CARMI FERRAZ SANTOS

Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP, carmiferraz@gmail.com.

RESUMO

Conhecendo-se as contribuições das práticas de leitura para a formação do indivíduo, este trabalho teve como objetivo analisar a prática pedagógica em uma creche municipal do Recife, a fim de verificar a presença ou não de atividades de leitura com crianças de 1 a 3 anos. A fundamentação teórica apresenta discussões sobre as concepções de leitura e as práticas de leitura em creches. Como metodologia assumiu-se a natureza qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso no grupo 2, em um CEMEI do Recife. A coleta de dados se deu por meio de observações e entrevista com a professora. Os resultados apontaram que as atividades de leitura são frequentes e que a professora da turma compreende a importância da realização de tais práticas com essas crianças, bem como revelou que as crianças têm interesse pela leitura e em participar de atividades de leitura. Este trabalho possibilitou-nos perceber a realização de diferentes atividades leitoras no grupo pesquisado, atividades significativas, que consideram a autonomia das crianças, para a constituição de leitores ativos, que atribuem significado ao que leem.

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

1. INTRODUÇÃO

Conhecendo-se as contribuições que o envolvimento em práticas de leitura traz para a construção do indivíduo leitor, tais como a ampliação da linguagem e dos conhecimentos de mundo, e compreendendo a Educação Infantil como etapa fundamental na educação das crianças, despertou-se em nós o seguinte questionamento: Que atividades de leitura são realizadas com crianças de 1 a 3 anos em uma creche municipal?

As crianças nessa idade estão no início do seu desenvolvimento e conhecimento de si e dos outros, bem como das linguagens que circulam no meio em que vivem. Por isso, o contato com a leitura se faz muito importante nesta fase, pois, assim como discutem os documentos de referência que organizam a prática pedagógica na Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através das experiências com as diferentes linguagens, entre as quais estão a linguagem oral e escrita, as crianças terão mais autonomia para atuar no meio em que vivem à medida em que vão compreendendo o mundo a sua volta.

Sendo assim, este trabalho apresenta algumas discussões acerca das concepções de leitura e da importância das práticas de leitura em creches, sob a perspectiva de que tais práticas mobilizam conhecimentos para além da decodificação dos escritos, envolve também o conhecimento cultural. Dessa forma, para resolver nosso questionamento, adotamos como objetivo geral: analisar a prática pedagógica em uma creche municipal do Recife, a fim de verificar a presença ou não de atividades de leitura com crianças de 1 a 3 anos.

E como objetivos específicos elencamos: Identificar as metodologias utilizadas nos momentos de leitura; verificar a frequência com que são realizadas as práticas de leitura; identificar a relevância que as professoras atribuem a tais práticas na formação de crianças leitoras; verificar que relação as crianças estabelecem com a leitura nas atividades vivenciadas na creche. Como metodologia assumiu-se a de natureza qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso no grupo 2 (crianças de 2 a 3 anos), em um CEMEI do Recife. A coleta de dados foi realizada no ano de 2019 e se deu por meio de observações e entrevista com a professora do grupo.

Em suma, o estudo dessa temática objetiva contribuir para a formação de educadores que realizem práticas leitoras com essas crianças,

contribuindo, assim, para a constituição de indivíduos leitores, produtores de cultura e ativos na sociedade.

2. CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO DO TEXTO

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

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

Essa autora, ao discorrer sobre as finalidades da leitura, afirma que é importante que as crianças conheçam essa pluralidade de objetivos e que aprendam a ler considerando essa diversidade de intenções que pode ser atribuída à leitura, como a leitura para informar-se, leitura para deleite, leitura para instrução, entre outras finalidades.

Dessa maneira, elas poderão perceber que a leitura é útil para diversas necessidades, e também poderão aprender a utilizar estratégias para compreender tais textos. E acrescenta que para que o indivíduo possa se envolver nas atividades de leitura é necessário que este perceba o sentido de tais atividades, e que se sinta capaz de ler e compreender o texto, seja na leitura autônoma ou mesmo na leitura realizada com a ajuda de outra pessoa.

Sendo assim, a autora enfatiza a importância de que as atividades de leitura propostas pelos professores sejam motivadoras para que os

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

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

Nesse sentido, considerando a leitura como um processo de interação, no qual o leitor é ativo na construção da compreensão do que é lido, e que para se ler é necessário mobilizar muito mais conhecimentos e não apenas o conhecimento acerca do sistema de escrita alfabética (SEA), Santos[s.d.] defende que para construir a compreensão do texto o leitor utiliza estratégias, as quais podem ser cognitivas e metacognitivas.

As estratégias cognitivas, segundo a autora, são realizadas inconscientemente, e possibilitam que o leitor processe os elementos linguísticos presentes no texto, através da mobilização de conhecimentos acerca do funcionamento da língua, dos conhecimentos de mundo do leitor e também de estrutura do texto, sua intencionalidade e objetivos.

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

Outra estratégia é ativar os conhecimentos prévios, que são os conhecimentos de mundo, conhecimentos da língua, os quais são utilizados pelo leitor para compreender o texto lido. Santos[ibid.] afirma que estes conhecimentos podem ser mobilizados antes da leitura de um texto, através de questionamentos sobre o conhecimento dos alunos

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

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

A elaboração de inferências é outra estratégia, esta refere-se à capacidade de compreender aspectos do texto que não estão explícitos, como os objetivos, as finalidades, etc., aspectos que exigem uma maior complexidade para compreensão. Por fim, a autora aponta a seleção de informações do texto como outra estratégia, esta consiste na capacidade de selecionar informações do texto que são úteis para a compreensão do mesmo.

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

3. PRÁTICAS DE LEITURA EM CRECHES

Compreende-se que a criança de 0 a 3 anos não chegou no processo de alfabetização ainda, portanto, não consegue decodificar o que está escrito, mas este fato não significa dizer que essas crianças não podem participar de situações de leitura.

Nesse sentido, cabe discutir sobre a importância da realização de momentos de leitura com essas crianças para o desenvolvimento do seu letramento. Conforme Soares (1999), o Letramento é o estado ou condição que adquire o indivíduo ao apropriar-se da leitura e da escrita. Significa apropriar-se e fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais

em que estão inseridas. Diferentemente da Alfabetização que, segundo essa autora, é a aquisição da tecnologia do ler e escrever, o letramento implica saber utilizar essas tecnologias nas distintas práticas sociais em que são necessárias.

Sendo assim, Soares (1999) enfatiza que um indivíduo adulto pode ser analfabeto, mas ser letrado, pois se este está envolvido em uma cultura na qual ouve leituras de jornais ou dita cartas para que sejam escritas, ou seja, participa de práticas que envolvem a leitura e a escrita, ele é letrado. A autora ressalta que com as crianças acontece o mesmo, [...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma letrada. (p. 24)

Nesse contexto, percebe-se o quanto é importante que as crianças desde pequenas participem de momentos de leitura, visto que a medida em que participam desses momentos elas apropriam-se das funções e dos usos dessas tecnologias de ler e escrever nas distintas práticas sociais que as envolve. O que lhes garante uma maior participação na cultura da sociedade em que vivem e também possibilita-lhes a produção cultural através das linguagens oral e escrita.

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

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

Nesse contexto, Silva (2016) discute que o convívio literário das crianças iniciasse desde o berço, por meio da escuta dos contos e cantigas. E, à medida que as crianças vão crescendo, o livro é apresentado, e essas contemplam as possibilidades de sua leitura. O contato dessas crianças com a literatura, em momentos de leitura mediada por um adulto ou sozinhas,

permite-lhes a ampliação das condições para o desenvolvimento da linguagem verbal, assim como possibilita o contato delas com as culturas; como afirma Colomer (2007, apud, RODRIGUES E OSTETTO, 2016), a formação leitora deve possibilitar o diálogo entre o indivíduo e a cultura.

Nesse sentido, Rodrigues e Ostetto (2016) afirmam que a leitura literária nas escolas deve fornecer condições para que os leitores aumentem sua capacidade crítica de compreensão de mundo. Salientamos que, segundo essas autoras, considerar a criança de 0 a 3 anos como cidadã de direitos é também garantir a literatura a elas, pois assim como Cândido (1995, apud, RODRIGUES e OSTETTO, 2016) consideram a literatura um direito que se equipara aos direitos básicos do ser humano. E, sendo assim, essas crianças terão mais possibilidades de atuar no meio em que vivem, pois ao apropriarem-se de sua cultura e ampliarem a capacidade crítica, elas terão mais autonomia para intervir na sociedade.

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

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

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

Dessa maneira, essas autoras afirmam que conforme as crianças vivenciam as leituras e as contações nas rodas de histórias, elas começam

a distinguir a leitura em voz alta da contação de histórias sem o suporte do livro. Assim como essa vivência em práticas de leitura proporciona o aprendizado de características do SEA que são importantes no processo de alfabetização, como o direcionamento da escrita, o conhecimento de outros sinais gráficos como os sinais de pontuação, reconhecimento das letras e de palavras, de rimas entre outros.

Nesse sentido, Brandão e Rosa (ibid) discorrem sobre a necessidade de que as rodas de histórias sejam planejadas pela professora. E enfatizam a importância da realização de conversas em torno da leitura, conversas bem planejadas, com a finalidade de que as crianças possam construir um sentido para aquela leitura. Segundo essas autoras, essa conversa nos momentos de leitura amplia não somente a compreensão do texto, mas também a possibilidade de apreciação das histórias.

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

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

Diante do exposto, destacamos que os professores têm um papel fundamental na mediação de momentos de leitura com essas crianças. Pois, o educador será o responsável por propiciar o contato das crianças com a literatura, será o mediador para que a criança desenvolva uma relação com os livros. Será também o responsável por ensinar aquilo que a literatura se propõe a ensinar, pois como afirmam Rodrigues e Ostetto

(op.cit.) as literaturas, também têm saberes a serem aprendidos, saberes que estão relacionados a realidade e a cultura a qual a obra foi produzida.

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

Diante do exposto, apresentaremos a seguir os resultados obtidos através da coleta de dados. Para manter preservada a identidade dos sujeitos envolvidos, adotamos a sigla PG2, para referenciar as falas da professora entrevistada.

4. RELEVÂNCIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA COM CRIANÇAS DE 0 - 3 ANOS

Pôde-se constatar nas observações e na entrevista realizada que há por parte da professora a compreensão de que a realização das práticas de leitura com crianças de 0 - 3 anos tem uma grande relevância na constituição de crianças leitoras, assim como também para a ampliação das visões de mundo e para que essas crianças se apropriem de sua cultura. Essa compreensão está explícita na fala da professora quando afirma que

Sem dúvida, com certeza, até antes disso, a prática de leitura até mesmo antes de 1 ano, até desde o ventre, é extremamente importante. [...] E, assim, é importante para eles ampliar esse universo é uma questão assim que vai levar para um aspecto também cultural, mais para conhecimento de vida, enfim, são tantas as repercussões que a leitura trás na vida. (PG2, 2019)

Nessa perspectiva, percebe-se que, assim como Rodrigues e Ostetto (2016), a docente compreende que a prática de leitura, até mesmo antes do nascimento, tem uma influência positiva para a constituição de crianças leitoras. E, conforme discutem Brandão e Rosa (2010), a professora compreende que é a partir da prática, do incentivo dos educadores, que as crianças irão construir a sua compreensão sobre o ato de ler e do conhecimento e prazer que essa ação proporciona ao leitor.

Sendo assim, percebe-se também que tal como estabelecem os documentos oficiais, a docente compreende a importância de que essas crianças vivenciem tais momentos de leitura e escuta de contação de histórias desde pequenas, tendo em vista as contribuições para sua formação leitora, bem como os conhecimentos que são adquiridos e mobilizados em tais atividades.

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

E, assim como discutem Brandão e Rosa (2010), também se constatou, a compreensão da professora de que as situações de leitura espontânea que podem ocorrer na sala de aula também são importantes para o desenvolvimento do leitor, e, portanto, devem ser valorizados tal qual as leituras planejadas para as rodas de história. No extrato de observação abaixo pode-se perceber um desses momentos de leitura espontânea:

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

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

Nesse sentido, também foi observado o que se lê para essas crianças. Percebeu-se que as leituras estão voltadas para a literatura infantil, os contos de fadas e livros de histórias infantis que abordam diversos temas. Na fala da professora, ela afirma que não prioriza nenhum gênero para ler com as crianças, como pode-se perceber na seguinte afirmação:

No caso da Educação infantil eu até agora não priorizei um gênero específico, a gente sempre faz uma seleção de alguns materiais, de livros, do universo infantil. Então foi do universo infantil tá valendo. Agora, especialmente esse ano, nesse grupo dois, eu tive uma vontade de trabalhar com o gênero conto de fadas, porque depois de algumas leituras a respeito e depois de observar também um pouquinho essas crianças e alguns sentimentos que não vem muito à tona na verbalização, que ficam guardados e até em situações mesmo do cotidiano que as vezes fica difícil de lidar porque não consegue se comunicar ou porque não consegue expressar seus sentimentos, enfim. [...]Então assim, esse é um gênero que tem sido muito presente nesse momento dentro desse grupo e tem sido muito acolhido, [...] (PG2, 2019)

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

Nesse sentido, percebe-se que, assim como discute Soares (1999), há o reconhecimento de que é importante para o bom desenvolvimento do letramento dessas crianças que seja contemplada em sala de aula a pluralidade textual que está presente nas distintas práticas sociais nas quais estão inseridas. E que é possível contempla-las de forma prazerosa. E tal compreensão também está presente nas DCNEI, na BNCC e na política de ensino do Recife.

5. METODOLOGIAS UTILIZADAS NOS MOMENTOS DE LEITURA

Sobre as metodologias utilizadas pela docente nos momentos de leitura, pôde-se perceber que ela sempre organiza o espaço, colocando

tapetes para que as crianças sentem, e se posiciona à frente delas ou em roda, sentada no chão ou em uma cadeira pequena. Percebeu-se que sempre que vai iniciar um momento de leitura ela canta uma música e as crianças começam a sentar na sua frente, alguns sozinhos e outros guiados pelas auxiliares, como pode-se ver no seguinte extrato:

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

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

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

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

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

Nesse sentido, também observou-se que, ao finalizar a história, a professora pergunta quem gostou ou comenta algo referente ao tema da história, em alguns momentos ela fez perguntas para retomar a história lida, como pode-se observar no seguinte extrato de observação:

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

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

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

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

Quanto aos recursos utilizados pela professora nos momentos de leitura, ela afirmou que utiliza mais os livros, a voz e as expressões. Mas que para fazer a contação de histórias os recursos são vários, desde a vestimenta até utilização de instrumentos que despertem a curiosidade, como caixas e elementos surpresa.

Em uma das contações observadas verificou-se esta variedade de recursos utilizados pela docente para contar a história, nessa situação percebeu-se o investimento da docente no desenvolvimento da imaginação das crianças, e também na mobilização de conhecimentos das mesmas, visto que ela utilizou materiais não convencionais, tais como colher de pau, prendedor de roupa, fuê, balão, cesto, caixa de papel, etc., para contar a história.

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

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

eles escolhem qual a história que eles querem [...] (PG2, 2019)

Conforme a professora, o projeto tem o objetivo de proporcionar às crianças a leitura em casa com suas famílias, leituras de livros escolhidos pelas crianças, e funciona através de um sorteio realizado em um dia da semana, na quinta-feira, onde uma criança é sorteada por vez. A criança sorteada leva para casa os livros escolhidos e um caderno para registrar o que mais gostou das leituras, a terça-feira é o dia em que a criança deve retornar com a bolsa de leitura trazendo algo que remeta a uma das histórias, a qual deverá ser contada pela criança para toda a turma.

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

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

Tendo em vista que a docente realiza essas duas práticas, na entrevista questionou-se se a mesma conseguia diferenciá-las, ela afirmou que “com certeza, uma coisa é pegar um livro e abrir e ler, tal qual está ali e outra coisa é usar alguns outros recursos para contar [...]” (PG2, 2019).

Nessa fala da entrevistada evidencia-se o seu reconhecimento de que ler “tal qual está ali” no texto contempla aspectos da escrita que não se evidenciam na contação, como o direcionamento de escrita, as características do gênero do texto lido, a pontuação, aspectos que aos poucos vão sendo reconhecidos pelas crianças, conforme participam de momentos de leitura e vão compreendendo o que é a escrita.

6. RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM A LEITURA

Durante as observações, pôde-se perceber que as crianças são bastante envolvidas nos momentos de leitura, interagem com a professora e ficam atentos à leitura. Em alguns momentos, algumas crianças não queriam participar da leitura e ficavam brincando, mas, em geral, a turma

participa bastante dessas atividades. Quando questionada sobre como percebe essa relação das crianças com a leitura, a docente afirmou que

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

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

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

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

Nessa afirmação da entrevistada pode-se perceber o quanto é importante que o docente conheça o perfil dos seus alunos, suas

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

Nesse sentido, também foi possível observar a interação das crianças com os materiais de leitura. Percebeu-se que as crianças têm livre acesso aos livros, principalmente na sala Faz de conta, ambiente onde elas têm a liberdade para brincar com brinquedos, usar fantasias e também tem a caixa de livros. Pôde-se observar as crianças interagindo sozinhas com os livros, folheando, simulando leitura. Como pode-se perceber no seguinte extrato:

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

Nessa situação pode-se perceber que essa criança já demonstra um conhecimento sobre o que é e de como se faz a leitura, já sabe que aquelas marcas grafadas contam a história, sabe como folhear o livro, a direção da leitura, conhecimentos que compõem o letramento dessa criança, discutido por Soares (1999). Percebe-se que mesmo sem saber decodificar o escrito, essa criança já demonstra certo conhecimento sobre o sistema de escrita, conhecimentos necessários para o aprendizado e uso do SEA.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho revelou resultados bastante relevantes como respostas para o problema de pesquisa: Que atividades de leitura são realizadas com crianças de 1 a 3 anos em uma creche municipal?

Constatar tais práticas na rotina cotidiana de crianças de dois e três anos de idade no CEMEI demonstrou que existe sim a possibilidade de que os educadores das creches realizem momentos de leitura com essas crianças, mesmo que bem pequenas, e que esses momentos sejam momentos de prazer, mas também de aprendizado. E pôde-se perceber a compreensão por parte da professora de que realizar esses momentos de leitura com essas crianças é relevante para a sua constituição enquanto

leitores, além das contribuições na formação de sujeitos capazes de participar e de produzir cultura.

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

Ao constatar-se a presença de tais práticas também foi possível verificar as metodologias realizadas nesses momentos de leitura. Verificou-se tanto momentos planejados pela professora, nos quais até o espaço para o momento de leitura é organizado para tal, quanto leituras espontâneas solicitadas pelas crianças do grupo 2, nos quais elas escolhem livremente um livro, ou mais, e sentam-se para folhear e simular a leitura, assumindo o papel de leitor.

Identificou-se também a realização de contação de histórias que também são importantes nesse processo de compreensão do que é a escrita, pois permitem a essas crianças perceber as diferenças entre o contar e ler o que está escrito.

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

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. Entrando na roda: as histórias na educação infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 33-52.

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

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

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

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

RODRIGUES, Luziane Patricio Siqueira; OSTETTO, Luciana Esmeralda. TEM UM LEITOR AQUI! NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE PRÁTICAS LEITORAS NA CRECHE. **Nuances**: estudos sobre Educação, [S.L.], v. 27, n. 3, p. 173-190, set./dez. 2016. Nuances Estudos Sobre Educacao. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v27i3.4576>>. Acesso em: 20 de nov. de 2017.

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

SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. LETRAMENTO LITERÁRIO E PRÁTICAS ESTRATÉGICAS DE LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA. **Nuances**: estudos sobre Educação, [S.L.], v. 26, n. 3, p. 207-225, , set./dez. 2015. Nuances Estudos Sobre Educacao. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i3.3705>>. Acesso em: 20 de nov. de 2017.

SOARES, Magda. Letramento em Verbete: O que é letramento? In: SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999, p. 13-25.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 5. ed., São Paulo: Ática, 2004, p.18-29.

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