

## LETRAMENTO LITERÁRIO E PRÁTICAS ESTRATÉGICAS DE LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

## LITERARY LITERACY AND STRATEGIC READING PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD

## LA LITERACIA LITERARIA Y LAS PRÁCTICAS ESTRATÉGICAS DE LECTURA EN LA PRIMERA INFANCIA

*Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O presente trabalho pretende discutir sobre leitura, letramento literário e literatura infantil além de sugerir práticas estratégicas de leitura para crianças e bebês. Assim, sua questão central é “como realizar práticas de leitura desde a educação infantil?”. Partimos de uma pesquisa bibliográfica acerca da leitura e da literatura na primeira infância, passando pela compreensão do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Por último, sugerimos práticas estratégicas de leitura na educação infantil a partir de dois títulos do PNBE / MEC. As práticas leitoras estão alicerçadas nas obras: *Pedrinho, cadê você?*, de Sônia Junqueira; e *Lino*, de André Neves. A leitura do artigo permite a reflexão a respeito das possibilidades de se contribuir na formação de crianças leitoras e indica aprofundamento teórico no qual a leitura precisa ser ensinada e não apenas ofertada sem intervenção, mediação e diálogo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino da leitura. Literatura infantil. Mediação pedagógica.

**ABSTRACT:** This paper aims to reflect on reading, literary literacy and children’s literature, besides suggesting strategic reading practices for children and babies. Thus, the central question of this text is “how to promote reading practices in very early childhood?”. In order to look for answers, a bibliographic research was made. In addition, School Library National Program (PNBE) was comprehended. Last, strategic reading practices for very young children were suggested through two books adopted by PNBE/MEC: Sônia Junqueira’s *Pedrinho, cadê você?*, and André Neves’s *Lino*. This paper takes reflection concerning the possibilities to contribute to children’s building as readers, and also points theoretical basements which argues that reading must be taught, not only offered without intervention, mediation and dialogue.

**KEYWORDS:** Reading instruction. Children’s literature. Teaching mediation.

**RESUMEN:** La intención del presente trabajo es abordar la lectura, la educación literaria y la literatura infantil además de sugerir las prácticas estratégicas de lectura para niños y bebés. De esta forma, la cuestión central es “como realizar las prácticas de lectura en la educación de la primera infancia?”. Partimos de una investigación bibliográfica acerca de la lectura y de la literatura en la primera infancia, pasando por la comprensión del Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Por último, sugerimos las prácticas estratégicas de la lectura en la educación infantil a partir de dos títulos

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT – Cuiabá) e Professora Assistente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG – Regional Jataí). E-mail: keniaaquino@gmail.com.

del PNBE / MEC. Las prácticas lectoras se basan en las obras: *Pedrinho, cadê você?*, de Sônia Junqueira; y *Lino*, de André Neves. La lectura del artículo permite al docente hacer reflexiones sobre las posibilidades de auto contribuir en la formación de los niños lectores y cita la profundización teórica en la cual la lectura necesita ser enseñada y no solamente ofrecida sin la intervención, la mediación y el diálogo.

**PALABRAS CLAVE:** La enseñanza de la lectura. La literatura infantil. La mediación pedagógica.

## **PARA INICIAR A DISCUSSÃO**

Neste estudo intitulado “Letramento literário e práticas estratégicas de leitura na primeira infância” temos como propósito responder à questão: Como realizar práticas de leitura literária desde a educação infantil? Para tanto, discutiremos sobre leitura, letramento literário, literatura na primeira infância e estratégias de leitura para depois sugerirmos práticas estratégicas com a utilização da literatura infantil a partir de dois títulos do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, do Ministério da Educação – MEC: *Pedrinho, cadê você?* e *Lino*.

Em relação à terminologia “primeira infância” aqui empregada, é relevante salientarmos que, apesar de nos documentos basilares da educação brasileira como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB não fazerem referência à expressão “primeira infância”, neste estudo, utilizamo-nos dela para tratar das peculiaridades das crianças pequenas de zero a três anos de idade, período que para muitos pesquisadores como Vygotsky (1996), Parreiras (2012) e Mukhina (1995) é considerado como o mais importante do desenvolvimento da linguagem infantil.

Muitas questões relacionadas à Educação Infantil transformaram-se nos últimos decênios, o bebê e a criança durante a primeira infância, por exemplo, agora são vistos como sujeitos integrais e não mais como meros adultos em miniatura. Como consequência dessa nova concepção, o lugar onde ficam o bebê e a criança passa a ser um ambiente de desenvolvimento tanto das linguagens como das relações sociais e da identidade infantil. A partir dessa mudança, a Educação Infantil não é mais vista como uma preparação para o que vem posteriormente, o Ensino Fundamental, essa etapa educacional tem uma função em si mesma (LOPES, 2014). Em outras palavras, podemos dizer que a Educação Infantil tem o papel de proporcionar atividades planejadas pelo professor no quesito experiências com as diferentes linguagens.

Pela linguagem verbal nos comunicamos e interagimos com os demais, sendo assim, ela é constitutiva do bebê e da criança como ser humano. Justamente por isso, as

práticas de leitura e a utilização da literatura infantil com crianças ainda pequenas são temas que permeiam inúmeros estudos de pesquisadores das áreas de linguagem e de educação. Afinal, apesar do consenso da importância da leitura na formação dos cidadãos, existem obstáculos que pais e, sobretudo, professores enfrentam ao incentivar o hábito de ler nas crianças brasileiras.

Nas pesquisas científicas acerca da linguagem verbal, diferentes são os entendimentos utilizados para leitura e ler. Tal pluralidade origina-se da multiplicidade de fatores que circunda o processo de leitura e sua dinamicidade, bem como dos conhecimentos e experiências proporcionados ao sujeito leitor.

Antes, no entanto, de tentarmos conceituar o processo de ler, é importante pensarmos sobre: quando e como se efetivam as primeiras experiências dos bebês e das crianças com a linguagem em geral e com a leitura, especificamente? Uma forma de aprimorar as diversas linguagens é estimular a narração de histórias ou as conversas com os pequenos, pois propiciar diferentes modos de se comunicar alarga o conhecimento linguístico da criança e, para isso, os textos literários são importantes instrumentos. E ainda que não alfabetizados, o bebê e a criança pequena são capazes de experimentar a literatura a partir da oralidade, do manuseio de livros literários e da leitura mediada.

O convívio com narrativas literárias tem início com a escuta de cantigas e contos escutados pelos bebês ainda no berço ou no seio da mãe e não se restringe apenas ao texto oral. Conforme crescem, os pequenos são apresentados ao suporte livro e nele contemplam possibilidades de leitura, principalmente se essas oportunidades forem mediadas pelo professor ou alguém da família. Esse contato com os livros, principalmente os literários, desde a mais tenra idade, é o início da inserção numa cultura grafocêntrica.

Dito de outro modo, sabemos que os bebês e as crianças pequenas da primeira infância ainda não leem convencionalmente, mas também sabemos que a leitura consiste em uma complexa atividade de interpretação e compreensão. Ler vai muito além da decodificação, é compreender o que foi lido; pode-se dizer que quem não compreende não lê, ou seja, “aprender a ler é aprender a construir sentido” (CHARMEUX, 2000, p. 89), o que implica que o leitor é ativo nessa construção. Em outras palavras, ao buscar sentidos e significados para o que lê, o leitor, independentemente de sua idade, (re)constrói a partir de suas próprias vivências, seus aprendizados. Desde muito pequenos começamos a compreender e dar sentido ao que está em nosso entorno e essa compreensão do mundo é o primeiro estágio para aprender a ler também o escrito.

Podemos dizer também que quem sabe ler tem em mãos a possibilidade de atuar em sua cultura. E, segundo Vigotski (2008), o exercício efetivo da linguagem permite, a partir da aprendizagem linguística, o desenvolvimento cultural em dois níveis: o social e o individual.

Como exercício efetivo da linguagem incluem-se as experiências de audição de histórias ou mesmo “leitura” individual realizada pelos pequenos, mesmo que ainda não alfabetizados. Afinal, para aprender a compor significados, as crianças precisam experimentar os atos sociais e cognitivos de leitura. Disso depende sua formação como leitores, pois mesmo quando não alfabetizadas podem e devem compreender o que “leem”. E caso não tenham compreensão, é função docente ensinar a construí-la por meio da mediação pedagógica.

Diante disso, sabemos que a postura adotada pela criança perante o livro dependerá de como os adultos (família e professores) permitem seu acesso a ele. Desse modo, apresentamos este texto como subsídio aos mediadores docentes e como proposta pedagógica para o desenvolvimento de práticas de leitura literária a partir de nossas experiências mediadoras e de estudos. Para tanto, o presente parte de pesquisa bibliográfica e possui natureza de aplicação, sendo, assim, um texto didático-pedagógico que pode contribuir com a formação de professores, bem como com suas práticas referentes à leitura literária na primeira infância.

Para esse fim, apresentamos uma breve discussão teórica acerca da leitura, da literatura infantil, do letramento literário na educação infantil com ênfase na primeira infância, da formação do leitor e da mediação pedagógica, bem como sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Na sequência sugerimos duas práticas leitoras para a educação infantil a partir das estratégias de leitura propostas por Solé (1998), que estruturam a intervenção docente por meio do diálogo e a partir de situações planejadas para antes, durante e depois da leitura.

## **LEITURA, LITERATURA INFANTIL E ESTRATÉGIAS DE LEITURA**

A leitura conserva uma missão valorosa na contemporaneidade e tem privilégio incontestável sobre os meios de comunicação que utilizam a imagem e a palavra oral. Em contrapartida, faz-se indispensável e exequível adotarmos medidas para que solucionemos os impasses que a envolvem como a não compreensão do que se lê pelas crianças ou mesmo a falta de prazer e ludicidade nas atividades de leitura literária desenvolvidas nas instituições escolares.

Durante parte do século XX, o ensino da leitura foi iniciado somente quando as crianças atingiam por volta dos seis anos de idade, nessa época, a educação infantil tinha como tarefa prepará-las para as etapas posteriores de ensino. Na atualidade, presenciamos a realização de “atividades de imersão na linguagem escrita, recomendando que se envolva as crianças num mundo letrado, que se estimule o seu interesse pela leitura e se facilite a sua descoberta” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 23). Essa concepção compreende que a aprendizagem da leitura se inicia mesmo antes da entrada em uma instituição escolar. Com bases em pesquisas realizadas em várias partes do mundo, como Estados Unidos e Colômbia, estudiosos defendem que a estimulação das crianças deve ser efetivada desde cedo. E muito embora os estudos mostrem que a linguagem oral seja o ponto de partida para o letramento, outras estratégias devem ser implementadas como: envolver as crianças em um ambiente letrado; contar e ler, alternadamente, histórias para elas; realizar leituras compartilhadas; e brincar de ler (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005).

Partindo dessas possibilidades de trabalho durante as vivências iniciais de leitura, concordamos com Goulemot (2009) quando ele assegura que a leitura é produção de sentido, de compreensão e também de gozo, uma vez que o texto literário é polissêmico. E talvez pela polissemia do texto literário ou mesmo pela complexidade que a leitura envolve, não podemos fixar seu processo somente no texto, ao pensarmos na extração de significados, ou enfatizarmos o leitor, ao pensarmos na atribuição de significado. Faz-se necessário ponderarmos também um terceiro fator: o que acontece quando leitor e texto se aproximam. Como bem sintetiza Leffa (1996), “Para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto” (p. 17).

Em consonância com isso, Solé (1998) também assinala que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; nesse processo tenta-se satisfazer [...] os objetivos que guiam a leitura” (p. 22). Em outras palavras, mesmo que o conteúdo seja estável, é plausível que dois leitores com finalidades distintas, independentemente de sua idade, absorvam sentidos diferentes do texto. Afinal de contas, apenas o fato de leitor e texto se encontrarem não se assegura o nascimento da compreensão ou o efetivo ato de leitura. O leitor necessita, além da intenção de ler, de competências essenciais. Essas competências podem e devem ser estimuladas e ensinadas.

Como isso seria possível? Os acontecimentos que se manifestam na história e os elementos que a compõem como cenário, personagens, conflitos, ação e resolução dos

problemas podem nos permitir prever o que acontecerá. E este processo deve ser ensinado e aprendido: o professor pode formular previsões, explicar em que se baseia para elaborá-las, pode verificar como as crianças observam o que aconteceu e por qual motivo. Além disso, as crianças, desde bem pequenas, podem apontar suas próprias previsões em relação ao enredo, o que só é possível se elas forem boas ouvintes da história lida ou contada. Além disso, desde a educação infantil, “pode-se ler textos para as crianças e pedir que pensem ao longo da leitura” (CHOATE; RAKES, 1989 *apud* SOLÉ, 1998, p. 28).

Além do exposto, precisamos considerar que uma atividade de leitura, incluindo a literária, só será motivadora para as crianças e também para os bebês, se o conteúdo estiver ligado ao seu interesse; por outro lado, a curiosidade também pode ser suscitada pelo mediador (familiar ou docente).

Para Geraldi (2006), além dos fatores linguísticos necessários à leitura, o professor precisa ter consciência das estratégias não linguísticas que a envolvem. Smolka (2003), por sua vez, estabelece que as relações de ensino são resultantes de múltiplas interações e relações sociais. Assim sendo, é pertinente inserirmos alguns princípios teórico-metodológicos que “reinventam” a leitura na instituição educacional: (1) o prazer de ler, (2) a importância do ato leitor do professor, (3) as possibilidades de práticas leitoras oferecidas pela escola e (4) a leiturização.

No primeiro deles, o prazer de ler, a escola precisa se livrar de preconceitos inerentes à visão de que há textos melhores que outros, leitores modelares e, conseqüentemente, leituras legítimas. Na verdade, conforme aponta Suassuna (1998), o papel da escola é exatamente o de ensinar a ler tudo, inclusive os clássicos. E diante disso, o ato de ler precisa se configurar, preferencialmente, como atendimento aos interesses do leitor. E assim sendo, motivará o prazer da leitura por representar elementos de sua realidade. Bordini e Aguiar (1993) relatam que o ato de ler é duplamente gratificante: se o texto a ser lido é conhecido gera a acomodação, a possibilidade de o sujeito se ver no texto; se por outro lado, é desconhecido, o leitor descobre modos alternativos de ser, de se ver e de viver.

No segundo pressuposto teórico-metodológico, a importância do ato leitor do professor, é necessário considerar que tanto alunos quanto professores possuem (e levam consigo) uma história de leitores. E, assim, o professor precisa ser um bom leitor. Lajolo (1985 *apud* SUASSUNA, 1998) até aponta que o professor precisa ser íntimo de muitos, muitos e muitos textos, que deve amar os livros e a leitura porque se assim não for, empobrecerá sua prática de ensino de leitura.

De acordo com o terceiro princípio, as possibilidades de práticas leitoras oferecidas pela escola, a instituição precisa oferecer aos alunos diferentes tipos de texto e, simultaneamente, tipos de relação com ele, já que são imensas e divergentes nossas necessidades e nossos reflexos culturais.

E por último, mas sem encerrar as possibilidades de um bom trabalho do professor, é importante, ao se encaminhar o trabalho pedagógico da leitura, considerarmos o conceito de leiturização. Foucambert (1993) criou o termo para qualificar não somente a capacidade de ler letras e palavras ou textos, porém, ao mesmo tempo, designar as condições culturais de produção da leitura. Assim sendo, a escola ou a creche e, por consequência, o professor têm como tarefa primordial auxiliar na inserção do aluno no mundo letrado.

Dito de outra forma, as práticas de leitura literária, mesmo que sejam realizadas com crianças ainda não alfabetizadas, devem dispor de um mediador apto, ou seja, capaz de escolher obras adequadas ao leitor infantil e de usar recursos metodológicos que instiguem a leitura, desencadeando a compreensão dos títulos lidos ou contados e favorecendo a expressão pelas crianças (mesmo que bem pequenas) do que foi assimilado (ZILBERMAN, 1982). Em resumo, o mediador de leitura precisa conhecer um acervo literário considerável; selecionar títulos de valor estético; conhecer as obras destinadas às crianças tidas como clássicas, bem como as atuais, sejam nacionais ou estrangeiras; e utilizar estratégias metodológicas que auxiliem o estímulo prazeroso à leitura.

Tal estímulo prazeroso ou simplesmente prazer de ler apresenta vários sentidos: fruição, divertimento, alegria, deleite, satisfação, distração, envolvimento, entre outras possibilidades (JOSÉ, 2007). Estas definições ou sinônimos para o prazer não são capazes de expressar todo o encantamento que a leitura (ou mesmo a audição) de um texto literário proporciona. Afinal, a literatura infantil transforma porque forma leitores, adultos ou não, devido ao seu potencial de diálogos entre: seus leitores e o autor; seus leitores e outros interlocutores como o professor, mediador da leitura; e seus leitores e seus próprios pensamentos e sentimentos. A literatura trabalha, de maneira inventada, com o real, sem deixar de estar unida a ele. Afinal, a significação simbólica que o leitor atribui ao interagir com o texto literário permite que ele tenha exemplos de comportamento capazes de resistir às próprias intempéries (COSTA, 2013). Todavia, o mediador deve se lembrar que a literatura, incluindo a infantil, “antes de qualquer possibilidade de diálogo, é expressão artística” (AQUINO, 2012).

Ao ler um texto, literário ou não, verbal ou não-verbal, a mente do leitor escolhe pontos importantes e menospreza os desinteressantes. Isso são as hipóteses que o leitor levanta para antecipar pistas do que será lido, aponta Kriegl (2002). E conclui que há uma relação recíproca entre usar estratégia de leitura e interpretar o texto, ou seja, emprega-se uma estratégia porque se está entendendo o texto e entende-se o texto porque se usa uma estratégia.

Para a formação do leitor, a apresentação física do livro também é importante, pois, do mesmo modo que o texto literário/artístico possibilita várias leituras, o desenho artístico também, permitindo inúmeras leituras e dando aberturas para que a imaginação da criança entre em ação e aja muito.

Aguiar *et al* (2001) sugerem algumas possibilidades e estratégias para se ler, entre elas, destacam-se: oferecer e oportunizar espaços de leitura na sala de aula, de preferência, adaptando-os de acordo com a idade dos alunos; além disso, levá-los a uma biblioteca (da escola ou da comunidade) e estimulá-los a procurar livros que lhes chamem a atenção (seja pela cor, pelo tamanho, pelas imagens). Pode-se também estimular e pedir que peguem seu livro preferido e propor que leiam e, posteriormente, caso queiram, apresentem os livros que escolheram e digam o motivo da escolha. Entre tantos benefícios, esta atividade proporcionará um perfil dos interesses literários deste grupo de crianças. Pode-se, ainda, organizar com elas um “baú mágico” (ou qualquer outro objeto) que permita guardar outros utensílios como brinquedos velhos, tampinhas, apitos, latas, tecidos, meias e diversos adereços que possam contribuir para a criação coletiva de histórias.

Solé (1998) propõe a utilização de estratégias de leitura como procedimentos que devem ser ensinados para a compreensão de textos. Apesar de não encarar tais estratégias como receitas precisas e infalíveis, a autora sugere que ensinemos as estratégias e as utilizemos antes, durante e depois do processo de leitura. Inicialmente, é interessante definir com as crianças qual o objetivo da leitura: se obter uma informação; seguir instruções; aprender; ou simplesmente por prazer.

Definida a intenção da leitura, antes de iniciá-la, é preciso ativar o conhecimento prévio das crianças. O que elas sabem sobre o texto? Nesse momento, podemos fornecer explicações sobre o que será lido, indicando o assunto para elas, relacionando-o com sua experiência; podemos também ajudar os pequenos leitores ou ouvintes a prestar atenção a algum aspecto da narrativa de maneira a ativar seu conhecimento prévio e estabelecer previsões sobre a obra; ou podemos incentivá-los a expor o que já sabem sobre a temática.



Durante o processo, as tarefas de leitura compartilhada são ideais para que as crianças leitoras compreendam e utilizem estratégias para compreender as narrativas. Palincsar e Brown (1984) citado por Solé (1998) indicam como ações estratégicas de leitura compartilhada: formular previsões sobre a narrativa a ser lida; elaborar perguntas sobre o que foi lido; elucidar possíveis dúvidas e resumir as ideias centrais.

Após a leitura, os pequenos leitores / ouvintes precisam ser capazes de identificar a ideia principal do texto, elaborar um resumo com suas palavras, formular e responder perguntas sobre a narrativa, exercendo, assim, desde bem pequenos, a função de leitores ativos.

Se pensarmos que ler é também uma questão de técnica, esta precisa ser aprendida, principalmente porque ao contrário dos adultos, as crianças e os bebês não utilizam estratégias para compreenderem o que “leem”. Desse modo, para Charmeux (2000), a tarefa do professor é provocar a transformação das crianças e dos bebês, buscar no interior deles, a partir de novas experiências, aqueles saberes que eles possuem sobre o escrito e sua representação para confrontar esses dados com novos textos e, com ajuda de um mediador atento, vão lhes fazer peregrinar por novos caminhos e direções.

Após falarmos um pouco sobre leitura e suas estratégias e sobre literatura infantil convém explicitar ainda pressupostos acerca do letramento literário na pequena infância.

## **LETRAMENTO LITERÁRIO NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Ter claro o conceito de letramento literário é fundamental porque como este estudo se propõe a trabalhar com crianças ainda não alfabetizadas, o professor, que exerce papel de mediador, precisa estar ciente que a formação dos leitores se dará a partir do momento em que as crianças e os bebês adquirirem letramento literário e, posteriormente, após alfabetizadas, inserirem-se efetivamente no universo da leitura.

Para falarmos sobre letramento literário é conveniente retomarmos o primeiro termo: letramento, que etimologicamente significa “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2001, p. 17). Para a autora, alfabetizar-se, aprender a ler e a escrever, traz consequências para os indivíduos porque altera seu estado ou condição social, cultural e, em alguns momentos, até econômico; isso porque os sujeitos enfrentam um contexto social que exige que saber ler e escrever não é um fim, a partir desse conhecimento o cidadão precisa “saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às

exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2001, p. 20). Desse modo, Mortatti (2004) conclui que “somente o fato de ser alfabetizada não garante que a pessoa seja letrada; e somente o fato de viverem em uma sociedade letrada não garante a todas as pessoas formas iguais de participação na cultura escrita” (p. 107).

Se partirmos deste conceito é também possível inferir, com o auxílio das autoras, que o indivíduo alfabetizado e letrado é mais forte e influente do que o não-alfabetizado, mesmo que letrado. Assim, vemos que há necessidade de as instituições escolares preocuparem-se com o letramento além da alfabetização. Ao falarmos de letramento, temos que, na contemporaneidade, o mais correto fosse se falar de letramentos ou multiletramentos, pois, assim, o termo abrangeria a complexidade das diversificadas práticas sociais de escrita (SOUZA; COSSON, 2011).

Dentre essas possibilidades de letramento, nos interessa o literário, diferente dos demais porque necessita da literatura, ou seja, o letramento literário consiste na “construção literária dos sentidos” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103). De acordo com Cosson (2014), a experiência literária além de nos permitir saber a respeito de nossa própria vida a partir do que o outro viveu, também nos oportuniza dizer o que não sabemos dizer de maneira mais precisa por que o outro nos disse por meio da narrativa ficcional. Além disso, o texto literário oferece, aos bebês e às crianças pequenas, material simbólico para que descubram não apenas quem são, mas também quem podem ser. O letramento literário faz-nos descobrir que nossa imaginação nos permite ser nós mesmos e ainda outras pessoas, isso é o que atribui sentido à experiência literária (REYES, 2010).

Dessa maneira, para Souza e Cosson (2011), conseguimos construir literariamente os sentidos do que se lê ou ouve por meio de indagações ao texto: “quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103). Tais respostas serão construídas a partir do próprio texto, e ler assim desvenda as informações do texto literário ampliando o “repertório do leitor” que está em constante atualização.

Para construir o letramento literário, o professor precisa selecionar o livro de literatura infantil a ser utilizado e aqui há a importância do suporte original e não apenas fragmentos de livros didáticos ou publicações com prejuízo de conteúdo para as crianças. A experimentação de textos literários na vida dos bebês e das crianças, por intermédio de seu principal suporte, o livro, exerce uma “função humanizadora insubstituível e indispensável para o desenvolvimento integral de sua personalidade” (SOUZA; BORTOLANZA, 2012, p.

69). Isso porque nos últimos anos, com a presença maciça da escrita em nossa sociedade e com o crescimento da produção de livros literários infantis, outras narrativas são introduzidas no cotidiano dos pequenos, além daquelas da tradição oral como as fábulas, as lendas, os causos, entre outras, isto é, mais do que ouvir as histórias de “cor”, as crianças pequenas foram inseridas na audição de histórias lidas para elas, passando a ter a oportunidade de olhar, tocar e “ler” as narrativas presentes nos livros (BARBOSA, 2014).

Vygotsky (1996) defende que o desenvolvimento da linguagem na criança desempenha o norte do seu desenvolvimento como um todo, pois é a partir da tentativa de dominar linguagem que a criança pequena inicia relações com as pessoas e as coisas em seu entorno. Por isso, o letramento literário nesse período da vida contribui para o alargamento não só das experiências linguísticas como também do desenvolvimento integral da criança.

Após esta explanação sobre letramento literário na primeira infância, a seguir, apresentamos o Programa Nacional Biblioteca da Escola.

### **PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA – PNBE**

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) vem sendo implementado no Brasil desde 1997 e tem como objetivo proporcionar o acesso à cultura e o estímulo à leitura nos alunos, bem como democratizar o acesso às fontes de informação e formação de professores leitores como apoio à atualização profissional dos docentes, a partir da distribuição de acervos de obras de literatura (PNBE) – que envolvem obras clássicas da literatura universal, poesias, contos, crônicas, teatros, textos da tradição popular, romances, biografias, livros de imagens, histórias em quadrinhos, entre outras –, de pesquisa (PNBE Temático) e de referência (PNBE Periódicos) às entidades educacionais públicas das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio e da educação de jovens e adultos, ou seja, todas as escolas públicas que estão cadastradas no censo escolar anual do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) são atendidas pelo programa, sem necessidade alguma de adesão.

O atendimento e a distribuição dos acervos de literatura são realizados alternadamente: nos anos pares são distribuídos os livros para as instituições de educação infantil, de anos iniciais do ensino fundamental e de educação de jovens e adultos; nos anos ímpares, são atendidas as escolas dos anos finais do ensino fundamental e de ensino médio.

Importante ressaltar, no entanto, que a educação infantil passou a ser atendida pelo PNBE somente a partir do ano de 2008.

O Ministério da Educação (MEC) já realizou a distribuição das obras de literatura do PNBE de diversas formas. Em todas elas com o intuito de oportunizar o acesso a bens culturais aos alunos, sejam bebês, crianças pequenas, adolescentes ou jovens, contribuindo, assim, para a inserção destes na cultura letrada.

Todavia, somente o acesso ao acervo dos livros literários não assegura sua apropriação, sendo essencial a mediação docente nessa formação de leitores. Mediar aqui é o mesmo que intervir para garantir proximidade entre a obra e o leitor. Mediar, neste contexto, ultrapassa os limites do texto impresso no suporte livro, resgatando os conhecimentos prévios dos alunos e ampliando as experiências discentes, bem como do professor mediador.

Após visitar algumas discussões teóricas e conceitos sobre leitura, literatura infantil, estratégias de leitura, letramento literário na pequena infância e PNBE, centraremos nossa atenção sobre a importância da mediação pedagógica para a formação do leitor para, na sequência, apresentar duas propostas de leitura com títulos do acervo do PNBE enviados para a educação infantil.

## **SUGESTÕES DE PRÁTICAS LEITORAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO LEITOR**

A iniciação literária permite que os bebês e as crianças aproveitem as narrativas, enriquecendo seu repertório de histórias e favorecendo sua imaginação criativa. Nesse sentido, os mediadores literários são fundamentais, pois atuam como intermediários entre os pequenos e o texto lido ou contado. Justamente por isso, é imprescindível que tenham ciência da importância de sua função mediadora e formadora.

As crianças pequenas, ao se transformarem em “leitoras”, mesmo antes da alfabetização, precisam vivenciar situações de leitura que lhe permitam perguntar, desconfiar, acreditar e compor novos pontos de vista ou mesmo compreender conceitos antes desconhecidos. E como o professor, em sua condição de mediador, pode instigar suas crianças, especialmente aquelas ainda não alfabetizadas, a sentirem prazer em “ler” ou ouvir histórias?

Na inserção dos bebês e das crianças pequenas em ambientes de leitura são importantes algumas mediações: proporcionar o encontro sereno e ao mesmo tempo estimulante entre as crianças bem pequenas com a materialidade dos diferentes livros,

ultrapassando aqueles classificados à primeira infância, para que elas tenham a oportunidade de cheirar, manipular, examinar, observar e brincar; organizar espaços para que os pequenos vivenciem o faz de conta que a leitura permite, “lendo” para brinquedos, bonecas, outras crianças, e recontando as histórias a partir das ilustrações do livro; ofertar às crianças da primeira infância livros de imagem ou de figuras, pois foram elaborados para serem vistos e lidos, além disso, as ilustrações aguçam a imaginação e a fantasia, tornando visível o invisível (BARBOSA, 2014); cultivar situações de leitura de histórias e também de poesia em voz alta, para além da contação, para que as crianças bem pequenas escutem a palavra escrita no livro, uma leitura que seja bem feita por um adulto mediador que respira adequadamente, usa uma voz agradável e ritmada pelo sentido do texto lido – esse leitor adulto e mediador deve gesticular e modular seus gestos observando a reação dos pequenos, reproduzindo, assim, o encantamento presente nos livros.

Desse modo, vivenciando experiências com a materialidade do livro e sua imaterialidade, com o real e a ficção, com a voz penetrante e a palavra escrita, as crianças da primeira infância iniciam sua formação enquanto leitores a partir de uma mediação atenta.

Diante do exposto até aqui, seguem-se sugestões de práticas estratégicas de leitura que oportunizarão o letramento literário nas crianças da primeira infância.

### **Prática leitora com o livro: *Pedrinho, cadê você?* (Sônia Junqueira)**

Este livro traz a história de um garotinho que se esconde da mãe até se chegar no tradicional “achou!”. Pode ser usado para as crianças bem pequenas e já para as maiores porque permite, além de imagens vibrantes, exploração do corpo do bebê, estabelecendo um elo entre a criança e o mundo a sua volta. Pedrinho é um menino negro e talvez isso estreite a identificação de crianças afrodescendentes com o personagem central.

**Objetivos:** Brincar de esconde-esconde; cantar música e recitar parlenda; explorar as partes do corpo; identificar as funções de cada uma; apreciar a leitura surpresa que o livro oportuniza e divertir-se.

### **Materiais e recursos necessários:**

- Livro: *Pedrinho, cadê você?*
- Lençol para brincar de esconder
- Papel pardo

- Cola
- Rolos de papel higiênico (para o tronco)
- Pratinhos descartáveis (para a cabeça)
- Tampinhas de garrafas (para olhos e nariz)
- Tinta guache (para o restante do corpo)
- Pincéis

### **Antes da leitura**

Como motivação, o professor convida a turma para brincar de esconde-esconde, tampando as crianças com o lençol. E fazendo a clássica brincadeira do “achou!”. Ao terminarem de brincar, pode-se cantar com elas: “Cabeça, ombro, joelho e pé”, para explorarem isoladamente as partes de seu corpo. O aquecimento terá por objetivo preparar a ligação entre mundo real e o maravilhoso, “colocando os ouvintes num estado de predisposição, catalisando sua atenção, convidando-os a evadir-se do mundo da realidade concreta, abrindo as portas da imaginação” (MATOS; SORSY, 2009, p. 129).

Em seguida, o professor apresenta o livro e pergunta o que veem, instigando para que criem hipóteses sobre o assunto do livro, afinal, como defende Solé (1998), o desafio contribui para o interesse da leitura. Na sequência, folheia o livro, realizando com elas uma leitura prévia. Para envolvê-las, pode perguntar se gostam da brincadeira de esconder. Sempre se lembrando de transformar em novas perguntas os questionamentos das crianças.

### **Durante a leitura**

O professor deve ler incentivando as crianças a participarem da leitura, antes de entregar o livro para apreciação da turma. Solicita que prestem atenção nas imagens e pede que apontem no seu próprio corpo a parte encontrada na história, pois, dessa maneira, o professor pode “ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio” (SOLÉ, 1998, p. 105), além disso, isso relaciona o lido com o cotidiano infantil. Numa segunda leitura, pergunta para que serve cada parte que aparece. Importante mencionar Coelho (2004) quando ela defende que para cada situação há um recurso ou uma forma de narrar a história, neste segundo momento pode-se, por exemplo, ler lentamente e, quando julgar necessário, explicar, perguntar.

### **Depois da leitura**

O professor deve trocar impressões sobre o lido com as crianças, incentivando-as a participarem. Depois, deixa o livro acessível para que leiam autonomamente, sozinhas ou em pequenos grupos.

Após a apreciação do objeto livro, auxilia as crianças a registrarem gráfica e artisticamente a história, ao colarem e pintarem seu corpinho com o auxílio dos materiais. Quando terminarem a atividade, ensinar e recitar a parlenda “Os dedinhos do meu pé”: *Meu pé tem cinco dedos / Nos dois juntos, tenho dez / São lindinhos e engraçados / Os dedinhos dos meus pés // Ai, ai, ai, o que acontece / Você sabe como é / Se fechados no meu tênis / Dão cheirinho de chulé.*

Em momento posterior, podem brincar de seu “Mestre mandou”: pular em um pé só, bater palmas, mexer as pernas, piscar os olhos, abrir a boca, pôr a mão no nariz, na barriga, fazer caretas etc.

Por último, pode-se fazer uma exposição das criações das crianças e recitar novamente a parlenda. Todavia, existem inúmeras possibilidades de trabalho que exploram o corpo das crianças: pode-se, por exemplo, solicitar que se deitem sobre o papel pardo e faz-se o contorno do corpo e depois preenchem com as partes internas.

### **Prática leitora com o livro: *Lino* (André Neves)**

A obra apresenta uma envolvente história de amizade. Trata-se de uma narrativa muito bem ilustrada por desenhos e cores vibrantes. Lino é um porquinho que vive em uma loja de brinquedos e tem como grande amiga Lua, uma coelhinha que acende uma luz na barriga. Acontece que um dia, sua amiga desaparece da loja e o porquinho a busca por toda parte e tem uma enorme e agradável surpresa!

**Objetivos:** Discutir sobre amizade e saudade; elaborar outro final para a história; desenhar o melhor amigo; estimular a leitura prazerosa.

### **Materiais e recursos necessários:**

- Livro: *Lino*, de André Neves
- Lousa
- Giz
- Papel sulfite
- Lápis de cor

### **Antes da leitura**

Para motivar a turma, o professor pode perguntar quem tem amigos, bem como se alguém tem um melhor amigo. “Quem seria?”, “ela(e) mora perto?”, aqui é interessante dizer que mesmo que o bebê ainda não seja capaz de verbalizar as respostas a tais questionamentos, eles podem instigar o pensamento infantil, afinal o “cérebro do bebê tem um número muitíssimo maior de neurônios que o do adulto e está habilitado a estabelecer inumeráveis conexões, em razão das experiências que o meio lhe oferece” (REYES, 2010, p. 19). Na sequência, apresenta o livro e o autor, perguntando o que veem na capa e sobre o que acham que a história falará.

### **Durante a leitura**

Realize uma primeira leitura sem a interferência da turma, enfatizando as emoções ao ler, afinal a arte de contar ou ler está na competência em exercitar a palavra, “imprimindo-lhe emoção, ritmo, entonação, energia. Entremeando silêncios, dando-lhe força ou suavidade” (MATOS; SORSY, 2009, p. 140). Posteriormente, concordando com Coelho (2004) quando diz que há a possibilidade de se ler o mesmo texto com objetivos distintos, conduza uma segunda leitura, incentivando a participação da turma ao questionar: “quem é Lino”; “onde ele vive”; “como ele se sente”; “por quê”; “do que ele se lembra”; “o que ele faz”; “o que acontece”; “como é Lua”; “para onde ela foi”; “quem é Estrela e como é”; “quem, além de Lino, é amigo de Estrela”. Além disso, a segunda leitura é importante, pois como concebe Picard (1989) citado por Jouve (2002), “a releitura é a prática mais apropriada à complexidade dos textos literários”, pois favorece a compreensão e a apreciação.

### **Depois da leitura**

Oportunize a troca impressões sobre o livro entre as crianças. Deixe-o acessível e permita que leiam sozinhos ou em pequenos grupos.

Em seguida, realize uma roda de conversa e questione sobre a amizade: “em nossa vida podemos perder um amigo?”, “como?”, “o que acontece quando perdemos um amigo?”, “podemos ter mais de um amigo?”. Indague ainda sobre como Lino se sentiu durante a história, será que ele teve saudade, tristeza ou medo?

Descubra se na turma alguém já sentiu saudade e de quem. Desafie-as, perguntando se o final da história poderia ter sido outro. Depois o professor será a escriba das



crianças, que criarão outro final. Após esse registro, solicita-se que as crianças desenhem seus melhores amigos.

### **PARA NÃO FINALIZAR...**

A partir das discussões teóricas e sugestões de práticas leitoras apresentadas neste texto, talvez, possa-se chegar a algumas conclusões. Talvez.

Ao propor uma leitura para um grupo de crianças, deve-se ter claro o porquê e o como ler. Além disso, é fundamental ler para que as crianças problematizem e sejam desafiadas. Tão importante quanto o objeto livro são os motivos e as maneiras de sua leitura/contação realizadas pela mediação docente, bem como a diversificação de textos.

Se se seguir a proposta de Solé (1998), antes da leitura, pode-se: usar adereços, músicas; desafiar as crianças; relacionar a história com a vida cotidiana; folhear o livro; levantar o conhecimento prévio sobre o tema; criar expectativas e hipóteses; incentivar as crianças a exporem suas ideias.

Durante a leitura, pode-se: ajudar os alunos a prestarem atenção nos aspectos do texto (seja verbal seja não-verbal); ler com o auxílio das crianças; ler como modelo; confirmar ou refutar expectativas; esclarecer as palavras desconhecidas.

Depois da leitura, pode-se: construir o sentido global do texto; deixar o livro acessível à turma; trocar impressões sobre o lido; utilizar diversas formas de registro (com giz de cera, tinta, massa de modelar, recorte, colagem, teatro, música, brincadeiras etc.).

Enfim, inúmeras são as possibilidades de trabalho com a leitura na infância. O que o professor deve ter em mente e em seus planejamentos é que necessárias são as práticas, mas, sobretudo, o ensino das estratégias de leitura, por que ler também precisa ser ensinado. Como? Depende. Da turma. Do livro. Do professor. Isso significa que as propostas aqui apresentadas não esgotam as possibilidades de vivências leitoras. Experimente essas. Crie outras. Intervenha nas leituras das crianças. Permita o diálogo. Leia.

### **REFERÊNCIAS**

AGUIAR, Vera Teixeira de (coord.), et al. *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. 8.ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

AQUINO, Kenia Adriana de. *O nascimento do leitor: ler, contar e ouvir histórias na educação infantil*. Jundiá: Paco Editorial; Cuiabá: EdUFMT, 2012.

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A leitura na creche: qual leitura? In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. VITA, Anastasia de (orgs.). *Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani*. Campinas: Autores Associados, 2014.
- BORDINI, Maria da Glória. AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- CHARMEUX, Eveline. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. Trad. de Maria José do Amaral Ferreira. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- COELHO, Betty. *Contar histórias: uma arte sem idade*. 10.ed. São Paulo: Ática, 2004.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSTA, Marta Morais. *Metodologia do ensino da literatura infantil*. Curitiba: InterSaberes, 2013.
- FOUCAMBERT, Jean. *Mais que alfabetizar, agora é necessário “leiturizar”*. Rio de Janeiro, 1993. Entrevista concedida à revista Nova Escola: Fundação Victor Civita, v. 8, n. 64, mar., 1993.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de leitura*. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- JOSÉ, Elias. *Literatura infantil: ler, contar e encantar crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- JOUVE, Vicent. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- JUNQUEIRA, Sônia. *Pedrinho, cadê você?*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- KRIEGL, Maria de Lurdes de Souza. Leitura – um desafio sempre atual. *Rev. PEC: Curitiba*, v. 2, n. 1, p. 1-12, jun. 2001-jul. 2002.
- LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: DC Luzzatto, 1996.
- LOPES, Denise Maria de Carvalho. Lugar de estímulos e experiências. *Jornal Letra A*. Belo Horizonte, out-nov de 2014.
- MATOS, Gislayne Avelar. SORSY, Inno. *O ofício de contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar*. 3.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- MORTATTI, Maria do Rosário. *Educação e letramento*. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

MUKHINA, Valéria. *Psicologia da idade pré-escola: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos*. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NEVES, André. *Lino*. São Paulo: Callis, 2011.

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

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

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

SOUZA, Renata Junqueira; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Leitura e literatura para crianças de 6 meses a 5 anos: livros, poesias e outras ideias. In: SOUZA, Renata Junqueira de. LIMA, Elieuz Aparecida de. (orgs.). *Leitura e cidadania: ações colaborativas e processos formativos*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. São José do Rio Preto: Objetos educacionais do acervo digital da Unesp: 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf> Acesso em: 26 maio 2014.

SUASSUNA, Livia. Cultura e leitura. *Leitura: teoria e prática*. Campinas: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, n. 32, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Editora, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. *Obras escogidas*. 2.ed. Madri: Visor, 1996.

ZILBERMAN Regina. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.) *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

Recebido em julho de 2015.

Aprovado em setembro de 2015.