

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Maria Rosana do Rêgo e Silva

Entre fraldas e livros: leitura literária com bebês na creche

Juiz de Fora

2019

Maria Rosana do Rêgo e Silva

Entre fraldas e livros: leitura literária com bebês na creche

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Juiz de Fora

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

do Rêgo e Silva, Maria Rosana.

Entre fraldas e livros : leitura literária com bebês na creche / Maria Rosana do Rêgo e Silva. -- 2019.

176 f. : il.

Orientadora: Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Bebês. 2. Creche. 3. Leitura literária. 4. Mediação. 5. Formação de professor. I. Picanço Moreira, Ana Rosa Costa, orient. II. Título.

Maria Rosana do Rêgo e Silva

Entre fraldas e livros: leitura literária com bebês na creche

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

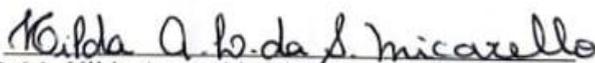
Aprovada em 12 de setembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



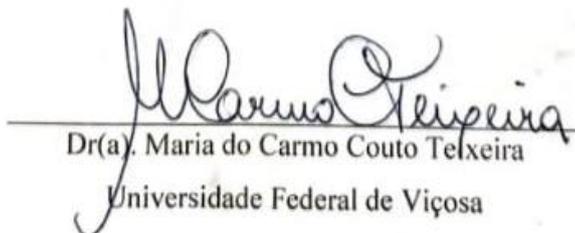
Dr(a). Ana Rosa Costa Picanço Moreira - Orientador(a)

Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr(a). Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello

Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr(a). Maria do Carmo Couto Telxeira

Universidade Federal de Viçosa

Por muito tempo achei que a ausência é falta. E lastimava, ignorante, a falta. Hoje não a lastimo. Não há falta na ausência. A ausência é um estar em mim. E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços, que rio e danço e invento exclamações alegres, porque a ausência, essa ausência assimilada, ninguém a rouba mais de mim.
(Carlos Drummond Andrade)

Aos meus pais, Rubem e Anésia

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pelo dom da vida, pelas graças concedidas e por ter me socorrido nos momentos mais difíceis desta caminhada. Obrigada, Senhor!

Aos meus pais, Rubem e Anésia (in memória), por terem me ensinado a dar valor àquilo que realmente tem importância na vida: o amor a Deus, à família, à educação, às amizades sinceras. Mãe, obrigada pelas cantigas e poemas que, por meio da sua doce voz, chegavam aos meus ouvidos, plasmando em mim a emergência da sensibilidade poética e os primeiros vínculos afetivos com a literatura. Pai, obrigada por me ensinar a amar os livros e a leitura como veículos de conhecimento e transformação.

À Natalie e Antonio, meus filhos amados, pelo amor que nos une e pelo apoio, torcida e alegria com minhas realizações.

Ao meu irmão, Aurélio, minhas irmãs, Maria Araci, Maria Simone e Maria Fernanda, sobrinhos e sobrinhas, cada um a seu modo se mostraram felizes e orgulhosos de minhas conquistas.

À minha cunhada, Olga Damasceno, que, além da torcida, fez questão de ler o trabalho e contribuir revisando as referências.

À professora Dr^a Ana Rosa, minha orientadora, por ter compartilhado comigo o desafio de realizar esta pesquisa. Agradeço pela paciência e por me tranquilizar nos momentos difíceis.

À professora Dr^a Hilda Micarello, pela leitura crítica e sensível no momento da banca de qualificação e, posteriormente, na banca de defesa. Agradeço por ter me iniciado nos caminhos da pesquisa e, principalmente, pelo carinho, respeito e interesse para comigo.

À professora Dr^a Mônica Baptista Correia, pelas contribuições no momento da banca de qualificação.

À professora Dr^a Maria do Carmo Couto Teixeira, pela leitura atenta do texto e ricas contribuições no momento da defesa.

À professora Dr^a Suzana Lima Vargas, por acompanhar e incentivar minha trajetória de estudo desde a graduação. Obrigada pela oportunidade de participar como monitora do PNAIC, do projeto Leitura no Campos e da viagem a Paraty para participar da Flip. Essas experiências foram muito importantes para mim.

À querida amiga, Miriam, pela parceria no mestrado, pela presença e apoio nos momentos em que mais precisei ao longo desta caminhada, por vezes tão difícil. Obrigada por sua amizade, companheirismo e orações!

À querida amiga, Ellen, por compartilhar comigo as alegrias e dificuldades de ser professora desde o tempo em que trabalhamos juntas na creche. Obrigada também pelo apoio e orações nos momentos mais difíceis desta jornada.

Às queridas amigas, Juliana, Leiliane, Ana Paula, Márcia Mariana, pela parceria e amizades construídas durante a graduação e que perduram até hoje e que assim seja até sempre. Obrigada pelas risadas, compartilhamento de ideias, carinho, atenção e torcida.

Às professoras participantes da pesquisa, à diretora/coordenadora e demais funcionários da creche, pelo acolhimento, apoio e colaboração no desenvolvimento deste trabalho.

Aos bebês e crianças dos berçários. Sem vocês esta pesquisa não seria possível.

A todas as colegas do GRUPAI, pelos momentos de reflexão em grupo. Em especial à Julia Cantarino, Lívia Coimbra, Marcelle Telles e Eliane Souza por terem contribuído nas atividades de campo e/ou transcrições e à Letícia Duque, pelo apoio, dicas e boas conversas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – PPGE/ UFJF, especialmente aos funcionários Everton e Rafael, pela atenção e orientação nas necessidades administrativas.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudo.

A todos os amigos, pela presença e pela torcida nesta caminhada.

A todos vocês, meu muito obrigada!

RESUMO

Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa Discurso, Práticas, Ideias e Subjetividades em Processos Educativos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais, versa sobre uma pesquisa de cunho colaborativo interventivo que tem como foco a prática de leitura literária com bebês e crianças bem pequenas na creche. O objetivo é compreender, problematizar, discutir práticas de leitura literária para e com bebês e construir coletivamente, com as professoras de berçários de uma creche conveniada de Juiz de Fora/MG, estratégias que potencializem essas práticas. O estudo está fundamentado na perspectiva histórico-cultural, especialmente no pensamento de Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin acerca da linguagem na constituição do humano. A pesquisa empírica compreendeu duas etapas interdependentes. Na primeira etapa, foi realizado um estudo exploratório com intuito de conhecer a prática de sete professoras participantes da pesquisa no tocante às práticas de leitura literária para e com bebês e crianças dos três agrupamentos de berçário. Os instrumentos e técnicas utilizadas nessa etapa foram: a observação participante, as notas de campo, os registros fotográficos e a entrevista individual semiestruturada. A partir dos dados produzidos nessa fase, foram eleitas as temáticas que seriam abordadas em cinco encontros reflexivos – segundo momento da pesquisa – com o intuito de problematizar, ampliar e qualificar as ações de mediação literária proporcionada pelas professoras em seus respectivos agrupamentos de berçários, a saber: organização dos espaços de leitura; critérios de seleção de livros de literatura infantil e mediação de leitura literária. Esses temas se constituíram em eixos de análise. Os resultados apontam que, embora tenham ocorrido alguns avanços em relação às ações de mediação de leitura literária nos berçários pesquisados, é necessário maior investimento na formação das professoras para que a experiência literária proporcionada aos sujeitos desses agrupamentos amplie as possibilidades de construção de vínculos afetivos com o livro e a leitura literária.

Palavras-chave: Bebês e crianças bem pequenas; Creche; Leitura literária; Mediação literária; Formação de professor.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the line of research Discourse, Practices, Ideas and Subjectivities in Educational Processes of the Graduate Program at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais, deals with a collaborative intervention research that focuses on the practice of literary reading with babies and very young children in daycare. The objective is to understand, discuss and discuss literary reading practices for and with babies, and collectively build strategies that enhance these practices with the nursery teachers of a nursery in Juiz de Fora / MG. The study is based on the historical-cultural perspective, especially in the thought of Lev Vigotski and Mikhail Bakhtin about language in the constitution of the human. Empirical research comprised two interdependent stages. In the first stage, an exploratory study was carried out in order to learn about the practice of seven teachers participating in the research regarding literary reading practices for and with babies and children from the three nursery groups. The instruments and techniques used in this stage were: participant observation, field notes, photographic records and semi-structured individual interview. Based on the data produced in this phase, the themes that would be addressed in five reflective meetings - second stage of the research - were chosen in order to problematize, expand and qualify the literary mediation actions provided by teachers in their respective nursery groups, the know: Organization of reading spaces; Selection criteria for children's literature books; and Mediation of literary reading. These themes formed axes of analysis. The results show that, although there have been some advances in relation to literary reading mediation actions in the researched nurseries, it is necessary to invest more in the training of teachers so that the literary experience provided to the subjects of these groups increases the possibilities of building emotional bonds with the book and literary reading.

Key words: Babies and very young children; Nursery; Literary reading; Literary mediation; Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAC	Associação Municipal de Apoio Comunitário
ANPED	Associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CELLIJ/UNESP	Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil da Universidade Estadual de São Paulo
CF	Constituição Federal
COLE	Congresso de Leitura do Brasil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
ER	Encontro Reflexivo
FAE/UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FAE/UFPel	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas
GPELL	Grupo de Pesquisa do Letramento Literário
GRUPAI	Grupo de Pesquisa Ambientes e Infância
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LINFE	Grupo de Pesquisa Linguagens Infância e Educação
MEC	Ministério da Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SE	Secretaria de Educação
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UPF	Universidade de Passo Fundo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01: Relação das Dissertações defendidas entre 2008 e 2017	30
Quadro 02: Relação das pesquisas encontradas no GT 07 da ANPED	34
Quadro 03: Relação das pesquisas encontradas no COLE	36
Quadro 04: Relação das pesquisas encontradas no Jogo do Livro	39
Figura 01: Imagens do livro Obax pintadas no muro da creche	73
Figura 02: Imagem do livro A Menina e o Tambor pintada no muro da creche	73
Figura 03: Pátio Interno sem cobertura	74
Figura 04: Refeitório	75
Quadro 05: Professoras do berçário e sua formação	76
Quadro 06: Atividades no berçário de acordo com o PPP da instituição	77
Quadro 07: Organização dos encontros reflexivos	82
Figura 05: Primeiro Encontro Reflexivo	84
Figura 06: Livros guardados em caixas dentro de armários fechados	91
Figura 07: Bolsão com livros no alto da parede	91
Figura 08: Livros guardados em cesta e organizador	92
Figura 09: Berçário I	93
Figura 10: Berçário II-A	93
Figura 11: Berçário II-B	94
Figura 12: Mural decorativo/Tapete emborrachado com números desmontável	97
Figura 13: Organização da <i>Literakids</i>	97
Figura 14: Bichos de pelúcia e livros sem classificação	98
Figura 15: Livros com capa visível, mas sem classificação	98
Figura 16: Cantinho de leitura organizado pela pesquisadora	104
Figura 17: Sacola com livros na altura dos bebês	107
Figura 18: Bebês disputando um livro	108
Figura 19: Grupo de bebês apreciando um livro	110
Figura 20: Cantinho de leitura no BII-A	115
Figura 21: Cantinho de leitura no BII-A	116
Quadro 08: Livros de literatura infantil selecionados	123
Quadro 09: Tipologia de livros de literatura infantil	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Quantitativo de Teses e Dissertações defendidas entre 2008 e 2017	30
Tabela 02: Quantitativo de Pesquisas nas Reuniões da ANPED (2008 a 2017)	34
Tabela 03: Quantitativo de Pesquisas apresentadas no COLE (2009-2016)	36
Tabela 04: Pesquisas apresentadas no XI e XII Jogo do Livro (2013-2017)	39
Tabela 05: Organização das turmas	71

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: NARRATIVAS SOBRE A GÊNESE DE UMA PESQUISA	13
1 MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO	28
2 LITERATURA E FORMAÇÃO HUMANA NO CONTEXTO DA ED. INF.	43
2.1. ARTE LITERÁRIA E FORMAÇÃO HUMANA: ENTRELAÇAMENTOS NOS TEXTOS DE VIGOTSKI E BAKHTIN	44
2.2 LEITURA LITERÁRIA NA CRECHE COMO DIREITO DE BEBÊS, CRIANÇAS E PROFESSORAS	55
3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	61
3.1 MÉTODO HISTÓRICO-DIALÉTICO	61
3.1.1 Pesquisa colaborativa: algumas referências	66
3.2 INSERÇÃO NO CAMPO	69
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA	70
3.4 CONTEXTO DA PESQUISA	71
3.4.1 Descrição dos espaços da creche	73
3.4.2 Os funcionários da creche	75
3.5 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS	80
3.5.1 Observação participante	80
3.5.2 Notas de campo	81
3.5.3 Fotografia	81
3.5.4 Entrevista	81
3.5.5 Encontros reflexivos	82
4 ANÁLISE E REFLEXÃO DOS DADOS DA PESQUISA	88
4.1 FASE EXPLORATÓRIA: APROPRIAÇÃO DO CAMPO	88
4.2 FASE INTERVENTIVA: PESQUISA-FORMAÇÃO	103
4.2.1 Eixo 1 – Organização dos espaços de leitura literária	103
4.2.2 Eixo 2 - Critérios para seleção de livros de literatura infantil	122
4.2.3 Eixo 3 – Mediação de leitura literária	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICES	167
ANEXOS	170

INTRODUÇÃO: NARRATIVAS SOBRE A GÊNESE DE UMA PESQUISA

Cada cheiro de infância é uma
lamparina no quarto das lembranças.
(BACHELARD, 1988)

Da infância vivida em um tempo em que a rua era extensão do quintal de casa tenho muitas lembranças... Um acontecimento aqui, outro ali, um som, um perfume, um sabor, um objeto são como a lamparina metaforicamente evocada por Bachelard nas palavras que inauguram esta escrita e que iluminam as lembranças adormecidas pelo tempo.

O acontecimento que me fez buscar na memória histórias narradas neste texto de apresentação da pesquisa veio em forma de pergunta lançada por Sonia Miranda, professora da disciplina “Walter Benjamin e Educação”, cursada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Por que as primeiras experiências literárias vivenciadas por bebês na creche emergiram como meu tema de pesquisa? Sônia propôs, como trabalho final da disciplina, que eu narrasse a minha história, que eu buscasse, nas minhas memórias, o motivo principal pelo qual essa temática despontara para investigação.

Dias depois, o questionamento feito por Sônia foi repetido por Gisela Pelizzoni, professora da Educação Infantil da rede municipal de Juiz de Fora/ MG, por cujo trabalho como professora e coordenadora pedagógica tenho grande admiração. A pergunta de Sonia e Gisela ficou ressoando em minha cabeça feito badalos intermitentes de um sino, roubando-me a paz. Por que essa questão de pesquisa e não outra, se, durante o tempo em que trabalhara na creche – dez anos –, outras questões me desassossegavam mais profundamente?

No anteprojeto de pesquisa, eu já havia sinalizado que meu interesse pelo tema tinha relação com meu percurso pessoal, profissional e acadêmico. Entretanto, com a reflexão sobre o questionamento das duas, aliadas às questões discutidas ao longo da disciplina sobre memória, experiência e narrativa, centrais na filosofia benjaminiana, compreendi o quanto revelador seria se eu fizesse um mergulho nas minhas lembranças, permitindo emergir as experiências que em mim deixaram marcas tão profundas a ponto de me motivar a investigar tal temática.

É preciso dizer que a ideia de experiência aqui apresentada está em consonância com Larrosa (2002, p. 21), que, na trilha do pensamento benjaminiano, postula que a experiência é “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca [...]”. Apenas nesses termos, “aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (idem, p. 24)¹. São as experiências que me marcaram e os efeitos que elas produziram em mim que busco compartilhar nesta escritura.

Ao compartilhar experiências “O ‘vivido’ se ressignifica à medida que é ‘narrado’, uma vez que o narrar não apenas apresenta ao outro uma história vivida, mas reapresenta a quem viveu sua própria experiência” (PEREIRA, 2012, p. 44). A narrativa, para Benjamin (1994, p. 205), é, “num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório...”. A ideia, então, não é apresentar os fatos exatamente como aconteceram (como se fosse possível), mas compor uma narrativa no fluxo e contrafluxo das lembranças que emergirem, imprimindo minha marca em cada história narrada, “como a mão do oleiro na argila do vaso” (Ibidem, p. 205).

Assim, confiante de que “[...] a memória sabe de mim mais que eu; e ela não perde o que merece ser salvo” (GALEANO, 2014, p. 9), busquei, na rememoração, respostas para a pergunta que não calava dentro de mim. Nas memórias evocadas, algumas imagens se formaram, mas não são imagens que revelam uma história linear, cronológica, vez que a luz da lamparina não é forte o suficiente para iluminar todos os fatos encadeados numa mesma temporalidade. Sua luz trêmula e fraca ora ilumina um canto do quarto da memória, ora outro. Alguns cantos continuarão na penumbra, os acontecimentos ali ocorridos poderão cair no esquecimento. “Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido”, afirma Benjamin (1987, p. 104). Entretanto, cada imagem iluminada pela lamparina da memória pode remeter a outras, que, mesmo distantes no tempo e no espaço, guardam entre si profunda ligação, visto que, conforme diz Sarlo (2013, p. 44), referindo-se a Benjamin, “alisar uma imagem, como ele gostava de dizer, é encontrar na nova superfície as linhas da superfície anterior, mas modificadas”. Para esse autor, as experiências vividas no passado ficam disponíveis em nossa memória. Em algum momento da vida, ao nos lembrarmos de um determinado fato, ele é atualizado, e o que outrora foi vivido pode ganhar interpretações outras. A memória,

¹ Entendo que a noção de experiência em Benjamin se aproxima da ideia de experiência em Bakhtin e vivência em Vigotski.

para Benjamin, é o meio pelo qual podemos acessar o passado soterrado pela poeira do tempo. Para tanto, é preciso “agir como um homem que escava” sem ter medo de “voltar sempre ao mesmo fato”, “pois ‘fatos’ nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa à escavação” (BENJAMIN, 1987, p. 239). A recompensa são as imagens fragmentadas que, desprendidas de nossa memória, podem ser tardiamente compreendidas.

Na filosofia benjaminiana, a memória exerce o papel de estabelecer vínculos entre o passado e o presente. O passado, entretanto, não pode ser recuperado. Nessa condição, ele apenas “se deixa fixar como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento que é reconhecido” (BENJAMIN, 1994, p. 224). Ao longo da vida, selecionamos e armazenamos, em nossa memória, imagens e ideias produzidas sobre o passado, fragmentos que podem ser acessados quando algo nos afeta. Sempre que acessamos nossa coleção de fragmentos, produzimos uma narrativa, dispendo, como num mosaico, o que desejamos revelar. A narração se constitui como uma forma de compartilhar as experiências por nós vivenciadas e que ficaram registradas em nossa memória individual e coletiva.

Creio que as histórias escolhidas para contar neste texto, pinçadas do emaranhado de imagens que emergiram no ato de rememorar a minha história, podem revelar por que as primeiras experiências literárias dos bebês se constituíram como meu objeto de pesquisa. Algumas lembranças já se faziam presentes em minha memória, outras surgiram “velozes como nuvens” (COUTO, 2003, p. 61), quando me deparei com um livro de receitas, justamente ao me preparar para a escrita deste texto. Revisitando essas histórias, pela força viva da memória, as experiências vividas foram ressignificadas, ou seja, atualizadas com o olhar de hoje, outras interpretações se apresentam para mim. Ao narrá-las, resguardo-as do esquecimento, dou ao leitor outras possibilidades interpretativas.

A ideia de montagem apresentada por Benjamin sobre um método de exposição e interpretação de uma determinada realidade nos possibilita entender que não há uma única forma de interpretar o que é narrado. O modo particular de perceber, escrever e mostrar oferece ao leitor a possibilidade de fazer outras montagens e interpretações. No livro “Passagens” (BENJAMIN, 2007, [N1a, 8] p.502), o autor diz que seu método de trabalho consiste na “montagem literária” e que ele não pretende inventariar os farrapos e resíduos (da história), mas “fazer-lhe justiça da única maneira possível: utilizando-os.” Nesse método, o que ganha relevância “é a capacidade relacional que o fragmento adquire, ou seja, as semelhanças a que ele se abre” (PEREIRA, 2012, p. 36). Nessa perspectiva, procurei

apresentar o mosaico de experiências por mim vivenciadas ou as minhas vivências sobre essas experiências. O caráter relacional das histórias revela, para mim, o motivo principal pelo qual me lancei nesta investigação.

Memórias de infância

A vida está pulsando ali. O livro faz parte da casa, da comida, da experiência, da maternidade, do cotidiano.

(PRADO, 2002)

Sou dessas pessoas que gostam de preparar uma comida especial para saborear com a família aos domingos. Seguindo a tendência imposta pelos últimos tempos, tenho buscado receitas na internet, deixando de lado meu caderno e tantas revistas de receitas que tenho guardados em uma gaveta do armário da cozinha. Mas, na busca de uma receita especial, resolvi pegar meu velho caderno e encontrei, no fundo da gaveta, um pequeno livro de receitas árabes que pertenceu à minha mãe. Esse livro foi o único objeto que lhe pertenceu que trago comigo. Quando peguei o livro algum tempo depois que minha mãe partiu, eu o fiz pensando que era só por causa das receitas que eu apreciava, mas, hoje, compreendo que os motivos que me levaram a guardá-lo são outros. São as tantas lembranças que emergem toda vez que me deparo com ele, que me fizeram desejar guardá-lo.

São muitas as lembranças suscitadas por esse livro de receitas, como a de quando minha mãe fazia arroz com macarrão, de como eu gostava de subtrair sorratamente punhados de macarrão frito antes que eles fossem misturados ao arroz. Recordo das broncas que ela me dava, quando me pegava fazendo isso. Esse era um prato de que eu gostava muito quando era menina, um sabor da infância de que jamais me esquecerei. Achava que era invenção da minha mãe, só muito tempo depois descobri que era uma comida da cozinha árabe chamada *Cherie*. Não me recordo, mas penso que, até adquirir o livro, minha mãe também não tinha conhecimento de que se tratava de uma receita apreciada por um povo distante, com uma cultura tão diferente da nossa.

Contei essa história, porque ela sempre vem à minha memória todas as vezes que me deparo com esse livro, e isso não acontecia há bastante tempo. Essa lembrança faz meu coração sorrir, por isso, quis compartilhá-la. Mas, dessa vez, sinto que a luz da lamparina do quarto das minhas memórias se expandiu, ao encontrar o livro de receitas, iluminando outros

cantos do quarto que, até então, estavam na penumbra, quase esquecidos. Creio que essas lembranças emergiram porque eu estava empenhada em recordar as experiências vividas que me levaram a esta pesquisa. Empenhada em escavar meu “passado soterrado” em busca de “fatos” que, embora façam parte do meu passado, só agora, no presente, posso compreender.

A imagem que veio à minha memória foi a da pequena estante de madeira escura que ficava na também pequena sala da nossa casa. Era nessa estante que os livros de receitas da minha mãe ficavam guardados, inclusive este que trago comigo. A estante, todavia, não era território da minha mãe, mas sim do meu pai. Exceto os livros de receitas, todos os outros que ficavam na estante eram dele. A imagem constante de meu pai junto da estante procurando um livro, passando as páginas até encontrar o que queria, é muito precisa em minha memória. Muitas vezes, o que ele procurava era algo para compartilhar com os filhos e, outras, com alguém da vizinhança. Mas, geralmente, ele buscava algum livro para sua própria satisfação.

Antes de dormir o sono dos justos, o livro era o companheiro certo do meu pai. Não sei quantas vezes o vi recostado na cabeceira da cama lendo. Muitas vezes, também fiz parte dessa cena. Agora, recuperando essa história, sinto-me acolhida por suas palavras que não eram do livro que estava lendo, mas de experiências de vida que ele compartilhava comigo e com minha irmã mais velha.

Com esse gesto, meu pai intercambiava suas experiências com as filhas. Segundo Benjamin, essa ação está atrelada ao convívio social, especialmente à “arte de narrar”. A narração era o elo que nos unia antes que fôssemos subitamente abatidos pelo sono. Para o autor, quando isso acontece, o narrador “retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p. 201). As experiências narradas pelo meu pai, atreladas às minhas próprias experiências, me constituem, oferecem bases para o entendimento do mundo, o que se dá mediante a aquisição e a reelaboração do conhecimento. A narração nos unia, eu adorava ouvir as histórias do meu pai, seus conselhos, mas o elemento que fomentava em mim o desejo do encontro com o meu pai era o livro. Tinha curiosidade em saber o que ele estava lendo.

Recordo que alguns livros que ficavam na estante chegavam pelos correios, mas a maioria deles foi comprada das mãos de vendedores ambulantes. Foi assim que a primeira coleção de contos de fadas passou a figurar em nossa pequena estante de madeira escura. Que alegria! Agora a estante passava a ser minha também. Recordo-me de como gostava de

apreciar a coleção, passava longo tempo com os livros, “fingindo” que estava lendo. Na verdade, eu lia, sem saber ler, para mim mesma e para as bonecas. Outras vezes, era a minha mãe que fazia a leitura das histórias que tanto me encantavam.

Pela voz da minha mãe, também li poesias de Gonçalves Dias “Minha Terra tem palmeiras onde canta o sabiá, as aves que aqui gorjeiam não gorjeiam como lá...”. Li cantigas do cancioneiro popular “Olê, mulher rendeira, olê, mulher rendá, tu me ensinas a fazer renda, que eu te ensino a namorar...”. Li cantigas de roda e de ninar. Pela voz da minha mãe, aprendi a ler versos da tradição oral. Nas brincadeiras de roda, comuns nas noites quentes de verão, os versos aprendidos com ela eram recitados ao luar.

Nos gestos de ler, contar histórias, cantar, recitar, tantas vezes repetidos por meus pais, eu também lia afeto, ingrediente essencial na constituição humana. Hoje, na interpretação que posso fazer, na medida em que dou sentidos outros aos signos a que a memória me remete, compreendo que as ações de leitura, a aproximação com o livro, proporcionadas pelos meus pais desde muito cedo, foram preponderantes para minha formação humana e leitora.

No fluxo da vida, o livro sempre foi um companheiro pelo qual nutri e nutro grande apreço. O apreço pelas narrativas, histórias fabulosas que tanto me encantavam na infância, persistiu vida afora. Quando meus filhos nasceram, procurei repetir com eles os gestos dos meus pais. Para eles, o sono só chegava depois que uma história lhes preenchia o coração.

No ofício de professora de bebês e crianças bem pequenas² na creche, também não prescindi da experiência vivida na infância. Compartilhar histórias com esses pequenos leitores foi se tornando imperativo para mim. Mas, antes de contar minha experiência como mediadora de leitura no berçário da creche, compartilho brevemente outras histórias. As que falam sobre sonhos sonhados, vividos, interrompidos e retomados aos poucos, quando a meia idade já se anunciava para mim.

²Considerando a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), bebês são definidos como pessoas com idades entre zero e um ano e seis meses e crianças bem pequenas como pessoas com um ano e sete meses a três anos e onze meses.

Nunca é tarde para recomeçar

Não importa onde você parou...
em que momento da vida você cansou...
o que importa é que sempre é possível e
necessário “Recomeçar”. (GAEFKE, 2002)

Desde muito cedo, nutri o desejo de ser professora, inspirada principalmente em meu pai, que foi professor leigo durante algum tempo em sua vida. As narrativas que ouvi, ao longo da infância e adolescência, sobre o excelente professor que ele havia sido despertaram em mim o desejo de seguir esse caminho profissional. Assim, quando finalizei o ginásio, ingressei no curso normal, hoje denominado magistério. No final do curso, tive a oportunidade de exercer a profissão, mas minha primeira experiência foi muito decepcionante. Recém-formada, sem o apoio necessário para qualquer iniciante, senti-me impotente diante dos desafios impostos pela profissão, não conseguindo alcançar bons resultados com o trabalho que desenvolvi com a turma. Diante disso e pela dificuldade de conseguir trabalho em alguma escola, acabei me afastando do magistério. Trilhei outros caminhos profissionais.

O retorno efetivo à área da educação aconteceu cerca de vinte anos depois, quando realizei, no ano de 2005, um processo seletivo na Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC) para trabalhar como recreadora – mais tarde essa denominação mudou para educadora – no programa de creches da instituição. Nesse tempo, em Juiz de Fora, as creches ainda estavam sob a responsabilidade da Assistência Social. A mudança para a educação só ocorreu em 2008, e parcialmente.

Ao longo do período em que trabalhei na creche, dez anos, atuei em todos os agrupamentos de crianças de zero a três anos de idade. Nos primeiros anos de trabalho, embora eu tivesse alguma compreensão da importância de ler para as crianças, essa atividade não era muito privilegiada na minha prática, principalmente com os bebês. Nos agrupamentos de crianças de dois e três anos, a atividade era mais recorrente. Contudo, eu ainda não tinha a dimensão da importância de possibilitar que as crianças tivessem acesso aos livros, sendo as propostas bastante espontâneas, sem planejamento.

Em 2009, fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o vestibular da UFJF, sendo aprovada no curso de Pedagogia, que teve início no segundo semestre de 2010. Finalmente, a realização de um sonho adiado por exatamente trinta anos: a primeira da família a entrar em uma Universidade.

Meu interesse pela área da Educação Infantil, que já era grande devido ao trabalho que realizava na creche, foi se intensificando ao longo do curso. Muitas questões relativas ao trabalho com os bebês e as crianças pequenas me inquietavam. Como permitir que elas se tornem protagonistas das ações educativas? Como evitar a dicotomia entre o cuidar e o educar? Como organizar a rotina, o espaço e o tempo de modo a ampliar as experiências dos bebês e das crianças? Essas e outras questões me puseram em movimento no sentido de me dedicar a estudos pertinentes à infância e à Educação Infantil.

Fiz cursos de extensão, que me possibilitaram aprofundar o entendimento sobre a especificidade do trabalho com as crianças pequenas. Na primeira oportunidade, comecei a fazer parte do Grupo de Pesquisa Linguagens Infância e Educação (LINFE), coordenado pela professora Hilda Micarello, que foi quem me iniciou no caminho da pesquisa.

As discussões realizadas no grupo de pesquisa; os debates de que participei nas salas de aula da universidade sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de bebês e crianças; o contato direto com eles nas creches; a participação em cursos de formação continuada de professores e projetos de extensão foi fundamental para que eu ampliasse meu entendimento sobre o trabalho na Educação Infantil e, conseqüentemente, mudasse minha prática pedagógica com as crianças na creche.

Os estudos sobre a leitura como prática cultural travada no âmbito do grupo de pesquisa foram reveladores no sentido de me mostrar como as experiências com a leitura, a aproximação com o livro proporcionada pelos meus pais desde cedo foram essenciais para que a leitura se firmasse como prática cultural para mim.

Meu interesse pela leitura, especialmente a leitura literária, me levou a atuar, durante a graduação, como mediadora de leitura no Projeto de Extensão “Leitura no Campus”, coordenado pela professora Suzana Lima Vargas, cujo objetivo era promover a leitura-deleite entre as famílias e crianças de diferentes faixas etárias que frequentavam o campus da UFJF em busca de lazer.

Essa temática, então, começou a se delinear para mim como possível tema de pesquisa, caso eu resolvesse ingressar no mestrado. No entanto, no primeiro momento, não pensei nos bebês como sujeitos de pesquisa (talvez porque estava afastada do trabalho na creche e porque os estudos realizados no grupo de pesquisa abordavam especialmente sobre o ensino das estratégias de leitura). Só compreendi a potência da pesquisa com os bebês, quando rememorei as experiências vividas durante um projeto de contação de histórias desenvolvido no berçário da creche que agora compartilho com o leitor deste texto.

Titia! História...

Há várias maneiras de sonhar.
(...) A melhor maneira de começar
a sonhar é mediante livros.
(FERNANDO PESSOA, 1990)

Uma imagem especial se faz presente em minhas lembranças: um bebê, na altura de seus quase dois anos, correndo ao meu encontro com a alegria expressa na voz, no sorriso e no olhar, pedindo, com a força que um menino pequeno consegue imprimir na voz, que eu lhe contasse uma história. “Titia! História!” Foram suas palavras, quando me viu no limiar do berçário. Minha chegada, calorosamente anunciada, atraiu as outras crianças, que também vieram correndo ao meu encontro. Como abelhas que se aglomeram ao redor de um pé de laranjeira florido, sequiosas para sugar o néctar das flores, as crianças se aglomeraram ao meu redor, sequiosas por ouvirem uma história. Nem todos se expressaram verbalmente, o pedido foi feito por meio de outras linguagens: a do sorriso, a dos gestos, a do olhar que brilha mais que a estrela mais brilhante do céu noturno quando alguma coisa ou alguém lhes é caro. Confesso que, naquele momento, senti meu coração inflar, tamanha alegria as crianças demonstraram com a minha chegada. Sim, naquele momento, tive a certeza de que nossos encontros diários tinham se tornado um ritual muito especial, que um laço afetivo tinha se constituído entre mim e as crianças.

Depois de abraçar todos os bebês, anunciei que iria contar uma história. Todos se sentaram próximos a mim. Usando um avental, contei a história “Menina Bonita do Laço de Fita”, de autoria de Ana Maria Machado. Os bebês e as crianças ficaram encantados com os coelhinhos, a menina e o cenário construído no avental. Como de costume, eles participaram ativamente da narrativa, interagindo com os personagens. Com os olhos atentos, tentando cantarolar comigo, com palmas, gestos e expressões faciais, eles demonstraram encantamento pela história compartilhada. “Frente ao livro ilustrado, a criança... vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se entre tapetes e bastidores coloridos, penetra em um palco onde o conto de fadas vive” (BENJAMIN, 1984, p. 55). Não só com o livro, mas também com os outros suportes, objetos como os brinquedos, que é o que os livros são para os bebês e as crianças muito pequenas.

Esse episódio aconteceu depois de me ausentar do trabalho por uma semana. Anteriormente, vinha desenvolvendo, juntamente com mais duas colegas queridas, Tetê e

Fabiana, um projeto de contação de histórias no berçário envolvendo bebês e crianças bem pequenas. O projeto emergiu das observações realizadas no estágio obrigatório em Educação Infantil do curso de Pedagogia. Elaborei o projeto - pré-requisito para provação na disciplina ministrada pela professora Hilda - porque observei, ao longo do estágio, que, no berçário, a prática de leitura para os bebês era muito esparsa e, quando acontecia, as crianças não tinham a oportunidade de apreciar os livros. No ano seguinte, tive a oportunidade de trabalhar no berçário da creche, podendo, assim, colocar o projeto em prática.

As rodas de histórias, anunciadas por badalos de um pequeno sino, aconteciam diariamente em horário e local, mais ou menos, fixos. Pode parecer enfadonho e desnecessário fazer todo dia “tudo sempre igual”, como diz Chico Buarque na canção “Cotidiano”, mas, para os pequeninos, a repetição (e não a automatização) é necessária. As crianças pequenas precisam de rotina, de recorrência de atividades para se sentirem seguras, para se apropriarem do mundo ao seu redor. É por isso também que as histórias contadas foram repetidas diversas vezes. Como diz Benjamin (1984, p. 75), “[...] não basta duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes [...]”. Todos que convivem com crianças pequenas sabem muito bem que isso sempre acontece. De novo, elas dizem. Por favor, conta outra vez...

No princípio, além dos badalos, era preciso convidar verbalmente as crianças bem pequenas para a roda, levá-las pelas mãos; já os bebês eram levados no colo. Isso não significa dizer que eles eram obrigados a permanecer na roda. Os que sabiam andar, ou estavam se arrastando, tinham a liberdade de sair, o que ocorria muitas vezes. Observei que, embora eles estivessem mais distantes, ainda prestavam atenção no que acontecia e, quando lhes interessava, voltavam para ouvir a história de perto.

Depois de algum tempo, ao ouvir o “belém, belém” do sino, as crianças iam apressadas para o nosso ponto de encontro, ansiosas para mais uma história que ora era compartilhada com apoio de um livro, ora com outros suportes, como luva de história, flanelógrafo, cineminha de caixa de papelão e avental. Com o passar dos meses, os pequenos começaram a antecipar o momento da contação de histórias. Após o lanche da tarde, eles se encaminhavam para o local onde as rodas aconteciam antes que o sino fosse tocado. A forma como os bebês vibravam com as histórias, o encantamento expresso no olhar, nos balbucios, nas verbalizações, nos risos, na fala daqueles que já conseguiam se expressar verbalmente, apontava que aquele momento da rotina tinha se tornado algo muito especial para eles.

Depois de ouvirem as narrativas, bebês e crianças sempre tinham a oportunidade de apreciar o livro utilizado para contar a história, interagindo também com os outros suportes. O livro era muito disputado por todos. Percebi, então, que era necessário disponibilizar outros livros para que eles não ficassem esperando o livro que havia sido utilizado. Por isso, passei a colocar no chão uma caixa de papelão com vários livros, todos os dias, após a contação de histórias.

Por meio da minha mediação pedagógica, os bebês e as crianças iam aprendendo a segurar e passar as páginas dos livros. Muitas vezes, a partir dos livros que eles escolhiam, diálogos eram tecidos, outras histórias eram narradas. Entretanto, os livros disponibilizados na caixa não eram os mesmos que eu utilizava para contar as histórias. Eram textos mais simples, com pouca qualidade literária, gráfica e estética. Quem pensa que as crianças pequenas não sabem diferenciar um livro do outro está enganado. Elas os diferenciam e valorizam os livros de qualidade. É por isso que elas não desistiam de tê-los em suas mãos e, quando descobriam onde eles ficavam guardados, sempre davam um jeito de pegá-los para tocar com as próprias mãos, com os olhos, com todos os sentidos.

Um episódio protagonizado por Antônio, aquele mesmo bebê que corraera ao meu encontro pedindo para eu contar uma história, ilustra sua capacidade de escolha. Ele foi o primeiro a descobrir onde os livros ficavam guardados e, vez por outra, pegava algum. Um dia, ele veio me mostrar o livro que havia escolhido. Na ocasião, ao invés de eu ler a história para ele, como sempre fazia, disse-lhe que era para ele mesmo contar a história para os colegas. Ele se sentou, algumas crianças se aproximaram e ele começou a apontar para as imagens balbuciando algumas palavras, ensaiando uma narrativa.

Certo dia, na creche, ele sumiu. Fiquei desesperada procurando o menino por todos os cantos da instituição, com outros colegas ajudando nessa busca. Fomos encontrá-lo numa saleta que servia como depósito onde os livros ficavam enclausurados, longe daqueles para quem eles eram destinados. Ele estava lá, sentado, folheando um livro que havia escolhido entre todos que estavam ao seu alcance. Naquele momento, experimentei uma sensação de alívio e alegria por tê-lo encontrado justamente naquele espaço. O caminho para aquele depósito ele bem conhecia, pois eu mesma havia ensinado, quando o levava comigo para escolher algum livro para levar para nossa sala e também para conhecer os livros novos, destinados à creche pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola -PNBE³.

³ O PNBE foi suspenso em 2014 e encerrado em 2017. É importante destacar que esse programa foi de extrema relevância para possibilitar o acesso das camadas menos favorecidas à literatura de qualidade nas

Outro acontecimento marcante, envolvendo esse mesmo bebê, foi quando ele chegou à creche, demonstrando alegria com um livro nas mãos. Sua mãe relatou que o Antônio queria ouvir histórias todos os dias e que, quando ia ao mercado com ela, ele se dirigia à estante de livros tentando alcançar um. Aquele livro tinha sido o primeiro que ela havia comprado para ele. Mais uma vez, senti meu coração inflar com força. Percebi que eu havia lançado a primeira semente de amor aos livros, e que ela estava brotando no coração daquele menino que estava no início da vida.

O projeto compreendeu outras ações, como a “Maleta Viajante”⁴, que se “travestiu em encantamento”, tal era a alegria que os bebês demonstravam quando a levavam para casa.

Assim, constatou-se, na creche, uma grande mudança em torno das ações de leitura. Todas as professoras estavam desenvolvendo projetos de leitura e contação de histórias em suas turmas e enviando para a casa das crianças a maleta ou a sacola viajante. A estante de livros, que antes ficava enclausurada, foi colocada no rol de entrada da instituição. O espaço foi organizado com tapetes emborrachados, *pufs* e almofadas pintadas com a colaboração dos familiares dos bebês e das crianças. Como defende Perrotti (2015), o cuidado estético com os espaços de leitura é fundamental para que as pessoas se sintam convidadas a estar no ambiente e criar vínculos com ele.

As mudanças iniciadas no Berçário I foram impulsionadas pelas ações da Secretaria de Educação (SE) do município que, naquela ocasião, realizava formação continuada em contexto de trabalho com todos os funcionários da creche. Uma das questões abordadas foi a leitura literária e a contação de histórias para as crianças.

O clima literário envolveu toda a instituição, outras professoras começaram a contar histórias no berçário, os familiares também foram convidados para contar histórias para as crianças. Os que acolheram ao convite ficaram muito felizes em poder participar. Fiquei muito surpresa e satisfeita com o envolvimento das famílias. Uma mãe pintou uma almofada com a história “Arca de Noé”, e o esposo foi até o berçário para contar a história utilizando essa almofada. Uma filha do casal, uma menina de doze anos, me surpreendeu, quando foi à

instituições educacionais que são, em geral, o único meio pelo qual as crianças brasileiras oriundas da população de baixa renda têm acesso ao livro de literatura.

⁴Suporte pedagógico no qual bebês e crianças levavam para casa livros para ler juntamente com seus familiares. Além do livro de literatura infantil, havia um caderno para que os familiares registrassem como fora a experiência de ler com os filhos. Também acompanhava o livro um pequeno texto sobre a importância da família na formação de leitores e dicas sobre como eles poderiam organizar esses momentos de leitura.

creche tocar flauta para os bebês e, antes disso, passou em frente à estante de livros e escolheu uma história para contar para as crianças.

Depois das reflexões que foram feitas na formação em contexto acerca da satisfação que as crianças demonstravam ao levar a “Maleta Viajante” para casa e o envolvimento dos familiares, a coordenadora da creche, com apoio da equipe de professoras, disponibilizou o acervo da instituição para empréstimo. Essa ação veio a fortalecer ainda mais as experiências de leitura. Os familiares dos bebês, encantados de verem como eles gostavam de ouvir histórias, solicitavam o empréstimo de livros com muita frequência.

Quando me propus a desenvolver o projeto, não tinha as reflexões que tenho hoje. Naquele momento, tinha como principal objetivo criar laços afetivos com as crianças que estavam chegando à creche. Com o tempo, percebi que os bebês conseguiam dar sentidos às experiências que estavam vivenciando. Recordo-me do encantamento que eles produziram em mim pela forma como interagiam comigo na hora das histórias, pela forma como se encantavam pelas narrativas e pelos livros. A interpretação que pude fazer, então, era de que aquelas experiências de leitura/contação de histórias tinham se tornado algo muito especial para as crianças e contribuía, de alguma forma, para a formação delas como leitoras.

Hoje, apoiada nas lentes da perspectiva histórico-cultural, compreendo que as ações de leitura com e para os bebês não só criam laços afetivos com os adultos que leem para eles, com os livros que manuseiam e com as narrativas que escutam, mas também contribuem para o desenvolvimento das características humanas (pensamento verbal, imaginação etc.). Apoiada no pensamento de Vigotski⁵ (2001, 2009), que considera a literatura artefato cultural, material e imaterial, destaco, aqui, seu potencial humanizador por meio das primeiras experiências coletivas e individuais que os bebês e as crianças têm com o livro. Nesse sentido, compreendo que os bebês e as crianças precisam conviver com a literatura desde a mais tenra idade, pela força humanizadora que ela carrega, como defende Candido (2011, p. 179): “Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção”.

No que tange à formação leitora, defendo que as crianças, desde bebês, precisam ter oportunidades para o encontro com o texto literário repetidas vezes, sempre que desejarem e nos convites diários feitos pela professora.

⁵ Na literatura especializada, encontramos diferentes formas de escrita do nome do estudioso russo Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) – Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotski, entre outras. Neste trabalho, a forma usual será Vigotski, conforme Prestes (2012).

Alinhada ao pensamento de Benjamin (1987; 1994), posso dizer que as narrativas das lembranças compartilhadas neste texto não têm a pretensão de explicar o presente pelo passado, nem defender o presente em detrimento do passado, mas reconhecer que o presente pode ser um momento precioso para a compreensão de fatos ocorridos no passado. O passado, nesse sentido, se abre a outras interpretações numa relação dialética com um presente em constante movimento. A rememoração, então, é um procedimento que nos possibilita olhar o passado com os olhos do presente. Assim, faço dessas lembranças e das interpretações que hoje posso fazer sobre elas o motivo principal pelo qual as primeiras experiências literárias vivenciadas por bebês no espaço da creche foram eleitas como meu objeto de investigação.

Entendendo que o texto literário pode ser a porta de entrada da criança para o mundo da leitura e o papel fundamental que as professoras⁶ ocupam como mediadoras de leitura literária, busco articular a arte literária na formação humana com o trabalho docente na creche. Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa-intervenção é: **compreender, problematizar, discutir práticas de leitura literária para e com bebês e construir coletivamente, com as professoras de berçários de uma creche conveniada de Juiz de Fora/MG, estratégias que potencializem essas práticas.**

Na introdução, procurei apresentar o percurso que me levou a construir o objeto de pesquisa, rememorando e narrando, ainda que brevemente, minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Os capítulos que seguem abarcam o desenvolvimento e os apontamentos do estudo.

No primeiro capítulo, apresento o levantamento de pesquisas com vistas a contextualizar minha questão de investigação e analisar as possibilidades presentes na literatura consultada. Busquei teses e dissertações no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pesquisas em anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), do Congresso de Leitura do Brasil (COLE) e do Jogo do Livro. Tais eventos científicos reúnem pesquisadores nacionais e internacionais na interface literatura, infâncias e formação de professores.

⁶ Embora as profissionais que trabalham diretamente com os bebês e crianças na creche sejam designadas pela SE do Município de Juiz de Fora como Educadoras de Creche, assumo o termo Professora, nesta dissertação, reconhecendo a legitimidade de sua profissionalização conforme a LDB nº 9394/1996. Como ex-professora de bebês e crianças bem pequenas na creche deixo registrado aqui minha indignação pelo descaso com que os (as) profissionais que trabalham nesse segmento educacional são tratadas neste e em outros municípios do Brasil, que seguem contrariando a legislação ao excluí-las do quadro do magistério.

No segundo capítulo, imbuída pelo pensamento de Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin, em diálogo com Antônio Candido, faço uma discussão da literatura como elemento humanizador e direito de todos os cidadãos, desde bebês.

O percurso teórico-metodológico é apresentado no capítulo três. Além das discussões teóricas e metodológicas que fundamentam a atividade de pesquisa desenvolvida nesta dissertação, descrevo o contexto da pesquisa e o estudo exploratório e também abordo como foi a minha entrada no campo, quem são os sujeitos da pesquisa e quais foram os instrumentos utilizados para a produção dos dados.

O quarto capítulo versa sobre a discussão dos resultados. No primeiro momento, faço uma breve análise sobre o que o campo revelou na primeira parte da pesquisa, isto é, no estudo exploratório. Depois disso, minha análise incide sobre excertos extraídos dos encontros reflexivos.

Por fim, apresento minhas considerações fazendo alguns apontamentos da pesquisa para o campo da Educação Infantil, especialmente para a educação no berçário de creche.

1 MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO

As pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores que as outras pedras do mundo (MANOEL DE BARROS, 2008).

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir alguns estudos que abordam a literatura e a leitura literária para e com os bebês e crianças bem pequenas na creche. Sabemos que o conhecimento científico não é produzido de forma isolada, mas em constante diálogo com outras produções científicas, de modo que cada novo trabalho possa completar ou contestar as contribuições que trabalhos anteriores deram ao estudo do tema eleito pelo pesquisador (ALVES-MAZZOTTI, 1998). Conhecer esses estudos, por meio da revisão bibliográfica, possibilita ao pesquisador contextualizar seu problema de pesquisa e analisar as possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa. Além disso, o conhecimento dos trabalhos produzidos permite ao pesquisador selecionar com maior segurança os estudos que poderão ser utilizados “para efeito de comparação, na discussão dos resultados por ele obtidos” (Ibidem, p. 181).

Dessa forma, para iniciar esta investigação, meus primeiros passos e meu olhar se voltaram para o passado, isto é, para os conhecimentos que a comunidade acadêmica já produziu sobre a temática abordada nesta pesquisa.

Realizei a revisão de literatura, focando exclusivamente pesquisas brasileiras, com o objetivo de mapear a produção sobre leitura literária para e com bebês na creche, entre os anos de 2008 até 2017. O marco temporário inicial justifica-se por ser o primeiro ano em que o Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE distribuiu livros para a Educação Infantil. Nesse ano, foram selecionados 60 (sessenta) títulos para essa etapa da Educação Básica.

Para realizar as buscas, elegi quatro fontes de divulgação da produção acadêmica em educação consideradas referências nacionais, a saber: o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); os anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); os anais do Congresso de Leitura do Brasil (COLE) e os anais do evento internacional Jogo do Livro. Embora os eventos COLE e Jogo do Livro contemplem trabalhos na modalidade “relatos de experiência”, minha intenção foi mapear exclusivamente as pesquisas realizadas naquele intervalo de tempo. No entanto, é importante frisar que foram encontrados alguns

trabalhos sobre leitura literária desenvolvidos em creches, apontando para a existência dessa prática com bebês e crianças bem pequenas em ambientes de educação coletiva.

A prática acadêmica e científica instituída e consolidada pela ANPED contribui para potencializar a investigação e para fortalecer a pós-graduação em Educação. Atualmente, a Associação realiza reuniões bianuais organizadas em Grupos de Trabalho (GT) para discutir temas pertinentes à educação. Os trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED são publicados e disponibilizados para toda comunidade acadêmica ou pessoas interessadas por temas educacionais.

O Congresso de Leitura do Brasil (COLE) é um evento científico promovido desde 1978, pela Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP), com o objetivo de discutir e disseminar as produções acadêmicas e pedagógicas de pesquisadores, professores e estudantes de graduação e pós-graduação no campo da leitura.

Na mesma linha que o COLE, o Jogo do Livro se constitui como um evento científico promovido bianualmente pelo Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL), vinculado ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Realizado desde 1995, o Jogo do Livro tem o objetivo de discutir os significados do letramento na sociedade brasileira. Além disso, propõe discussões dos meios de apropriação e do uso da leitura dentro e fora de contextos escolares. Seu público é constituído por pesquisadores, alunos de graduação e pós-graduação, professores da Educação Básica, escritores, livreiros, autores, editores, artistas, profissionais ligados à produção e uso do livro.

Ao realizar o levantamento das pesquisas no banco de teses e dissertações da Capes, durante o ano de 2017, constatei que apenas aquelas publicadas em 2011 e 2012 estavam disponíveis, conforme notícia veiculada no próprio site da instituição. Entendendo que os trabalhos disponíveis nessa instância não permitiriam uma busca mais ampla, busquei acesso a outros sítios, como o Portal de Domínio Público, que também não está com todo o seu conteúdo disponível, e o Catálogo de Teses e Dissertações que dá acesso à Plataforma Sucupira que permite acessar as pesquisas defendidas a partir do ano de 2013. As pesquisas anteriores a esse ano são referenciadas na plataforma, mas os textos não estão disponíveis. Conforme informações colhidas no site da Capes, a Plataforma Sucupira é uma nova ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Foi nessa instância que encontrei as

pesquisas apresentadas na tabela e no quadro a seguir, a partir dos descritores: “creche”; “bebês”; “leitura literária”.

Tabela 01: Quantitativo de teses e dissertações defendidas entre 2008 e 2017

Ano	Dissertações	Teses	Total
2008	00	00	00
2009	00	00	00
2010	00	00	00
2011	01	00	01
2012	00	00	00
2013	02	00	02
2014	00	00	00
2015	00	00	00
2016	03	00	03
2017	00	00	00
Total	06		06

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Quadro 01: Dissertações defendidas entre 2008 e 2017

Ano	Autor	Título	Instituição
2011	Rosele Martins Guimarães ⁷	Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: Um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário	UFRGS
2013	Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos	Leitura Literária na Creche: O livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz.	UFRJ
		A formação do leitor-literário na Educação Infantil: A	

⁷A pesquisa de Guimarães (2011) foi anterior à criação da Plataforma Sucupira, por isso, a Plataforma apenas faz referência à pesquisa, mas não disponibiliza o trabalho. Sendo assim, recorri ao banco virtual de teses e dissertações da Universidade em que a autora realizou sua dissertação a fim de acessar o seu trabalho completo.

	Nivia Barros Escouto	interação da palavra da vida cotidiana com a palavra literária	UFSC
2016	Letícia Carla dos Santos Melo Hampel	Os bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação da leitura no Berçário	UFPE
	Luziane Patrocínio Siqueira Rodrigues	Pelos Fios das Histórias: Narrativas de Professoras sobre Práticas Leitoras com Crianças de 0 a 3 Anos	UFF
	Cristiene de Souza Leite Galvão	Existe uma literatura para bebês?	UFMG

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como pode ser observado no quadro 01, sobre a distribuição geográfica das dissertações encontradas nesse período, a maioria está concentrada nas regiões sul e sudeste.

Guimarães (2011) teve como foco de investigação a interação dos bebês e crianças bem pequenas com o objeto livro. A autora procurou compreender o que esses sujeitos fazem, quando manuseiam os livros, como o fazem, onde fazem, com quem fazem e o que acontece, quando eles manuseiam esse objeto e escutam pequenas narrativas. A pesquisa teve como referencial metodológico os pressupostos da pesquisa-ação. A lente teórica que sustentou o estudo, as ações da pesquisadora e a análise dos dados está pautada na Sociologia da Infância, na Psicologia da criança, na Pedagogia da pequena infância. A investigação também se orientou por estudos que abordam a leitura e as experiências de bebês com o objeto livro. De acordo com a autora, os bebês e as crianças bem pequenas são considerados protagonistas das ações de leitura e no manuseio do objeto livro. Nos momentos de leitura e do manuseio do objeto livro, a pesquisadora observou que os bebês e as crianças pequenas apresentam um modo próprio de realizar a leitura dos livros os quais escapam às normas de leitura realizadas pelos adultos.

Os modos como são realizadas a leitura literária para e com os bebês em uma creche filantrópico-comunitária na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro foram pesquisados por Mattos (2013). A autora abordou a literatura como um direito humano, de acordo com a perspectiva defendida por Antonio Candido (2011). O estudo foi ancorado nas abordagens de Vigotski, Bakhtin e Benjamin, tendo, como procedimentos metodológicos, a observação participante, as entrevistas individuais e coletivas e os registros fotográficos. Além de

Candido, Mattos dialogou com outros autores do campo da literatura, da leitura literária e com autores que discutem o trabalho educativo em creches. Os resultados revelaram o potencial que a leitura literária tem na creche de ser uma atividade dialógica que forma elos entre adultos e crianças, e que elas (as crianças) têm formas específicas de realizar a leitura, as quais envolvem os gestos, o olhar, o corpo e a voz.

O modo como os bebês interagem com a esfera literária e como se dá a formação do leitor literário no contexto da Educação Infantil foi estudado por Escouto (2013). Para alcançar esses objetivos, a autora realizou um estudo de caso em uma creche no município de Florianópolis-SC. O desenvolvimento do estudo foi fundamentado pelo conceito de dialogismo de Bakhtin e seu Círculo e pela perspectiva histórico-cultural, especialmente o pensamento de Vigotski. Os procedimentos metodológicos para geração de dados foram: a observação, os registros fotográficos e as filmagens. A pesquisa teve caráter longitudinal e a análise dos dados permitiu a autora concluir que a creche é um espaço profícuo para o início da formação do leitor-literário e, por conseguinte, assinala que a leitura literária, enquanto conhecimento a ser construído, precisa ser sistematicamente trabalhada nesse espaço educacional.

Hampel (2016) desenvolveu uma investigação cujo objetivo foi analisar o trabalho pedagógico de mediação de leitura em turmas de berçário. Como procedimento metodológico, a autora utilizou a vídeo-gravação de sessões de leitura em duas turmas de bebês. Também foram produzidos protocolos de observação nos quais foram registradas informações relativas à mediação das docentes e às ações dos bebês com idades entre 3 a 18 meses. Para a produção e análise dos dados, a autora recorreu a autores que desenvolveram pesquisas sobre leitura na Educação Infantil e com pesquisadores do campo da Psicologia. A partir dos dados produzidos na pesquisa, a autora concluiu que as professoras recorrem a diferentes tipos de ações para mediar a leitura realizada com os bebês, como a descrição de elementos e acontecimentos que compõem a narrativa.

O trabalho de Rodrigues (2016) investigou narrativas de professoras da Educação Infantil da rede pública do município de Niterói-RJ, objetivando compreender presenças e sentidos produzidos pelas docentes para práticas leitoras com crianças de zero a três anos de idade. Para a produção de dados, a autora realizou entrevistas narrativas e coletivas com professoras. Foram realizados três encontros com vinte e quatro professoras que atuavam com bebês e crianças de até três anos de idade. Os grupos de cada encontro eram distintos, mas sempre compostos pelas docentes da mesma instituição. Em suas considerações, a

pesquisadora aponta a necessidade de aprofundar as concepções e práticas relativas à leitura na creche, assim como o papel do professor, pois é ele que possibilita o encontro da criança com o texto literário e com o objeto livro, contribuindo com a formação de subjetividades leitoras.

A dissertação de Galvão (2016) tem como principal objetivo investigar o conteúdo literário em livros de literatura direcionados a crianças de 0 a 2 anos. As lentes teóricas que guiaram a autora na análise das publicações foram as que consideram a infância como um acontecimento e os bebês como sujeitos que se constituem, se subjetivam e compartilham suas experiências por meio da linguagem. Os livros tomados para análise foram categorizados a partir de suas propostas de interlocução entrelaçados com os pressupostos defendidos por Vigotski, Wallon e Golse no que diz respeito à necessidade de ampliar as experiências afetivas e cognitivas dos bebês e crianças pequenas, considerando suas especificidades. As categorias levantadas foram as seguintes: materialidade, temática, gênero, número de palavras e conceito da obra. A partir da análise de mais de 60 livros para bebês e crianças de até dois anos de idade, selecionados para compor a Bebeteca da Faculdade de Educação da UFMG, a autora conclui que há livros que, mesmo que não apresentem uma estrutura narrativa, podem ser considerados literários, pois sua proposta rompe com o instituído propiciando ampliar o horizonte dos sujeitos para quem elas são destinadas, mas também há muitos livros em cujo bojo pretendem enquadrá-los dentro do previamente normatizado.

Os trabalhos que compõem esse grupo dialogam com a presente pesquisa na medida em que compreendem que a formação do leitor se dá a partir das primeiras experiências que as pessoas têm com o objeto livro, notadamente, quando ainda são bebês. Igualmente, os estudos concebem os bebês como sujeitos capazes de construir significados e atribuir sentidos sobre as experiências literárias vivenciadas na creche. Apontam, ainda, que eles têm um modo próprio de realizar a leitura do texto literário e de apreciar o objeto livro. Da mesma forma, indicam que o professor tem papel central no que diz respeito à organização dos tempos e espaços de leitura na creche, sendo necessário investir na formação do professor como mediador de leitura literária. Também traz contribuição no que diz respeito ao acervo literário destinado a essa faixa etária e sobre os procedimentos teórico-metodológicos que poderão contribuir com a minha investigação.

Na tabela a seguir, apresento o resultado das buscas realizadas nas reuniões da ANPED no período de 2008 a 2017, no Grupo de Trabalho que discute a educação de crianças

de 0 a 6 anos (GT 07) e no Grupo de Trabalho que discute a formação de professores (GT 08). A busca no GT 08 teve o propósito de buscar pesquisas sobre a formação do professor como mediador de leitura literária. No entanto, como é possível observar na tabela 02, não encontrei nenhum trabalho que aludisse a essa temática.

Tabela 02: Quantitativo de pesquisas nas reuniões da ANPED (2008 a 2017)

Ano	GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos	GT 08 – Formação de professores	Total
2008	00	00	01
2009	00	00	00
2010	00	00	00
2011	00	00	00
2012	00	00	00
2013	01	00	01
2015	00	00	00
2017	01	00	01
Total	02	00	02

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Quadro 02: Relação das pesquisas encontradas no GT 07 da ANPED

Data	Título	Autor	Instituição
2013	Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz.	Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos	UFRJ
2017	O que dizem as pesquisas sobre o encontro entre crianças e literatura na escola?	Márcia Maria e Silva	UFF

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O trabalho de Mattos (2013), parte da sua dissertação de mestrado, apresenta a análise de sequências fotográficas produzidas no estudo que deu origem à dissertação com o intuito

de responder questões relativas ao modo como as ações de leitura acontecem no dia a dia da creche e o que as crianças fazem a partir das experiências de leitura que vivenciam. De acordo com a autora, as análises das sequências das imagens fotográficas revelaram que a prática da leitura literária para e com as crianças pequenas mostra que a participação dos pequenos nos momentos de leitura envolve vários sentidos. Trata-se de uma leitura performática na qual as crianças se entregam ao encantamento provocado pelo objeto livro e pelo modo como a professora narra a história, demonstrando outros modos de ler.

Silva (2017), no trabalho intitulado “O que dizem as pesquisas sobre o encontro entre crianças e literatura na escola”, apresenta um estudo das teses e dissertações defendidas entre 2008 e 2014 que discorreram sobre a leitura literária em instituições de Educação Infantil. O artigo apresenta o mapeamento e uma análise dos trabalhos encontrados em diferentes regiões do Brasil. Para isso, a autora elegeu três pontos para guiar suas reflexões: o que diz respeito às tensões relativas ao campo semântico das diferentes áreas de estudo nos quais os trabalhos foram produzidos; sobre a questão da mediação e funções da literatura no cotidiano e as múltiplas linguagens e suportes do texto literário.

A autora concluiu que os trabalhos desenvolvidos com base nas interações de crianças pequenas com o objeto livro nas instituições educacionais (creche e escola) com mediações que valorizem criativamente esses encontros ainda são pouco numerosos no Brasil. Silva observou que o entendimento sobre crianças/infâncias não é o mesmo em todos os trabalhos analisados e que nem todos os textos destinados às crianças podem ser considerados literatura. Segundo a autora, é necessário ampliar o número de pesquisas que discorram sobre literatura, infância e docência na Educação Infantil, de modo que a articulação dessas áreas tenha como propósito garantir que as crianças desde muito pequenas tenham acesso à arte literária como um dos direitos fundamentais da criança.

Dos artigos encontrados na ANPED, o trabalho de Mattos (2013) é o que mais se aproxima da minha pesquisa, oferecendo contribuições importantes, especialmente no que se refere ao aporte teórico-metodológico. O trabalho de Silva (2017) contribui no sentido de apontar a necessidade de se ampliar o número de investigações sobre a leitura literária na Educação Infantil não como pretexto para ensinar ou antecipar conteúdos didáticos, mas como um direito humano fundamental, como defende Candido (2011, p.2), com foco, portanto, nas “interações professora-crianças-literatura para a formação do sujeito, leitor literário”.

Dando continuidade ao levantamento dos trabalhos, apresento o resultado das buscas realizadas no COLE e Jogo do Livro, organizados nas tabelas 03 e 04. O levantamento foi feito a partir da leitura dos resumos que privilegiavam a temática da leitura literária para e com bebês na creche, as produções sobre livros de literatura infantil destinados a esses sujeitos publicados nos anais dos eventos. Após selecionar os artigos que dialogavam de alguma forma com a minha investigação, realizei a leitura total dos trabalhos a fim de selecionar aqueles que se coadunavam com o objetivo proposto nesta pesquisa, qual seja, a formação do sujeito leitor literário desde a mais tenra idade.

Os artigos publicados nos Anais do Congresso de Leitura do Brasil (COLE) e do Jogo do Livro não são publicados anualmente, como é possível observar nas tabelas que se seguem. Cabe esclarecer que a 16ª edição do COLE, referente ao biênio 2007/2008, foi realizada no ano de 2007, antes de o PNBE incluir a Educação Infantil na distribuição de livros de literatura. Nessa edição não foi apresentado nenhum trabalho que remetesse ao tema desta pesquisa, por isso, ela não consta na tabela 03. Quanto aos trabalhos publicados nos Anais do Jogo do Livro, somente a partir da X Jogo do Livro Infantil e Juvenil, que aconteceu no ano de 2013, foram apresentados trabalhos que abarcavam a Educação Infantil. Contudo, esses trabalhos não estão disponíveis para consulta. Assim, a busca nessa instância foi realizada apenas nos anais do XI Jogo do Livro e I Seminário Latino-Americano - Mediações de Leitura Literária, ocorrido em novembro de 2015 e no XII Jogo do Livro e II Seminário Internacional Latino-Americano – Palavras em Deriva, que aconteceu em novembro de 2017.

Tabela 03: Quantitativo de Pesquisas apresentadas no COLE (2009-2016)

Ano	COLE	JOGO DO LIVRO	Total
2009	17º COLE		01
2012	18º COLE		03
2014	19º COLE		00
2016	20º COLE		00
Total			04

Quadro 03: Relação das pesquisas encontradas no COLE

Edição/Ano	Título	Autor	Instituição
continua			

<p>17º Congresso</p> <p>É preciso transver o mundo (Manoel de Barros)</p> <p>Biênio 2009-2010</p>	<p>Programa bebelendo: uma intervenção precoce de leitura</p>	<p>Rita de Cássia Tussi, Tania Mariza KuchenbeckerRösing</p>	<p>UPF</p> <p>Leitura na Infância Inicial: uma intervenção precoce de leitura</p> <p>Mestrado em Letras</p>
<p>18º Congresso</p> <p>O Mundo Grita. Escuta?</p> <p>Biênio 2011-2012</p>	<p>Estratégias de leitura e contação de histórias na educação infantil</p>	<p>Daniela Gaspar Pedrazzoli Bagnasco, Ana Lúcia Guedes-Pinto</p>	<p>Unicamp</p>
	<p>A criança grita e nós lemos sua mensagem... Práticas de letramento com crianças de 06 a 24 meses e suas mães</p>	<p>Regina Aparecida Marques de Souza</p>	<p>UFMS</p>
	<p>Bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro: ações interativas e produções de sentidos</p>	<p>Rosele Martins Guimarães</p>	<p>UFRGS</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O trabalho intitulado “Programa Bebelendo: Uma Intervenção Precoce de Leitura”, de autoria de Tussi e Rösing (2009), emergiu da dissertação de Mestrado em Letras defendida

pela primeira autora, no programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo. O estudo propõe um programa de leitura envolvendo bebês, pais, cuidadores, bibliotecários, profissionais da saúde e da educação. A proposta das autoras está fundamentada nas teorias do desenvolvimento, da neurociência e da literatura.

No primeiro momento, o programa “Bebelendo” fomentaria ações educacionais de leitura oferecendo material e suporte para essas ações e, em longo prazo, poderia acelerar o desenvolvimento cognitivo das crianças, além de favorecer a formação e o fortalecimento de laços afetivos entre mãe-bebê e formar comportamentos emergentes de leitura. As autoras acreditam que o programa “Bebelendo”, se transformado em política pública, poderia reduzir as despesas do governo em programas que buscam minimizar os problemas sociais gerados por situações como o abandono, a violência e a saúde precária que, segundo elas, são provenientes da falta de informações que só podem ser adquiridas por meio da leitura.

O artigo “Estratégias de leitura e contação de histórias na educação infantil”, de autoria de Bagnasco e Guedes-Pinto (2012), aborda pesquisa realizada na rede pública de Campinas, SP, com o objetivo de compreender as estratégias de leitura de histórias desenvolvidas em turmas de crianças de 1 a 3 anos de idade. As autoras investigaram como os espaços eram organizados e como estes influenciavam o olhar das crianças sobre a prática de leitura. Os estudos de Vigotski sobre o papel da mediação do outro, assim como estudos referentes ao campo da literatura orientaram as análises desenvolvidas na pesquisa cujo resultado demonstra como o livro pode influenciar o modo como as professoras realizam a leitura para as crianças, como elas usam as imagens para dar significados às histórias, vinculadas ou não ao texto escrito; como as crianças se apropriam inventivamente das histórias e dos suportes, atribuindo-lhes outros usos.

O texto de Souza (2012), intitulado “A criança grita e nós lemos sua mensagem... Práticas de letramento com crianças de 06 a 24 meses e suas mães”, compõe um relato sobre um projeto de pesquisa e de extensão realizado com mães/pais do berçário/maternal de dois Centros de Ed. Infantil em Campo Grande, MS. O objetivo foi de oportunizar momentos de leitura de obras literárias entre pais e filhos com vistas a conhecer as práticas de letramento que eles realizam com os filhos, incentivando a continuidade ou o início dessa prática. O trabalho está ancorado na perspectiva histórico-cultural de Vigotski e nos estudos de Soares, entre outros autores. A metodologia utilizada foi o estudo de caso e os instrumentos foram: entrevista, questionário, filmagens, fotografias e depoimentos. Os resultados preliminares apontam que o compartilhamento de momentos de leitura e escrita da família com seus

filhos, incentivando-os nessa prática, mostra-se fundamental para que as crianças sejam leitoras.

O artigo de Guimarães (2012), intitulado “Bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro: ações interativas e produções de sentidos”, parte da dissertação de mestrado da autora, apresenta três episódios protagonizados por crianças de uma turma de berçário com o objeto livro, com o objetivo de indagar reflexivamente a escuta de suas atuações como atos de leitura. O trabalho está ancorado nos pressupostos wallonianos, na Sociologia da Infância, na perspectiva teórica freiriana e da semiótica. A análise dos episódios mostrou que, embora os bebês e as crianças bem pequenas não se constituam como leitores convencionais, “eles podem ser considerados ‘leitores’ do conjunto gráfico, visual, sonoro, tátil com que os livros são constituídos” (GUIMARÃES, 2012, p. 6).

Tabela 04: Pesquisas apresentadas no XI e XII Jogo do Livro (2013-2017)

Ano	JOGO DO LIVRO	Total
2013	-	-
2015	XI	02
2017	XII	01
Total		03

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Quadro 04: Relação das pesquisas encontradas nos Anais do Jogo do Livro

continua

Edição/Ano	Título	Autor	Instituição
XI Jogo do Livro Mediações de Leitura Literária/201 5	Livros para crianças de 0 a 6 anos: Estabelecendo critérios de qualidade.	Bruna Leite Galvão e Mônica Correia Baptista	FAE/UFMG
	Existe uma literatura para bebês?	Cristiene de Souza Leite Galvão e Mônica Baptista	FAE/UFMG

XII Jogo do Livro - Palavras em Deriva/2017	Alfabetização Literária: os bebês e seus modos de ler.	Cristina Maria Rosa e Renata Junqueira de Souza	FaE/UFPeI e CELLIJ/UNESP
---	--	---	--------------------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O trabalho intitulado “Livros para crianças de 0 a 6 anos: estabelecendo critérios de qualidade” (GALVÃO; BAPTISTA, 2015) estabelece e propõe a aplicação de critérios para a seleção de livros de literatura infantil. Trata-se de um trabalho monográfico desenvolvido no âmbito da “Pesquisa-ação Letramento Literário na Educação Infantil”, financiado pela FAPEMIG/CAPES, cujo objetivo foi investigar “os processos pedagógicos relacionados à interação das crianças com o universo literário”. Para esse trabalho, as autoras analisaram o acervo literário de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte (UMEI) onde a pesquisa acima referenciada estava sendo realizada. O estudo procurou responder se o acervo literário para os mais pequeninos contemplava suas particularidades e potencialidades, além de questões relativas à qualidade literária.

Os critérios analisados foram os de quantidade de livros por turma; diversidade do acervo e avaliação do tema. Quanto ao primeiro critério, a análise do acervo existente na UMEI no período em que a pesquisa foi realizada apontou que o número de livros não era suficiente para “assegurar um trabalho eficaz de letramento literário” (GALVÃO; BAPTISTA, 2015, p. 123). Em relação ao segundo critério, foi observado que cerca de 67,5% do acervo da instituição possui livros com boa qualidade literária, enquanto aproximadamente 32,5% dos títulos não correspondem aos critérios de qualidade estabelecidos pela pesquisa. Sobre o terceiro critério, as autoras constataram que, nas turmas de berçário e dois anos, está a maioria dos livros considerados de pouca qualidade. Entre outras considerações, as autoras pontuam que esses livros são destinados aos bebês e crianças pequenas devido a “uma descrença na capacidade de interação e significação das crianças de até três anos de idade com a pluralidade de linguagens que um bom livro de literatura oferece e que há um desconhecimento do que seja literatura para essa faixa etária” (Ibidem, p.129).

O trabalho de Galvão e Baptista (2015) é parte da dissertação de mestrado da primeira autora, cujo objetivo foi discutir sobre o cenário das produções literárias tomando como base o estatuto de literatura endereçados aos bebês e crianças até dois anos de idade.

A partir de lentes teóricas que consideram “os bebês e crianças bem pequenas como sujeitos que se constituem na linguagem e que por meio dela subjetivam e compartilham suas experiências” (GALVÃO; BAPTISTA, 2015, p. 193) e da contribuição dos autores do campo da literatura com os quais dialogou, a autora concluiu que ainda que muitos livros destinados aos bebês e crianças bem pequenas “não contenham uma narrativa ficcional, são um caminho para a construção leitora e um campo privilegiado para a ampliação da capacidade infantil de simbolizar” (Ibidem, p. 202).

O texto de Rosa e Souza (2017) apresenta resultados de pesquisas realizadas em duas instituições – UNESP/SP e UFPel/RS - no qual, as autoras apontam que os bebês indicam possuir “repertório literário”. As informações foram coletadas a partir da interação com bebês, os livros, suas mães, suas professoras e as pesquisadoras. As pesquisas realizadas em ambas as instituições atestam que o modo como o bebê interage com o livro demonstra a familiaridade que tem com esse objeto cultural e os modos de ler, independentemente da idade e de não distinguir o livro de outros artefatos culturais. Entre os bebês que ainda não tinham sido apresentados aos livros, foram observados comportamentos como tocar, bater, aproximar e levar o livro à boca. Outro indício que demonstra a não familiaridade com o livro é o modo atabalhado como esses sujeitos pegam e tentam passar as páginas do objeto. Já entre os bebês que já tinham sido apresentados ao livro, foram registrados outros comportamentos, tais como: folhear e ajudar o adulto a folhear, a capacidade de se manter atento à leitura realizada pelo adulto, de segurar o objeto sozinho, de imitar os gestos dos adultos e, quando permitido, escolher o que ler, abrir, fechar, trocar e guardar o livro. Às vezes, eles demonstravam não gostar quando o livro se fechava e festejavam quando encontravam algo de que gostavam em alguma página ou capa. Além disso, foram capazes de indicar se o livro estava danificado, responder a perguntas olhando e/ou indicando as cenas ou escritos do livro e também ensaiar suas primeiras leituras com entonação e gestos. No trabalho, evidenciou-se a importância de promover, de modo deliberado, a apresentação do livro e do ritual próprio da leitura na primeiríssima infância, favorecendo, dessa maneira, a formação do leitor literário. Nesse processo, ter critérios para a escolha dos livros e primar pela qualidade da mediação literária é fundamental, conforme apontam as autoras.

Os trabalhos apresentados nesse levantamento fortalecem a importância da pesquisa apresentada neste texto dissertativo, na medida em que buscam contribuir para ampliar as discussões sobre a dimensão humanizadora da literatura, isto é, a literatura como propiciadora da emergência e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, e do papel do professor de creche como mediador de leitura literária desde a mais tenra idade, ampliando, dessa forma, a possibilidade de que a leitura literária seja compreendida como prática pedagógica para e com bebês e crianças bem pequenas.

Ao final desse levantamento, é possível constatar que as principais tendências dos estudos incidem sobre aspectos relacionados à interação dos bebês com o texto literário (GUIMARÃES, 2011; ESCOUTO, 2013; MATTOS, 2013; ROSA; SOUZA, 2017); sobre as práticas de mediação literária (BAGNASCO; GUEDES – PINTO, 2012; SOUZA, 2012; MATTOS, 2013; ROSA; SOUZA, 2017) e sobre aspectos relacionados ao acervo destinado aos bebês e crianças bem pequenas (GALVÃO; BAPTISTA, 2015; GALVÃO, 2016; ROSA; SOUZA, 2017). Esses aspectos também serão discutidos neste trabalho, todavia, o estudo avança na medida em que busca contribuir com a formação das professoras, visando qualificar as ações de mediação literária, desenvolvidas nas turmas de berçários onde a pesquisa foi desenvolvida.

2 LITERATURA E FORMAÇÃO HUMANA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Todas as obras de arte, alimentam
imaginários, ampliam nosso olhar sobre
o mundo, suscitam nossas dúvidas,
enriquecem nossas línguas e falam, com
sensibilidade e poesia, da vida, da complexidade
do mundo e das relações humanas.
(DOMINIQUE RATEAU, 2015)

A literatura, como toda arte, é uma
confissão de que a vida não basta.
(FERNANDO PESSOA, 1966)

A centralidade deste capítulo está em discutir o lugar que a literatura ocupa na formação do ser humano, destacando a Educação Infantil, particularmente a creche, como contexto potente para a construção das características tipicamente humanas. De acordo com Vigotski (1991), essas características não estão dadas ao nascer, mas, sim, desenvolvem-se a partir das experiências culturais que os adultos possibilitam ao bebê. A literatura é contemplada aqui como produção cultural, que, segundo o estudioso de literatura Antônio Candido, é um direito de todos, devendo, portanto, ser ofertada a bebês, crianças e professoras. Essa discussão se ancora na perspectiva histórico-cultural, especialmente nos estudos da linguagem, realizados por Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin, para os quais a literatura, concebida como obra de arte, é uma produção eminentemente social e cultural e, por isso, constitutiva do ser humano.

Conforme Freitas (2017, p. 13), a concepção teórica de Bakhtin e de Vigotski sustenta-se na “perspectiva semiológica na qual o signo como um produto social tem função geradora e organizadora dos processos psíquicos”. Na perspectiva teórica dos dois autores, a interação com o outro *via linguagem* é fundamental, pois “sem ele (o outro) o homem não mergulha no mundo sócio, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a consciência, enfim, não se constitui como sujeito” (FREITAS, 1997, p. 320).

Nessa abordagem, a leitura literária se configura como experiência relevante para o desenvolvimento pessoal e social. Assim, uma Educação Infantil orientada para a formação

humanizadora de bebês e crianças não pode se furtar de ofertar tempos e espaços para vivências de/com a leitura literária.

Inicialmente, serão abordadas algumas ideias e conceitos de Vigotski e Bakhtin para pensar a relação entre literatura e processo de humanização. Em seguida, será discutido o lugar que a leitura literária ocupa no aprendizado e desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas no contexto da creche e como direito de bebês, crianças e professoras a esse bem cultural.

2.1. ARTE LITERÁRIA E FORMAÇÃO HUMANA: ENTRELAÇAMENTOS NOS TEXTOS DE VIGOTSKI E BAKHTIN

Vigotski (1896-1934) e Bakhtin (1895-1975) são dois autores com raízes epistemológicas no materialismo dialético que forneceram grande contribuição ao campo da psicologia, notadamente na formação da consciência e do lugar da linguagem na subjetividade, por meio de estudos na seara da linguagem, da semiótica, da filosofia, da história e da arte (FREITAS, 2000). Suas inquietações partiram da lacuna deixada pelo marxismo acerca do estudo da consciência, da linguagem e das formações ideológicas concretas, como a arte (PONZIO, 2015). Vigotski questionava os métodos da psicologia idealista e behaviorista adotados nos primórdios do século XX e Bakhtin confrontava as premissas e métodos do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato no que tange à concepção da linguagem. Ambos se opunham a limitar a “reação verbal” a um fenômeno exclusivamente fisiológico, buscando, na abordagem materialista-dialética da psicologia, estudar os processos psíquicos humanos.

Da mesma forma, para ambos, o ser humano é concebido como um ser histórico, cultural e social, que se constitui na relação com o outro. Importante frisar que a concepção de social não está circunscrita à ideia de coletivo, mas está associada à noção de relação. As interações com o outro presente ou ausente são constitutivas do eu. Portanto, o princípio da alteridade na constituição da individualidade está presente nas duas visões, “quer porque o outro é a medida de todos os nossos atos, quer porque participamos todos do Ser-evento que está sempre por ser alcançado [...]” (GERALDI, 2013, p. 14).

Como psicólogo, Vigotski não só criticou fortemente a psicologia da sua época, que concebia o ser humano como a-histórico e ser individual, como também criou a psicologia histórico-cultural, nos anos de 1920, dando os primeiros passos nas investigações sobre a

“condição social da gênese da consciência do indivíduo” (PRESTES, 2012, p. 21). Vale dizer que Vigotski não negava os aspectos biológicos na constituição humana, entretanto, para ele, “[...] ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas se transformam em novas funções, em funções psíquicas superiores” (PRESTES, 2012, p. 21).

Vigotski (1991) explica que a relação que o homem estabelece com o mundo físico e social não é direta, mas mediada por instrumentos e signos. Os instrumentos, que são mediadores de natureza técnica e externa ao indivíduo, estão vinculados às possibilidades de transformação da natureza pelo homem – como, por exemplo, as ferramentas agrícolas, que transformam a natureza. Ao longo do processo de desenvolvimento humano, a utilização e a transformação desses instrumentos foram ocorrendo de forma gradativa. A princípio, os instrumentos são utilizados como veículo de adaptação e transformação do meio cultural e social no qual o indivíduo está inserido. Podemos observar isso quando, por exemplo, uma criança pequena se vale de um pedaço de pau para alcançar um objeto que deseja e que está fora do seu alcance. Os animais também apresentam esse comportamento adaptativo, ou seja, utilizam instrumentos para alcançar alguma coisa desejada, entretanto, de forma limitada e rudimentar.

Já os signos são mediadores de natureza simbólica, tipicamente humanos e atuam na atividade psicológica dos indivíduos. Nas palavras de Vigotski (1991, p. 30): “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. Os processos a que Vigotski se refere são as funções psicológicas superiores (atenção voluntária, imaginação criadora, memória lógica, pensamento em conceitos, vontade previsor e sensações superiores), as quais não se mostram prontas no momento do nascimento. Essas funções, exclusivas ao humano, são formadas ao longo da vida como fruto da apropriação da experiência social acumulada pelos antepassados especialmente por meio da fala. Assim, quando a criança passa a fazer uso dos signos, ela produz novas relações com o ambiente e seu comportamento é reorganizado. Por exemplo, ela consegue se referir a objetos e fatos ausentes, fazendo uso da memória. Entretanto, conforme o autor,

a potencialidade para as operações complexas com signos já existe nos estágios mais precoces do desenvolvimento individual. Entretanto as observações mostram que entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento) existem muitos sistemas psicológicos de transição. Na história do comportamento, esses sistemas de transição estão entre o biologicamente dado e o culturalmente

adquirido. Referimo-nos a esse processo como história natural do signo (VIGOTSKI, 1991, p. 34).

Para Vigotski, portanto, a história do desenvolvimento da criança nasce a partir da confluência de dois processos qualitativos de origem distintas: as funções elementares (de origem biológica) e as funções psicológicas superiores (de origem cultural). Nessa perspectiva, as relações sociais, por meio da mediação do outro, são transformadas em funções psicológicas, que passam a funcionar como sendo próprias da personalidade do indivíduo. Trata-se do processo de internalização no qual uma determinada capacidade passa do nível interpessoal (coletivo) para o nível individual (intrapsíquico).

Essa ideia remete ao conceito de zona de desenvolvimento iminente⁸, definida pelo autor na obra “Sobre a análise pedológica do processo pedagógico” (VIGOTSKI, 2004, p. 485 apud PRESTES, 2012, p. 205, grifos da autora) da seguinte forma:

Pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível de desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o *nível de desenvolvimento atual* da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a *zona de seu desenvolvimento iminente*, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual. Pesquisas mostram que o nível de desenvolvimento da criança define-se, pelo menos, por essas duas grandezas e que o indicador da *zona de desenvolvimento iminente* é a diferença entre esta *zona* e o *nível de desenvolvimento iminente*.

Para o estudioso, o desenvolvimento infantil compreende dois níveis: o atual e o iminente. O atual diz respeito ao desenvolvimento já consolidado e o iminente é o desenvolvimento que ainda não se consolidou, mas o sujeito pode realizar tarefas com a colaboração de um “Outro” mais experiente (mãe, pai, professoras etc). Para Vigotski, “[...] as atividades realizadas pela criança em colaboração criam possibilidades para o desenvolvimento...” (PRESTES, 2012, p. 206).

Também é importante destacar os estudos a respeito da relação entre pensamento e fala, na obra “A construção do pensamento e da linguagem” (VIGOTSKI, 1934/2007), em que ele explica a diferença entre significado e sentido. Ele salientou que o sentido de uma palavra predomina sobre seu significado, visto que uma mesma palavra possui um significado

⁸ Segundo Prestes (2012), essa expressão é a que melhor traduz o termo Russo *bliachego razvitia* utilizado por Vigotski e não zona de desenvolvimento proximal, como foi mais disseminado no Brasil.

que é compartilhado por uma comunidade semiótica, porém, o seu sentido é algo construído em torno de uma complexidade de aspectos psicológicos privados que essa palavra faz emergir na consciência de cada um. O significado é resultado de construções histórico-culturais estáveis, mas sujeitas à dialética das transformações. Os sentidos são construídos pelos sujeitos por meio de lembranças, vivências, percepções únicas, singulares e que dependem do contexto em que se encontram. Ainda de acordo com esse autor, como aprendemos a ser humanos, apropriando-nos dos significados presentes na matriz cultural, produzimos sentidos sobre esses significados. Para compreender o sujeito, é preciso partir dos significados, isto é, das construções sociais mais estáveis, e buscar os sentidos, que são zonas mais instáveis, fluidas e profundas das palavras. Os sentidos permitem entender o sujeito como a unidade dos processos cognitivos, afetivos e biológicos, que explicam os motivos e as causas do pensamento, dos afetos e das atividades.

Tomando como base as reflexões de Vigotski acerca do conceito de mediação, podemos considerar que os elementos mediadores (instrumentos técnicos e psicológicos) presentes em um contexto de leitura literária para e com os bebês influenciam na formação da personalidade desses sujeitos. Contudo, para criar nesses sujeitos o desejo e a necessidade da leitura literária, é necessário considerarmos a vivência.

O conceito de vivência assume, na perspectiva de Vigotski (2010a, p. 686), o seguinte entendimento:

[...] uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa -, e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência.

Nessas palavras Vigotski esclarece que vivência se constitui como um movimento no qual os elementos do meio e os elementos da personalidade da criança se relacionam de modo integrado, isto é, como uma unidade. O meio não influencia de modo determinante as ações dos sujeitos no mundo, pois esses têm a capacidade de filtrar as influências que recebem do meio a partir daquilo que Vigotski chama de particularidades, ou seja, das suas vivências anteriores e de como se sentiram nessas vivências.

Da mesma forma como a vivência de cada sujeito não pode ser estudada levando em consideração apenas as condições externas a ele, também não pode ser estudada de forma linear, visto que o desenvolvimento ocorre em etapas integradas às quais a vivência anterior e a seguinte são incorporadas. Segundo Souza e Andrada (2013, p. 361), “o que diferencia o vivido no passado do que está sendo vivido no presente é que a vivência atual passa por uma reestruturação. E a reestruturação vem justamente de demandas do meio e das interações do sujeito com ele”. Daí, para compreendermos o papel do meio no desenvolvimento da criança, é preciso levar em conta a relação existente entre a criança e o meio nas diferentes etapas do desenvolvimento, vez que, para Vigotski (2010a), o meio não é igual para todas as crianças, ele modifica-se dependendo da faixa etária de cada uma.

Na medida em que a criança vai se desenvolvendo, a relação que ela tem com o seu meio físico e social já não é mais a mesma. Ela passa a ver o ambiente que a cerca de outra forma, sua compreensão se amplia, o pensamento fica mais elaborado, mudando qualitativamente sua relação com o meio. Mas não é só a criança que muda em relação ao meio, o meio também muda em relação à criança. Nas palavras de Vigotski (2010, p. 691): “não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira”. Isso se deve a sua nova situação social de desenvolvimento que é “determinada pelas relações entre a criança e o meio” (VIGOTSKI, 1996, p. 264).

De acordo com Teixeira e Barca (2017, p. 34), ao elaborar o conceito de “Situação Social de Desenvolvimento”, Vigotski “supera o conceito cronológico de idade: não é a idade da criança que define suas possibilidades, mas o conjunto do que foi vivido e a maneira como o vivido foi internalizado”. As autoras explicam ainda que “este conceito constitui a base e a estrutura da personalidade em uma determinada idade psicológica e, como tal, é produto da atividade que guia o desenvolvimento humano nas três idades que constituem o período de 0 a 6 anos” (idem). É importante ressaltar que as mudanças nos processos psíquicos dependem das condições de vida, das oportunidades de desenvolvimento que são oferecidas às crianças e da forma como esse processo é mediado.

Prestes (2012) esclarece que a atividade-guia⁹ não é a atividade na qual a criança permanece envolvida por mais tempo, mas a atividade que “carrega fatores valiosos e que

⁹ Com base em estudo crítico sobre as traduções das obras de Vigotski no Brasil desenvolvido por Prestes (2012), vamos chamar a atividade traduzida em diversas obras como atividade principal de *atividade-guia*. Entendo, como a autora, que esse termo é o que melhor define o termo russo *veduchaia deiatelnost* usado por Vigotski para explicar que em cada período do desenvolvimento da criança uma atividade específica vai servir como meio para conduzir o desenvolvimento infantil.

contém elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento, ou seja, guia o desenvolvimento psíquico infantil” (PRESTES, 2012, p. 184).

Para Vigotski (1996) e Elkonim (2017), a atividade que guia o desenvolvimento psíquico no primeiro ano de vida do bebê é a atividade de comunicação emocional direta. O bebê se comunica por meio do choro, do olhar, do sorriso, do balbucio, dos gestos e reconhece, ou melhor, “lê” o tom de voz do adulto, o modo como este o segura, o olhar que o adulto lhe dirige, enfim, toda a ação do adulto em direção a ele é percebida e significada. Captar o que esse pequeno ser quer nos comunicar, por meio dos recursos de que dispõe, pressupõe um olhar atento e sensível para responder de forma implicada aos anseios e necessidades manifestadas por ele, possibilitando, assim, maximizar seu desenvolvimento nesse período etário.

Entre um e três anos de idade, a atividade que guia o desenvolvimento da criança é a atividade de manipulação de objetos. Nessa fase, a criança precisa interagir o máximo possível com os objetos da cultura que disponibilizamos para ela. Na idade pré-escolar, a atividade-guia da criança é a brincadeira, especialmente a brincadeira de faz de conta.

Tomando a perspectiva de Vigotski (2010a), entendemos que todo evento externo (nesse caso, a leitura literária mediada) só se torna psicológico por meio da vivência, entendida como uma relação particularizada de uma pessoa (sua personalidade) com o meio, formando, como já foi dito, uma unidade. Nesse sentido, pode-se afirmar que os elementos mediadores (internos e externos) presentes no meio atuam de forma indivisível no desenvolvimento da criança. A influência do meio sobre cada criança se realiza por meio da vivência. Contudo, em razão da situação social de desenvolvimento, o meio se apresenta diferente para cada criança, por isso, elas podem construir um sentido diferente sobre a experiência de leitura mediada, assim como sobre o objeto livro. Assim, pensar na mediação da leitura literária e na formação do leitor desde a pequeníssima infância na creche pressupõe que os adultos responsáveis pelo cuidado e educação de bebês e demais crianças criem condições para que isso aconteça, levando em consideração a situação social de desenvolvimento desses sujeitos em cada período do desenvolvimento infantil.

Bakhtin, pensador da linguagem e do dialogismo, desenvolveu, em seus estudos literários, uma teoria estética que se contrapunha às ideias dominantes do início do século XX, ou seja, era contrário à redução da arte aos seus aspectos objetivos (formalistas) ou aos

aspectos subjetivistas (expressionistas). Para ele, a limitação das análises à subjetividade do criador ou do espectador alijaria o contexto da obra de arte e desconsideraria as condições em que a obra foi produzida. Também considerava limitada a análise que se detém ao material excluindo o criador e o contemplador. Em razão disso, Bakhtin procurava superar essa fragmentação, considerando a inter-relação entre todos os aspectos restituindo à arte sua unidade constitutiva, visto que a arte está essencialmente vinculada à vida e às experiências partilhadas pelo criador, contemplador e conteúdo da obra.

Ao tomar a arte como um tipo de resposta ao meio social, Bakhtin, no texto “Arte e Responsabilidade”, publicado originalmente em 1919, e, posteriormente integrado ao livro “Estética da Criação Verbal”, faz uma densa reflexão sobre as implicações entre arte e vida desde a responsabilidade de qualquer sujeito: “pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos” (BAKHTIN, 2018, p. XXXIII).

A partir de uma perspectiva filosófica e sociológica, esse teórico elaborou uma teoria estética geral que ultrapassou a dimensão literária. Sua aproximação da psicologia deveu-se à necessidade de compreender a construção da consciência e apreender os elementos presentes na criação artística.

Para ele, o nascimento biológico está amalgamado ao nascimento social do sujeito, visto que o nascimento concreto ocorre numa determinada classe social. Nesse sentido, a consciência só pode ser compreendida vinculada ao contexto ideológico e social a que o sujeito pertence. Ao considerar a ideologia como forma de representação do real, Bakhtin não aceita a ideia de consciência individual, considerando possível somente a consciência social, baseada na abordagem sociológica. Nesse sentido, a consciência só adquire sua materialidade no encontro/confronto com outra consciência, já que os signos emergem das interações que se concretizam no interior de um grupo social determinado. Conforme ressalta Ponzio (2015, p. 14), “a revolução de Bakhtin consiste na mudança do ponto de referência da visão e da construção do mundo, que já não se coloca no horizonte do ‘Eu’, mas no horizonte do ‘Outro’.”

Bakhtin/Volóchinov defendeu a ideia de uma psicologia assentada no estudo das ideologias, dando ênfase à palavra na constituição da consciência. Para ele, “a consciência se forma e se realiza no material sócio criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 97). Portanto, “se privarmos a

consciência de seu conteúdo sîgnico, não sobrar  absolutamente nada dela” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 98).

Bakhtin dota uma concep o dialógica de linguagem, isto  , a linguagem tem caráter relacional, social. No fluxo da comunica o verbal, a palavra ganha diferentes significa es e se estabelece como signo ideológico. A palavra   considerada a partir de três aspectos: (1) um signo neutro, visto que pode assumir qualquer fun o ideológica, seja ela científica, estética, moral ou religiosa; (2) palavra alheia dos outros, que traz consigo resquícios de outros enunciados; e (3) minha palavra, que uma vez dita numa intera o discursiva determinada, ela faz parte da minha expressão. No entanto,   importante destacar que   a partir da palavra do outro que construímos a nossa própria palavra, e, por conseguinte, a nossa própria consciência (CORSINO, 2014).

Bakhtin/Volóchinov (2017) também se debruçou sobre a questão do sentido das palavras. “A palavra adquire significa es relativas aos contextos nos quais ela pode inserir-se; no entanto, a palavra não deixa de ser uma” (DIAS, 2015, p. 100). Bakhtin formula, então, os conceitos de “tema” e “significa o”. O tema se configura como elemento único, original, da enuncia o, sendo ele a expressão da situa o concreta, histórica e socialmente, que o desencadeou. Já a significa o refere-se aos elementos da enuncia o que são reiter veis. Nas palavras de Bakhtin/Volóchinov (2017, p. 227-228),

Uma significa o única e determinada, isto  , um sentido único pertence a qualquer enunciado *como uma totalidade de*. O sentido da totalidade do enunciado será chamado de seu *tema*. O tema deve ser único, caso contrário, não teremos nenhum fundamento para falar sobre um enunciado. Em sua essência, o tema deste   individual e irrep vel como o próprio enunciado. Ele expressa a situa o concreta histórica que gerou o enunciado.

O diálogo com o pensamento de Vigotski, particularmente nas obras “Psicologia da arte” (1927/2001) e “Imagina o e cria o na infância” (1930/2009), e de Bakhtin, nos textos “Estética da cria o verbal” (1929/2018) e “Discurso na vida e discurso na arte” (1926/1976), permite compreender o entrecruzamento que existe entre a arte e a vida. As condi es históricas, sociais, culturais, políticas e econ micas ofertam possibilidades e limites para a cria o. Nesse sentido, a arte emerge num contexto de rela o com a vida, ou seja, com as rela es sociais de determinado momento histórico. Apesar de a arte e a vida estarem intimamente vinculadas, uma não se reduz   outra. A obra de arte não se limita   realidade objetiva; ao contrário, ela se constitui em algo novo, irrep vel, inaugural, resultado da a o

criativa de qualquer ser humano. No entanto, arte e vida formam uma unidade indissociável. Conforme sinalizam Reis e Zanella (2014, p. 97), “em ambos os autores há uma visão psicossocial da arte, compreendida como um modo específico de relação social que se diferencia pela ruptura aos instituídos, inaugurando novas possibilidades”. Se, para Vigotski, a arte possibilita a transformação da vida, para Bakhtin, a arte se apresenta como informação estética da existência (Ibidem, p. 100).

A partir da biografia de Vigotski (PRESTES; TUNES, 2011), é possível dizer que a arte sempre esteve presente em sua vida. Ele iniciou seu percurso acadêmico no âmbito das artes atuando como crítico literário e teatral (JEREBTSOV, 2014). Em 1916, finalizou a monografia “Tragédia de Hamlet” e, em 1925, publicou o livro “Psicologia da Arte”. Nessa obra, Vigotski (2001) discutiu as potencialidades da arte em desencadear a construção da consciência e os processos psicológicos superiores, como a imaginação. Para ele, a arte abre as portas para a produção de sentidos sobre o mundo e provoca alterações no psiquismo dos indivíduos, propiciando-lhes novos modos de organização mental.

A literatura, como toda arte, proporciona experiências estéticas de produção de sentidos, capazes de transformar a relação do sujeito com o mundo. Como afirma Vigotski (2001, p. 342), “a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento”.

Por isso, a arte ocupa lugar central na unidade biológico-cultural na medida em que expressa o social, isto é, o outro, enquanto relação, enraizado em cada indivíduo; é “o social em nós” (Ibidem, p. 315) de diferentes momentos da história. Em outras palavras, a arte congrega o legado de produções humanas ao longo da história por meio do trabalho e atividade humana, que transformam a natureza para satisfazer às suas necessidades. A arte é entendida como produto cultural da ação humana intencional que dá novo sentido à realidade material e transforma também o sujeito. Conforme Barroso e Superti (2014, p. 23), “quem a produz, nela cristaliza complexas atividades mentais, as quais podem ser apropriadas pelos demais seres humanos”. Vigotski (2001, p. 308) advoga que a arte é “uma espécie de sentimento social prolongado”, na medida em que propicia a superação do sentimento individual. A arte possibilita o duplo movimento de aproximação do outro e distanciamento desse outro na medida em que perpetua significações e também permite a inauguração de sentidos outros. Para Vigotski,

[...] a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos

e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isso deixar de ser social (VIGOTSKI, 2001, p. 315).

De acordo com Pino (2000), o termo conversão, que aparece na dimensão humana individual-social, é apropriado para se pensar em algum tipo de mudança, ao passar de um plano para outro sem cair na lógica dualista. Ele argumenta que a palavra conversão expressa “a ideia de aquisição de algo novo e a conservação de algo já existente”, ou seja, “uma ‘diferença’ de uma semelhança” (PINO, 2000, p. 111-112). Essa explicação vai ao encontro da ênfase que Vigotski dá à plasticidade do organismo, que conserva e, ao mesmo tempo, transforma a experiência vivida (VIGOTSKI, 2009).

Voltando à relação entre arte e sentimento, Vigotski (2001) afirma que o papel da arte vai além de possibilitar ao homem vivências e expressões de sentimentos; ela também ajuda a superá-los, na medida em que contribui para a organização do pensamento. A arte e os instrumentos culturais contribuem no processo de humanização e no desenvolvimento de sentidos novos como os amores, as paixões e as amizades.

[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho (VIGOTSKI, 2001, p. 307).

O esforço de superação de emoções contraditórias que a arte acarreta através da sua dimensão sócio-cultural aciona as demais funções psicológicas superiores, tais como a abstração e a imaginação. Por isso, o autor enfatiza que a emoção suscitada pela arte é inteligente, isto é, não é produzida automática e mecanicamente. Ele opera na unidade emoção-cognição.

Na obra “Imaginação e criação na infância”, Vigotski (2009) discute a imaginação como atividade criadora humana e argumenta que ela [a imaginação] é uma função psicológica superior, capaz de combinar aspectos da realidade e criar fatos, percepções e imagens. Diz ele que

[...] a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado a criação dos gênios (VIGOTSKI, 2009, p. 17-18).

A atividade criadora é encontrada na criança pequena, por exemplo, na situação de brincadeira de faz-de-conta. A criança reproduz elementos das experiências anteriores não como eles ocorreram exatamente na realidade, visto que a brincadeira não se resume na recordação da realidade, mas, ao contrário, ela é uma “reelaboração criativa das impressões vivenciadas” (VIGOTSKI, 2009, p. 17). Em outras palavras, na brincadeira, no caso da criança, assim como na arte, no caso do adulto, ocorre uma combinação das impressões advindas das vivências dos sujeitos em situações determinadas e, com base nessas vivências, uma nova realidade é construída, em resposta às aspirações e anseios do sujeito.

O autor apresenta, então, quatro formas de relação entre imaginação e realidade, a saber: (1) toda obra da imaginação é construída de elementos tomados da realidade; (2) a própria experiência apoia-se na imaginação para interpretar a realidade; (3) o caráter emocional interfere dialeticamente na relação entre imaginação e realidade, seja determinando a atividade imaginativa, seja sofrendo influência contrária, na medida em que a imaginação também influi no sentimento; e (4) a imaginação, quando se cristaliza em objetos ou obras, provoca alterações na realidade.

A análise que Vigotski faz sobre as possíveis relações entre imaginação e realidade remete à ideia de que tanto os fatores emocionais quanto os intelectuais são indispensáveis para a atividade criadora, que está intimamente ligada às vivências do sujeito.

No processo de criação estética, Bakhtin entende que a representação da vida na arte não significa reproduzi-la, mas rerepresentá-la sob outros ângulos, dar-lhe outro sentido, transformá-la. Faraco (2009, p. 90), ao discutir sobre a noção de autor na estética bakhtiniana, explica:

O autor criador é, assim, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (...), mas, a partir de certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente. O ato criativo envolve, desse modo, um complexo processo de transposições refratadas da vida para a arte.

Ao recortar e reorganizar esteticamente os elementos da vida, o autor dá novo sentido à vida, e possibilita, no encontro da obra com o espectador, a emergência de novos sentidos. No prefácio da obra *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 1997), Todorov assegura que, para Bakhtin, a criação estética emerge a partir do posicionamento exotópico do autor com relação à obra. Em suas palavras: “A criação estética é, pois, um exemplo particularmente bem-sucedido de um tipo de relação humana: aquela em que uma das duas pessoas engloba

inteiramente a outra e por isso mesmo a completa e a dota de sentido” (TODOROV, 1997, p. 7).

As ideias e os conceitos discutidos neste capítulo trazem implicações importantes para a educação em espaços institucionalizados. Dizem respeito, antes de tudo, à concepção de criança que orienta o trabalho educativo nas creches e pré-escolas. Segundo Mello,

ao apontar para a criança um lugar essencial na constituição da influência do meio sobre o desenvolvimento humano, Vigotski aponta para uma concepção de criança rica de possibilidades, capaz de estabelecer relações com o mundo que a rodeia e que, na escola infantil, deve contemplar experiências ricas e diversificadas com a cultura histórica e socialmente criada, diferente do que ocorre quando a criança é compreendida como pobre de possibilidades – alguém que deve ser protegido e cuidado num ambiente de simulações superficiais e facilitadas da cultura que criam um mundo à parte para a infância, um mundo pobre de vivências com a cultura elaborada (MELLO, 2010, p. 730).

A leitura do texto literário é uma experiência socialmente elaborada que a creche deve oferecer, como preconizam os documentos normativos para a Educação Infantil. Os berçários constituem-se como o meio propício para promover encontros dos bebês e crianças bem pequenas com os livros de literatura. A ação mediadora que considere as especificidades dessa faixa etária pode fazer desses encontros e do ato de ler literatura uma vivência estética muito valiosa para esses sujeitos.

2.2 LEITURA LITERÁRIA NA CRECHE COMO DIREITO DE BEBÊS, CRIANÇAS E PROFESSORAS

Assim como os teóricos discutidos na seção anterior, Antônio Candido (2011), estudioso da literatura brasileira, também defende que a arte, especificamente a arte literária, tem a capacidade de nos afetar, provocando mudança na forma de compreendermos a nós mesmos e a vida. Para o autor, a afetação provocada pela literatura está intrinsecamente ligada à forma como a palavra literária é organizada.

Quer percebamos claramente ou não, o caráter da coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo (CANDIDO, 2011, p. 179).

No ensaio “Direito à literatura”, o autor advoga que a “fruição da literatura e da arte em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2011, p. 193). No âmbito das políticas públicas voltadas à Educação Infantil, o direito de bebês e crianças terem experiências com a literatura e a leitura literária está expresso em documentos oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Nas DCNEIs, que têm caráter mandatório, a literatura encontra-se presente na definição de currículo para bebês e crianças até os cinco anos e onze meses como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

O mesmo texto explicita que, no âmbito da proposta pedagógica, particularmente no que tange à literatura, que ela deve cumprir a função sociopolítica e pedagógica de propiciar o acesso aos bens culturais (Ibidem, p. 17), garantir “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Ibidem, p. 25) e promover “o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (Ibidem, p. 26).

A BNCC (BRASIL, 2017), que também é um documento de caráter normativo, estabelece objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser objeto de trabalho nas instituições de Educação Infantil para assegurar a todas as crianças os direitos de aprendizagem e desenvolvimento expressos no documento. A BNCC segue os princípios defendidos na Constituição Federal de 1988 (CF) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei, nº 9394/1996) sobre a urgência de o país ter uma formação básica comum, cabendo a cada sistema de ensino e instituição escolar a sua complementação considerando as características regionais, locais, culturais e econômicas. Conforme a LDB, a BNCC tem o propósito de nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino de todo o país, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas.

O Plano Nacional de Educação (PNE), alinhado aos marcos legais anteriores, também defende a necessidade de uma base nacional comum curricular para o Brasil.

Para a Educação Infantil, a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se, estruturados em cinco Campos de Experiências, entendidos como “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38). No Campo de Experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, podemos ler:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador¹⁰, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros... (BRASIL, 2017, p. 40).

Ter esse direito explicitado na BNCC demonstra a importância da literatura infantil, o contato com o livro para a formação da criança desde que ela ainda é bebê.

Segundo Candido, a literatura, além de direito, também se constitui como um fator indispensável de humanização, necessidade de equilíbrio do homem e da sociedade, devendo, portanto, fazer parte dos direitos humanos.

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (CANDIDO, 2011, p. 188).

Para explicitar o que entende como direitos humanos, o autor lança mão de duas expressões: “bens compressíveis” e “bens incompressíveis”. Os “bens compressíveis” seriam

¹⁰Embora a BNCC estabeleça a leitura literária como direito de bebês e crianças da Educação Infantil, apontando o papel primordial dos educadores e educadoras como mediadores entre o texto literário e os pequenos leitores, incoerentemente, o governo federal, por meio das políticas públicas, excluiu os professores e professoras que trabalham na primeira etapa da Educação Infantil (creche) do curso de formação continuada “Leitura e Escrita na Educação Infantil” sinalizando, desse modo, a pouca importância oferecida a esse segmento educacional.

os produtos considerados supérfluos, como os produtos de beleza, acessórios etc e os “bens incompressíveis”, os que se enquadram como essenciais para a vida do homem, como o direito à alimentação, à roupa, à moradia, à saúde, à educação, à justiça, em suma, todos os bens que não deveriam ser negados a ninguém, incluindo a arte e a literatura (Ibidem, p. 175-176). Entretanto, para que os “bens incompressíveis” sejam considerados direitos humanos, eles precisam ser garantidos a todas as pessoas. No caso da arte e da literatura, o estatuto de direito humano está atrelado aos critérios definidos pela sociedade como sendo uma necessidade primordial para o desenvolvimento humano.

A literatura, definida pelo autor como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura” (Ibidem, p.176), é considerada como um direito essencial para a vida humana, portanto, um bem “incompressível”, por se tratar de uma criação cultural presente em todos os tempos, em todas as sociedades da qual o homem, independente da condição social ou do nível de letramento, não pode prescindir, pois não conseguiria viver sem imergir, em algum momento do seu dia, no universo da fabulação.

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabetos ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura de um romance. Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 2011, p. 176-177).

Tal como Mattos (2013), considero a perspectiva de Candido: a literatura como um bem imprescindível e, por conseguinte, como direito de todas as pessoas, em todos os contextos sociais. Da mesma forma, também acolho a defesa de que a literatura tem função humanizadora na medida em que corresponde ao

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da

complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a **quota de humanidade**¹¹ na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, p. 182).

Enfatizo a importância de garantir que as crianças tenham, desde bebês, acesso à cultura escrita, direito de fruir da palavra literária nas suas diferentes formas e manifestações, não como uma atividade realizada em momentos especiais, episodicamente, ou como pretexto para desenvolver habilidades ditas importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita ou ainda ensinar valores morais. Defendo que a leitura literária faça parte do cotidiano dos bebês e das crianças bem pequenas que frequentam a creche, em primeiro lugar, pela função humanizadora que ela exerce e porque, em geral, as instituições educacionais são o único espaço no qual as crianças oriundas das classes populares têm acesso à leitura literária.

Ler para a criança, proporcionar o acesso ao livro é uma forma de inseri-la no processo de formação leitora e, mais importante, ler para os bebês diz respeito à garantia de experiências fundamentais à constituição humana, não se tratando, portanto, de antecipar processo de alfabetização, nem preocupação com o adulto que ele virá a ser.

Diversos autores, entre eles Colomer (2007), Lòpez (2010, 2016), Reyes (2010, 2012), Candido (2011), Corsino (2010, 2014), ressaltam a importância de que os bebês tenham experiências com a literatura e a leitura literária, patrimônio imaterial que congrega um repertório histórico, social e cultural que transmite uma experiência estética de caráter humanizador.

Se todos passamos pela infância e se está demonstrado que o que se constrói nesses anos implica qualidade de vida, oportunidades educativas e, por consequência, desenvolvimento individual e social de cada indivíduo, “oferecer leitura” às crianças menores pode contribuir para a construção de um mundo mais equitativo, propiciando a todos as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento e à expressividade desde o começo da vida. (REYES, 2010, p. 16)

No acúmulo de práticas culturais envolvendo as diferentes formas de expressão literária que a criança vivencia, desde seu nascimento, nos diferentes espaços sociais por onde circula, vão sendo forjadas as bases para a formação leitora. Desse modo, explicitar a importância do papel da professora como mediadora literária na creche nos parece

¹¹Grifo meu.

fundamental para garantir que, nesse espaço educacional, ela tenha acesso a práticas culturais humanizadoras e letradas.

Considerando a perspectiva de Candido (2011), o direito à literatura na creche não se restringe aos bebês e crianças, sendo também direito das professoras que são mediadoras entre o texto literário e os pequenos leitores. São elas que organizam os espaços e tempos de leitura, que escolhem os livros para serem lidos e que os disponibilizam para os bebês e crianças. Para Salutto (2014, p. 98), a leitura literária como direito desses atores sociais na creche é “compreendida como atividade experienciada entre crianças e adultos, comprometida com a ampliação das possibilidades de interações das crianças consigo mesmas, com o outro e com a cultura”.

Tendo discutido sobre as concepções teóricas que fundamentam este estudo, no próximo capítulo, descrevo o caminho teórico-metodológico trilhado para a realização da pesquisa de campo.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A ciência pode classificar e nomear
Os órgãos de um sabiá
Mas não pode medir seus encantos.
A ciência não pode calcular quantos cavalos de força
Existem no canto de um sabiá.
(MANUEL DE BARROS, 1996)

Neste capítulo, discorro sobre o caminho teórico-metodológico que construí para a realização da pesquisa empírica. Também apresento os instrumentos utilizados para a produção dos dados. À vista disso, considero importante retomar, aqui, o objetivo principal da pesquisa que é: **compreender, problematizar, discutir práticas de leitura literária para e com bebês e construir coletivamente, com as professoras de berçários de uma creche municipal de Juiz de Fora/MG, estratégias que potencializem essas práticas.**

As questões norteadoras para a investigação foram: como as docentes dos berçários organizam os espaços e tempos de leitura literária? Quais critérios elas usam para selecionar os livros de literatura para ler para os bebês e crianças bem pequenas? Como elas realizam a mediação de leitura literária?

Tendo em vista o objetivo da pesquisa, passo a discorrer sobre as escolhas metodológicas que elegi para a realização desta investigação, que segue a abordagem qualitativa pautada na perspectiva histórico-cultural, tendo como método o materialismo histórico-dialético.

3.1 MÉTODO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Na perspectiva dialética, o ser humano é um ser histórico, ou seja, sua condição é limitada pelo espaço e época histórica em que vive. A forma como cada um se insere no tempo e no espaço possibilita que sejamos, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes uns dos outros. Nessa abordagem, o desenvolvimento humano é promovido pela fala e pelas relações que estabelecemos com os outros.

Os princípios do método histórico-dialético oferecem condições para apreender “[...] as leis sociais e históricas dos fenômenos na sua concretude, nas suas contradições, de modo que os objetos de estudo sejam considerados nas suas relações, no seu contexto, na sua totalidade” (IBIAPINA; FERREIRA, 2003, p. 25). Complementando essa ideia, Freitas

(2006) enfatiza que a compreensão da história só pode ocorrer na relação dialética e dialógica entre presente, passado e futuro.

Assim, a análise dos fenômenos humanos não deve ser realizada de forma conclusiva, mas como objetos que estão em constante movimento, desenvolvendo-se e transformando-se.

Considerando esses princípios, Freitas (2003) entende que a abordagem sócio-histórica¹² apresenta outras possibilidades de construir conhecimentos na área de ciências humanas, superando a tradição empirista nesse campo de investigação. Em suas palavras:

Ao assumir o caráter histórico-cultural do objeto de estudo e do próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos, essa abordagem consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento (FREITAS, 2003, p. 26).

Vigotski (1995, p. 67) defende que “[...] estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la em movimento no seu desenvolvimento histórico. Esse é o requisito básico do método dialético”. Corroborando com esse pensamento, Freitas (2003, p. 27) afirma que “[...] não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento”. Nesse sentido, a metodologia tem como propósito desvelar a natureza e a origem do fenômeno estudado, considerando seu desenvolvimento histórico e os processos de mudança.

Considerando o homem como um ser em processo e de relações, promotor de mudanças históricas, sociais e culturais na sociedade, compartilho com Silva (2006, p. 31) o entendimento de que a perspectiva sócio-histórica se constitui como “[...] referencial que oferece alternativas para compreendermos esses fenômenos, especialmente por explicar como ocorre a interação homem/mundo e, nesse contexto, a relação entre sujeitos e entre sujeito e objeto na construção do conhecimento”.

A investigação dos fenômenos humanos está relacionada a alguns princípios, sistematizados por Vigotski (2007) da seguinte forma:

[...] o objetivo e os fatores essenciais da análise psicológica são os seguintes: (1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração de características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; (3) uma análise do

¹²Para fins deste trabalho, adoto o termo histórico-cultural (PRESTES, 2012). Em casos de citação de outros autores, esse termo pode variar para abordagem sócio-histórica.

desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem do desenvolvimento de uma determinada estrutura (VIGOTSKI, 2007, p. 69).

Por sua vez, Freitas (2003), baseada em Bogdan e Biklen (1994), aponta aspectos que podem ser tomados como características da pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica. Resumidamente, podemos dizer que, nessa abordagem de pesquisa, o contexto é a fonte de onde emergem todos os dados da investigação. Assim, para compreendê-lo, primeiro, é necessário compreender os sujeitos envolvidos na pesquisa; só é possível compreender os fenômenos observando seu desenvolvimento no contexto histórico em que eles ocorrem; os dados de pesquisa devem ser compreendidos e a descrição dos eventos apresentar explicações dos fenômenos estudados apontando possíveis relações do individual com o social; o pesquisador tem como principal atividade mostrar o “processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos” (FREITAS, 2003, p. 27-28); um dos mais importantes instrumentos de pesquisa é o próprio pesquisador; o conhecimento preciso não é o principal objetivo da pesquisa, mas o envolvimento intenso e a participação ativa tanto do pesquisador quanto do pesquisado, promovendo reflexões e transformações dos envolvidos no decorrer da pesquisa.

Situando Bakhtin na abordagem sócio-histórica e refletindo sobre a teoria enunciativa da linguagem desenvolvida pelo teórico, Freitas (2003) explica que, para ele, a interação entre os sujeitos é primordial nos estudos que envolvem fenômenos humanos. Nessa perspectiva, a singularidade do sujeito é percebida dentro e em relação com o contexto histórico-social em que ele está inserido, “portanto, na pesquisa, o que acontece não é um encontro de psiques individuais, mas uma relação de texto com o contexto” (FREITAS, 2003, p. 29). Isso quer dizer que “conceber a pesquisa qualitativa a partir da perspectiva sócio-histórica implica compreendê-la como uma relação entre sujeitos possibilitadas pela linguagem” (idem). Nessa abordagem, a pessoa investigada é compreendida como sujeito conhecedor de sua realidade e suas ações como atos sógnicos (idem).

De acordo com a autora, todo estudo que busca compreender os fenômenos humanos se concretiza a partir de questionamentos e trocas entre os sujeitos envolvidos, sendo isso possível somente por meio do diálogo. Diálogo que ultrapassa a relação presencial entre sujeitos, mas abarca também “uma relação do texto com o contexto” (FREITAS, 2003, p. 30), ou seja, com aquilo que já existe e o que está sendo forjado como resposta ao que está posto.

Nesse sentido, é possível dizer que essa perspectiva de investigação se orienta pelo diálogo, confiança e respeito pelo outro. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa, na perspectiva histórico-cultural, pressupõe exercícios de alteridade, como propõe Bakhtin (1997, 2003, 2011), para quem a alteridade diz respeito ao reconhecimento da existência do outro. Para o autor, “a vida conhece dois centros de valor que são fundamental e essencialmente diferentes, embora correlacionados um com o outro: eu e o outro, e é em torno destes centros que todos os momentos concretos do ser se distribuem e se arranjam” (BAKHTIN, 2010, p. 91). Isso significa que só nos constituímos como sujeitos na relação com o outro. Na relação alteritária do “eu” que observa com esse “outro” que é observado, existe algo que só pode ser visto pelo outro, como o próprio corpo, a cor dos olhos, a expressão facial. Para o autor, isso é possível pelo “excedente de visão” que cada sujeito ocupa em relação ao outro, “(...) condicionado pela singularidade e pela insubstituibilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nessa circunstância, todos os outros estão fora de mim” (BAKHTIN, 2011, p. 21). Esse lugar exterior que cada um de nós ocupa na relação com o outro e que nos permite ver no outro o que ele mesmo não consegue ver, foi denominado pelo autor de exotopia.

Na atividade de pesquisa, investigador e sujeitos são únicos, singulares, ocupam lugares exteriores um ao outro. Do lugar que ocupam cada qual tem um “excedente de visão” em relação ao outro. Essa relação alteritária e dialógica é poeticamente explicitada por Bakhtin (2011, p. 23) que assim diz:

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente da minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele, e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele.

A metáfora do broto e da flor nos faz pensar no cuidado e atenção dispensada à fala do outro. Na pesquisa, o que o outro pensa e diz a partir do seu ponto de vista, dos seus valores deve ser cuidadosamente “recolhido” pelo pesquisador que, depois de procurar compreender o outro a partir do ponto de vista dele, deve voltar a seu lugar e, a partir daí, com seu “excedente de visão”, “completar o horizonte dele”. Nesse sentido, a exotopia se refere ao movimento de aproximação e distanciamento realizado pelo pesquisador na busca de compreender o outro – sujeito da pesquisa.

Amorim (2008) convoca as figuras do retratista e do retratado para discutir o lugar exotópico na criação estética, revelando criativamente a tensão existente entre dois olhares, entre dois pontos de vista, possibilitando compreender melhor tanto o lugar que o pesquisador ocupa quanto a ideia de que o texto da pesquisa é construído justamente quando o pesquisador se distancia do campo e, a partir do que acredita ou de suas lentes teóricas, constrói o texto da pesquisa, sem apagar as marcas deixadas pelo outro na relação.

Se tomamos o exemplo do retrato, em pintura, falaremos do olhar do retratado e do olhar do retratista ou artista. O trabalho deste último consiste em dois movimentos. Primeiro, o de tentar captar o olhar do outro, de tentar entender o que o outro olha, como o outro vê. Segundo, de retornar ao seu lugar, que é necessariamente exterior à vivência do retratado, para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática (AMORIM, 2008, p. 96).

O diálogo com Bakhtin atribui ao pesquisador o compromisso com a ética na pesquisa, entendida como a atitude responsiva e responsável do pesquisador em todas as etapas relativas à construção do conhecimento, ou seja, na relação que estabelece com os sujeitos no contexto pesquisado, na elaboração do texto final, na devolução dos resultados e suas possíveis contribuições. Para o autor, ser responsivo significa assumir a responsabilidade pelos nossos atos, responder ao outro de forma implicada, isto é, responder com responsabilidade e ética.

Tomando como base esses fundamentos teórico-metodológicos, busquei compreender a origem e o desenvolvimento do fenômeno estudado considerando que, nessa perspectiva, não cabe descrever aparentemente os fenômenos, mas analisá-los, levando em conta as relações existentes entre o individual e o social (FREITAS, 2003).

Para desenvolver o estudo empírico, elegi a pesquisa colaborativa de viés interventivo, “centrada no processo, na relação entre sujeitos, relação dialógica que, portanto, provoca compreensão ativa de seus participantes” (FREITAS, 2010, p. 20).

No âmbito desta investigação, procurei desencadear a reflexão crítica e a ação colaborativa entre professoras e pesquisadora acerca das experiências literárias proporcionadas aos bebês e às crianças bem pequenas no contexto da creche investigada.

A opção por esse recurso metodológico se justifica porque os princípios adotados pela pesquisa colaborativa se coadunam com os pressupostos teórico-metodológicos adotados pela pesquisa de cunho histórico-cultural na medida em que a pesquisa colaborativa tem o

propósito de construir um contexto colaborativo que abarca a relação entre os sujeitos, sua historicidade e o contexto em que a pesquisa está sendo realizada.

3.1.1 Pesquisa colaborativa: algumas referências

De acordo com Ibiapina (2016, p. 48), esse paradigma metodológico pode ser compreendido como “[...] atividade interativa de coprodução de saberes, de formação contínua e de desenvolvimento profissional realizada conjuntamente por pesquisadores e professores de forma crítica e reflexiva”. Para a autora, esse modelo de pesquisa contribui para romper com o fosso existente entre conhecimentos acadêmicos e práticos, na medida em que não se considera apenas o saber produzido e sistematizado no âmbito acadêmico, mas também aqueles forjados pela e na experiência dos professores.

Nessa proposta de autoformação, não é desejado que os partícipes tenham a mesma opinião a respeito da questão de estudo e/ou da problemática discutida. Ao contrário, as divergências são bem-vindas e necessárias, pois é a partir do questionamento de ideias contraditórias compartilhadas pelo grupo que as mudanças e transformações de práticas cristalizadas pelo tempo poderão ocorrer. Nas palavras de Ibiapina:

Nesse movimento interativo, os partícipes negociam sentidos, compartilham significados, questionam ideias fossilizadas, concordam ou discordam dos pontos de vistas expostos pelos companheiros, fazendo uso de descrições, informações e confrontos justificados que desencadeiam a reelaboração das práticas e a compreensão da unidade teoria-prática (IBIAPINA, 2016, p. 51).

Dessa forma, a colaboração entre pesquisador e professores, no âmbito da pesquisa acadêmica, é forjada por meio “de interações questionadoras sobre as práticas educativas que os docentes desenvolvem” (idem, p. 44). Nesse processo, cabe ao pesquisador, em concordância com os professores, determinar “os procedimentos de confronto e de reelaboração destas práticas no decorrer da organização formal da investigação (idem).

Sobre a organização do processo de pesquisa, Ibiapina (2016) esclarece que, no primeiro momento, a organização parte do interesse do pesquisador em investigar determinado aspecto da prática docente ou por um objeto de pesquisa, mas, depois de estabelecer as parcerias necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, é possível, “a partir das relações de partilha, da negociação de sentidos e de significados produzidos no processo

de reflexão crítica” (idem, p. 46) estabelecer objetivos comuns, produzindo, desse modo, “saberes de forma colaborativa” (idem).

A interação entre parceiros com níveis diferentes de competência é importante para que a colaboração se efetive, pois colaboração requer ajuda de uma pessoa com maior experiência na realização de uma determinada atividade. Nesse processo se desenvolve conjuntamente uma ação formativa promotora do desenvolvimento “pessoal e profissional de professores” (IBIAPINA, 2008, p. 34).

A pesquisa colaborativa não pretende que os professores participantes assumam o papel de co-pesquisadores, no sentido de participar de todos os processos formais de uma pesquisa com as mesmas responsabilidades do pesquisador, visto que “o objetivo de trabalhar colaborativamente representa oportunidade para que os professores participem como coprodutores da investigação, sem necessariamente tornarem-se pesquisadores” (IBIAPINA, 2008, p. 32). Também é importante esclarecer que cooperar e participar não é o mesmo que colaborar, tendo em vista que colaboração implica negociar responsabilidades e condições para que todos os participantes possam se expressar, tanto nos momentos de explicitar as dificuldades como nos de compartilhar e interpretar as teorias que lhes são subjacentes, bem como nos momentos de negociação que ocorrem durante o processo de investigação (idem).

Para o desenvolvimento da pesquisa colaborativa de perspectiva crítica, Ibiapina (2008) recomenda a observação de alguns procedimentos necessários para a condução da investigação. Nessa direção, a autora destaca as seguintes ações: sensibilizar os sujeitos envolvidos na pesquisa; acordar espaços e tempos; diagnosticar quais são as necessidades formativas do grupo, assim como os conhecimentos que o grupo já tem a respeito da temática investigada. Sobre a sessão reflexiva, a autora orienta que ela seja “interpessoal e intrapessoal de análises das práticas docentes” (IBIAPINA, 2008, p. 38).

Ainda de acordo com a autora, é necessário observarmos outros princípios, como apresentar aos sujeitos de pesquisa um resumo no qual o pesquisador explicita seu entendimento sobre o que considera ser uma pesquisa colaborativa e ouvir dos participantes o entendimento que eles têm sobre o que é colaborar em uma pesquisa na educação. Nesse movimento, é possível negociar com os sujeitos da pesquisa “as atribuições do mediador (pesquisador) e dos colaboradores (professores). A síntese dessa discussão faz emergir, claramente, a função de cada um no processo de desenvolvimento da pesquisa...” (IBIAPINA, 2008, p. 38).

A pesquisa colaborativa pressupõe uma dinâmica de ida e volta entre teoria e prática, requerendo dos partícipes constante reflexão sobre seu modo de agir, pensar e sobre a possibilidade de mudança por meio da reflexão crítica do que é apontado pela/na unidade teoria-prática (IBIAPINA, 2008, 2016).

Os momentos de reflexão sobre a prática ocorrem, formalmente, por meio das sessões reflexivas entendidas “como contextos em que são criadas oportunidades para a construção de significados sobre a prática docente em colaboração com um pesquisador externo, caracterizando-se como sessões de discussão” (SZUNDY, 2005, p. 90).

Ibiapina e Ferreira (2003), dialogando com Magalhães (1996, 2002), destacam a importância da reflexão crítica utilizada em contextos formativos, organizados com o intuito de privilegiar o exercício da reflexividade sobre o fazer docente na formação de um profissional consciente de sua prática. Uma das ferramentas sugeridas pelas autoras para o exercício da reflexão crítica é justamente a sessão reflexiva, considerada pelas autoras como “[...] espaço de autoformação de um profissional crítico reflexivo” (IBIAPINA: FERREIRA, 2003, p. 74).

Nesses contextos formativos, é possível lançar mão de registros realizados pelo pesquisador por meio da nota de campo, vídeo-gravação, fotografias, com vistas a analisar e discutir colaborativamente as ações pedagógicas das docentes, neste caso específico, sobre as ações de leitura literária para e com os bebês e crianças bem pequenas no berçário.

De acordo com Ibiapina (2016, p. 43), “o cruzamento das interpretações produzidas, no âmbito da investigação representa o campo de colaboração criado na pesquisa conjuntamente por pesquisadores e professores”. Nesse sentido, é fundamental que as sessões reflexivas, as entrevistas sejam registradas e transcritas para que não se perca nenhum detalhe importante para o desenvolvimento da investigação.

Nesta pesquisa, a intenção inicial era seguir os passos da pesquisa colaborativa como propõem os autores com os quais dialogo, Ibiapina (2008, 2016); Ibiapina e Ferreira (2003). Entretanto, devido ao curto espaço de tempo disponibilizado pela direção/coordenação da creche para a produção dos dados no contexto de formação, em decorrência de fatores como a carga horária extensa das professoras, a grande demanda de trabalho na creche e a falta constante de funcionários, percebi que não seria possível seguir todas as etapas propostas pela pesquisa colaborativa de perspectiva crítica. Desse modo, optei por realizar “encontros reflexivos” (ER) como possibilidade de intervir colaborativamente na realidade observada.

Essa metodologia tem como princípio a constituição de espaços de discussão entre universidade e creche, inspirada na perspectiva crítico-colaborativa.

Conforme esclarece Rosa (2018), o termo “encontro reflexivo” foi cunhado pelo Grupo de Pesquisa Ambientes e Infâncias – GRUPAI/UFJF, coordenado pela Profa. Dra. Ana Rosa Costa Picanço Moreira, para caracterizar a especificidade do contexto de formação em serviço na creche com a qual o GRUPAI tem estabelecido interlocução, que é a creche na qual a pesquisa foi desenvolvida. Trata-se de uma metodologia inspirada na pesquisa colaborativa crítica.

3.2 INSERÇÃO NO CAMPO

A definição do campo empírico para a pesquisa era algo que me inquietava desde que meu projeto de pesquisa foi aprovado. Isso porque, se eu desejava observar as práticas de leitura literária para e com os bebês e crianças bem pequenas, era necessário encontrar uma creche onde essa prática fosse desenvolvida de forma sistemática. Não foi difícil encontrar uma instituição para estabelecer essa parceria. A creche lócus deste estudo já acolhera outros projetos de pesquisa em nível de doutorado e projetos de extensão.

Para o primeiro contato com a diretora/coordenadora da Creche, elaborei um pequeno resumo explicitando o propósito da pesquisa (APÊNDICE 1), tendo em vista que, para a realização de uma pesquisa de cunho colaborativo, é necessário que os sujeitos envolvidos concordem em participar, avaliando se a temática proposta é relevante para o trabalho desenvolvido com as crianças na instituição.

A primeira visita para conhecer a creche foi realizada no dia 11 de julho de 2017. Fui recebida pela diretora/coordenadora e, depois das apresentações iniciais, fiz uma pequena explanação do projeto de pesquisa que foi prontamente acolhido por ela, comentando que o objeto de pesquisa era relevante e que contribuiria muito com o trabalho desenvolvido na instituição. Conversamos sobre as turmas de berçário em que eu poderia fazer as observações, e ficou decidido que, além do Berçário I (BI), eu também poderia realizar a pesquisa no Berçário II-A (BII-A) e no Berçário BII-B (BII-B). No entanto, a coordenadora informou que, para realizar a pesquisa na creche, não bastava que ela e as professoras concordassem, era necessário ter a autorização da Secretaria de Educação (SE).

Diante disso, entrei em contato com o Departamento de Educação Infantil da SE, sendo informada de que era necessário seguir os trâmites que consistia em protocolar o

projeto de pesquisa e aguardar a avaliação e autorização pelo setor responsável (ANEXO 1). Além da aprovação pela SE do município, o projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil obtendo parecer favorável à sua realização (ANEXO 2).

Depois da aprovação do projeto e autorização para a realização da pesquisa na creche, dei início à fase de estudo exploratório em 24 de agosto de 2017. Segundo Alves (1991), a fase exploratória consiste na primeira etapa dos estudos que seguem a abordagem qualitativa. Nessa fase, o pesquisador se insere no campo com o intuito de ampliar a visão do que pretende investigar, para determinar o foco das questões de pesquisa, as fontes de dados e definir seus informantes.

Naquele momento, tive o auxílio de uma bolsista¹³ do GRUPAI. Com o apoio dela, foi possível ampliar o tempo de observações nos berçários, que ficou definido da seguinte forma: a bolsista iria à creche na segunda e na quarta-feira sempre no turno da tarde (13h30min às 16h30min), revezando os agrupamentos a serem observados. Eu iria nas quartas e quintas-feiras no turno da manhã (8h30min às 11h30min) e no turno da tarde (13h30min às 16h30min), revezando as observações nos três berçários.

O período exploratório se estendeu por três meses, somando um total de 36 horas de observações. O BII-A teve menos tempo de observação devido aos constantes afastamentos por motivo de doença das professoras desse agrupamento. Em razão desse fato, as crianças eram encaminhadas para outras turmas. Algumas vezes, parte das crianças seguia com uma das professoras da turma para o BII-C. O tempo de observações no turno da tarde foi maior, porque, nesse turno, pude contar com a colaboração de uma bolsista do GRUPAI, como já foi apontado.

Antes de iniciar a pesquisa exploratória, conversei pessoalmente com as docentes de cada agrupamento dos berçários, explicando sobre a temática da pesquisa e o procedimento metodológico, com o intuito de saber se elas tinham interesse em participar. Algumas foram mais receptivas, demonstrando interesse em colaborar e outras mais reticentes, simplesmente aceitando participar. Mais adiante, apresento as observações realizadas nessa etapa.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Foram sujeitos desta pesquisa cinco professoras dos Berçários I, Berçário II-A e Berçário II-B, os bebês e as crianças dos respectivos agrupamentos e a coordenadora

¹³ Bolsista Julia Cantarino, graduanda do curso de Pedagogia.

pedagógica que acumula a função de diretora da instituição. Todos os sujeitos da pesquisa apresentam nomes fictícios para preservar suas identidades. A creche também não é identificada pelo nome.

Como já informado, a pesquisa foi realizada em três agrupamentos de berçários. No município de Juiz de Fora, por meio da Resolução nº 001/2013, esses agrupamentos são divididos em Berçário I (BI) e Berçário II (BII). Na creche, locus desta pesquisa, existem quatro agrupamentos de berçários, BI, BII-A, BII-B e BII-C, mas a pesquisa foi realizada somente nos três primeiros agrupamentos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Creche (2017), o Berçário I (BI) recebe bebês entre três e quatorze meses de idade, o Berçário II-A (BII-A) e Berçário BII-B (BII-B) entre quatorze e vinte e quatro meses. O BI tem duas turmas com seis bebês para cada professora, somando doze bebês. O BII-A também tem duas turmas com seis bebês para cada professora, somando doze bebês. O BII-B fica em uma sala mais ampla, compreendendo três turmas com seis bebês para cada professora, somando dezoito bebês ao total.

3.4 CONTEXTO DA PESQUISA

De acordo com o PPP (2017), a instituição foi inaugurada em outubro de 1984 no âmbito do Programa de Creche da Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC), oferecendo atendimento para 113 crianças com idades entre 0 a 6 anos de idade. Atualmente, a instituição é adequadamente organizada para atender à faixa etária de 3 meses a 3 anos e 11 meses de idade. No ano de 2017, a creche atendeu a 155 crianças organizadas de acordo com a faixa etária em consonância com a Resolução nº 02 de 02/12/2010, do Conselho Municipal de Educação. Na tabela a seguir, é possível ver a organização das turmas no ano de 2017.

Tabela 05 - Organização das turmas

continua

Turma	Nº Turmas	Meta	Professoras	Faixa Etária
Berçário I	02	12	02	3 meses a 1 ano e 2 meses
Berçário II - A		12	02	1 ano e 2 meses a 2 anos

Berçário II - B	07	18	03	1 ano e 2 meses a 2 anos
Berçário II - C		12	02	1 ano e 2 meses a 2 anos
2 anos I	04	15	01	2 anos a 2 anos e 11 meses
2 anos II e III		10	01	2 anos a 2 anos e 11 meses
2 anos IV		10	01	
		12	01	2 anos a 2 anos e 11 meses
3 anos I	03	18	01	3 anos a 3 anos e 11 meses
3 anos II		18	01	3 anos a 3 anos e 11 meses
3 anos III		18	01	3 anos a 3 anos e 11 meses
Total	16	155	16	Obs.: Os bebês e crianças que participaram do estudo tinham entre 4m e 2 anos de idade.

Fonte: Projeto Político Pedagógico/2017.

Para atender às crianças advindas do próprio bairro e de bairros vizinhos, a creche conta com um espaço interno e externo amplo, bem cuidado, organizado, com belos jardins, com salas arejadas e ambientes coletivos.

A seguir, apresento uma breve descrição dos espaços da instituição, considerando que o espaço não é neutro, que o modo como ele é organizado pode potencializar ou não as aprendizagens e as relações entre as crianças e os adultos na instituição. A formação ética e estética também é viabilizada pela forma como o espaço é organizado. Nesse sentido,

descrever o espaço da instituição é uma forma de revelar a concepção de criança, infância e de sujeito que orienta o trabalho na creche, campo desta investigação.

3.4.1 Descrição dos espaços da creche

Um jardim com flores e grama, muros pintados com imagens inspiradas nos livros de literatura infantil¹⁴ que são lidos na creche, flores dentro de pneus coloridos compõem a entrada da instituição.

Figura 01: Imagens do livro Obax pintadas no muro da creche



Fonte: arquivo da pesquisadora – dez/2017.

Figura 02: Imagem do livro A Menina e o Tambor pintada no muro da creche



Fonte: arquivo da pesquisadora - dez./2017.

¹⁴ As imagens pintadas nos muros da instituição são fruto da pesquisa intervenção realizado por Rosa (2018).

O prédio apresenta uma infraestrutura apropriada para o funcionamento da creche. Possui espaço amplo, com jardins interno e externo, janelas amplas e baixas. Tem 10 salas de atividades; uma biblioteca; um espaço de artes; uma brinquedoteca construída com a colaboração dos familiares das crianças; uma sala de multimeios; refeitório, solários cobrindo todos os ambientes internos; parque ao ar livre; cozinha; banheiros; secretaria/sala de coordenação.

No rol de entrada, existem pneus pintados que funcionam como bancos; há um mural onde são expostos cartazes, atividades de projetos desenvolvidos pelas crianças e avisos diversos. Existe também uma casinha feita com caixas de leite, construída com a colaboração dos familiares das crianças durante o projeto de extensão desenvolvido pelo GRUPAI em 2017.

O pátio interno central, em formado de “U”, tem abertura para o parque externo, que é uma área grande com areia, brinquedos, manilhas, casinha de alvenaria, gramas e árvores. Todas as aberturas das dependências da instituição se voltam para esse pátio, de onde é feita toda a circulação da creche. Uma grade vermelha divide esse espaço em dois ambientes, um ao ar livre, com alguns brinquedos de plástico, plantas ornamentais e árvores grandes, uma delas com um balanço e casinha de passarinho pendurado e outro coberto, onde funciona o refeitório, que também possui outros brinquedos grandes de plástico.

Figura 03: Pátio interno sem cobertura



Fonte: arquivo da pesquisadora- dez/2017

Figura 04: Refeitório



Fonte: arquivo do GRUPAI- maio/2017.

As imagens retiradas de obras literárias endereçadas aos pequenos leitores retratadas nos muros da creche são um demonstrativo de que a literatura se faz presente na própria estética do ambiente da instituição, atuando como mediadora e formadora dos sujeitos que frequentam a creche.

As imagens artísticas fogem dos estereótipos comerciais, tão comuns em instituições de Educação Infantil, abrindo espaço para o desenvolvimento da imaginação das crianças, familiares e visitantes. Entretanto, quando se busca a formação do leitor literário desde a pequeníssima infância a partir de uma vivência estética com a palavra literária, é necessário considerar outros elementos mediadores e a vivência desses sujeitos, como já foi discutido neste texto.

3.4.2 Os funcionários da creche

Em 2017, a equipe da creche era formada por 29 funcionários contratados para os seguintes cargos, conforme o PPP da instituição: a coordenadora, a assistente administrativa, 16 professoras, 02 cozinheiros e 09 auxiliares de serviços gerais. Em relação à formação profissional, 12 professoras fizeram Ensino Médio com formação em Magistério e 04 professoras e a coordenadora com formação superior em Pedagogia; 01 cozinheiro com

Ensino Médio e outro com Ensino Fundamental; 06 serviços gerais com Ensino Médio e 03 com Ensino Fundamental incompleto.

A maioria dos funcionários trabalha na creche há mais de dez anos. Como é possível observar na tabela 04, as turmas não possuem auxiliares, sendo cada professora integralmente responsável pelo seu grupo de bebês e crianças.

De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), a figura da auxiliar de sala, comum nas primeiras instituições criadas para atendimento e educação das crianças pequenas, desde o final do século XIX, exercia o trabalho manual, mais voltado aos cuidados de higiene e alimentação, similar ao trabalho realizado no ambiente familiar. Essa prática acarretou a desqualificação desse profissional, contribuindo ainda mais para a divisão entre o trabalho de professoras e auxiliares. Desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, as orientações oficiais para a Educação Infantil procuram criar práticas institucionais que aproximem e articulem ambas as profissionais, destacando que as formações em serviço sejam destinadas a essas duas categorias, sem distinção. Os textos também empregam o termo profissional para se referir às professoras e auxiliares de sala.

Nos berçários, cada professora é responsável por seis crianças, conforme orientação da SE, com base em documento legal. Na falta de alguma professora, uma funcionária de serviços gerais entra na sala para dar apoio, mas sempre na companhia de uma professora. Outra estratégia para suprir a falta de alguma professora é distribuir as crianças pelos agrupamentos de crianças de idades próximas daquelas.

No quadro a seguir, apresentamos os nomes fictícios e a formação de cada professora que atua nos berçários da creche. E, em seguida, o quadro de cronogramas das atividades propostas no PPP.

Quadro 05¹⁵: Professoras do berçário e sua formação

Nome	Agrupamentos	Formação
Bianca	BI	Magistério
Marisa	BI	Magistério
Emily	BII-A	Magistério
Tânia	BII-A	Magistério
Bruna	BII-B	Pedagogia

continua

¹⁵Este quadro foi elaborado na ocasião da primeira parte da pesquisa (2º semestre de 2017). No decorrer da investigação, a professora Fabiane deixou de atuar em um dos agrupamentos de berçário para assumir uma turma de crianças de 3 anos. No primeiro semestre de 2018, uma professora pediu transferência e outra saiu para assumir cargo de professora em uma das escolas do município. As professoras contratadas, uma para o BII-A (Débora) e outra para o BII-B (Sofia) se integraram ao grupo e participaram da segunda parte da pesquisa. As professoras que participaram da formação foram: Bianca, Marisa, Tânia, Marilene, Sofia e Débora. A partir da segunda formação, a professora Tânia não participou mais.

Marilene	BII-B	Magistério
Fabiane	BII-B	Pedagogia
Sofia	BII-B	Magistério/Cursando Pedagogia
Débora	BII-A	Magistério/Cursando Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora/ dez./2017. Reelaborado em maio/2018.

Nota-se que as professoras com menor nível de escolaridade estão concentradas nos agrupamentos de bebês com menos idade, como geralmente acontece em outras creches dessa natureza, reforçando a crença de que quanto mais nova é a criança, menos escolaridade é exigida da professora. Isso impacta em todo o trabalho educativo proposto na creche. No que se refere à qualidade da mediação literária, a formação precária impacta, por exemplo, na seleção, organização e oferta dos livros de literatura aos bebês e crianças e na própria leitura realizada pelas professoras.

Quadro 06 - Atividades no berçário de acordo com o PPP da instituição

continua

Estimulação Essencial:

Desenvolvida através de 02 sessões por dia (manhã e tarde) – atentar-se para que a criança esteja totalmente desperta.

Tempo: Bebês – 10 a 15 minutos

01ano: 30 minutos no máximo

Atividades

1 – Atividades naturais, espontâneas ou assistemáticas:

- Conversar em voz suave e carinhosa;
- Sorrir ao se conversar com a criança;
- Fazer carícias suaves na pele da criança;
- Embalar o corpo da criança em movimentos suaves de vai e vem;
- Brincar de esconde-esconde tampando seu rosto com algum objeto ou fralda;
- Dar banho de imersão na criança com água morna.

2 – Atividades realizadas de forma sistemática:

- Individualizadas: engatinhar, andar, conversar, serra-serra, etc.
- Pequenos grupos: histórias, músicas, danças, etc.
- Livres: deixar e estimular as crianças a explorar o ambiente e manusear brinquedos.

Estimulação Sensorial:

Desenvolvida a todo momento aproveitando todas as oportunidades criadas pela criança e planejada pelo educador.

Explorar todos os espaços da unidade; solários, literakds, sala multiuso, cantinho de artes, brinquedoteca, jardins, horta, parque (incluindo contato com areia), área externa e visita as demais turmas.

Atividades:

- Jogos corporais
- Jogos cantados

- Cantigas de Roda
- Pintura
- Massinha
- Imitação
- Músicas, etc.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do PPP/2017 da instituição.

As atividades propostas para as turmas de berçários nos causam estranhamento e a legítima necessidade de problematizá-las. A intenção é contribuir para a reflexão sobre o educar/cuidar bebês e crianças bem pequenas na creche sob a ótica da teoria histórico-cultural, que é a perspectiva teórica que embasa este estudo, bem como os documentos normativos para essa etapa educacional, como a DCNEI (BRASIL, 2010), no âmbito federal, e a Proposta Curricular Educação Infantil: A Construção da Prática Cotidiana (JUIZ DE FORA, 2010), no âmbito municipal. Esses documentos sustentam a elaboração do PPP da instituição que declara conceber “a criança como sujeito que participa da construção do seu conhecimento, que têm direitos e que pode se manifestar a partir da criação de oportunidades diversas” (PPP, 2017, p. 13). É justamente essa filiação teórica que oferece condições para a reflexão sobre a proposta de trabalho com os bebês e crianças bem pequenas apresentadas no referido quadro.

Para a perspectiva histórico-cultural, a criança não é um sujeito em falta, um vir a ser, mas capaz de estabelecer relações com o mundo à sua volta, de imprimir valor às suas vivências, portanto, de aprender desde o início da vida (VIGOTSKI, 1996; MARTINS, 2009; PEDERIVA, 2017; MELLO, 2017). Os bebês são ativos desde o nascimento e, quando “interagem com as pessoas e os objetos disponíveis, eles mostram o que os incomoda, seus interesses, necessidades, curiosidades e anseios. E tudo isso a partir de suas perspectivas, às quais devem ser conhecidas e percebidas pelos adultos” (SILVA, 2018, p. 27).

Contrariamente a essa perspectiva, a orientação de atividades de estimulação na pequeníssima infância (como as sugeridas no quadro acima para as turmas de berçários) está vinculada à ideia de que os bebês e crianças bem pequenas são sujeitos em falta e, por isso, precisam ser “submetidos a práticas educativas de estimulação para que adquiram o que lhe falta, o que não tem” (VARGAS, 2016, p 100).

O entendimento de que bebês são sujeitos em falta, portanto, incapazes de aprender, de demonstrar interesse pelo que acontece no seu entorno, de relacionamento, de escolhas, leva os adultos responsáveis pelos seus cuidados e educação na creche a direcionar todas as suas ações, “desconsiderando suas necessidades de desenvolvimento e manifestações de

interesses [...]” (SILVA, 2018, p. 26). Em razão disso, de modo geral, o trabalho docente com bebês e crianças bem pequenas na creche é marcado por um viés assistencialista com foco nas ações de cuidado físico, de higiene e de alimentação, sustentando a dependência desses sujeitos do adulto (DUQUE, 2018; SILVA, 2018).

Esse entendimento também acaba se traduzindo em práticas pedagógicas que não atendem às especificidades dos bebês e crianças, numa perspectiva escolarizante desde o berçário, com atividades em folha de papel A4 que, quase sempre, recebem a ação das professoras tanto no momento da execução quanto na finalização, em forma de retoques, atividades de carimbo das mãos e pés dos bebês, entre tantas outras atividades “individualizadas, cansativas, sem movimento, que limitam e impedem o criar e imaginar. Situações que não promovem as interações e trocas de experiências entre os próprios bebês” (SCHMITT; MARTINS FILHO, 2017, p. 132).

Mello (2017) aponta que pesquisas desenvolvidas com crianças pequenas educadas em creches no Brasil e em outros países revelam a importância do papel ativo da criança sobre as experiências que vivenciam para a construção de sua inteligência e personalidade.

[...] a inteligência e a personalidade dos pequeninhos, que se formam com as experiências vividas, dependem do lugar que eles ocupam nessas experiências: do quanto atuam, participam das escolhas que permitimos que façam, do quanto decidem, exploram e experimentam. Isto porque, só por meio de sua atividade – de seu agir ativo –, sua aprendizagem e seu desenvolvimento avançam. Quando são expectadores apenas, ou seja, quando observam e esperam, quando recebem a ação do adulto, quando são colocados na condição de apenas receber as ações dos adultos, a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e crianças pequeninhas se empobrecem e têm um ritmo lento (MELLO, 2017, p. 42).

Isso posto, cabe a nós, professoras, organizarmos experiências ou criarmos situações que potencializem essa formação, pois “o desenvolvimento é uma possibilidade e depende daquilo que os bebês e as crianças pequeninhas vivem e de como se sentem nas experiências que vivem” (ibidem). Considerar como os bebês e crianças se sentem diz respeito à forma como nós, professoras da infância, nos relacionamos com eles, bem como a forma como nós criamos situações provocadoras de aprendizagens e desenvolvimento.

Não se trata de determinar tudo o que esses sujeitos devem fazer, nem o tempo cronometrado para suas atividades, mas organizar o tempo e o espaço, com propostas que favoreçam a ampliação de suas vivências culturais. Nesse sentido, além de segurança, o espaço deve oferecer diversidade de objetos, incluindo o livro de literatura, assim como vivências musicais, teatrais, apreciação de obras de artes, entre outras possibilidades, de

forma que bebês e crianças possam ter autonomia para escolher e experimentar o que desejam no seu próprio tempo e ritmo.

Considerar o bebê a partir desse enfoque pressupõe levar em conta suas manifestações de interesses. Nessa direção, a concepção de *cuidado como ética* nas ações cotidianas *entre* adultos e bebês na creche, proposta por Guimarães (2008), revela-se basilar para o trabalho pedagógico nesse espaço educacional. Para a autora, a relação entre adultos e bebês no contexto da creche deve ser pautada pelo diálogo, o que significa dizer que a ação docente não se realiza visando somente ao que a professora considera ser importante para eles, mas reconhece e toma suas manifestações de interesses como possibilidade de elaboração de propostas pedagógicas que favoreçam sua inserção cultural. Nessa perspectiva, a prática docente abre espaço para que bebês e crianças sejam protagonistas de sua própria aprendizagem e desenvolvimento.

Feitas essas considerações, apresento, na próxima seção, os instrumentos e técnicas utilizados nesta pesquisa.

3.5 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS

Para a produção dos dados empíricos, foram utilizados diversos instrumentos e técnicas, os quais serão descritos a seguir.

3.5.1 Observação participante

De acordo com André (1995, p. 28), “a observação é chamada participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetada”. Esse instrumento foi adotado porque nos parece o mais coerente para o desenvolvimento de pesquisa em contextos com bebês e crianças pequenas, como constataram outros pesquisadores (FILHO, 2009; GOBBATO, 2013). Além disso, a observação participante é um instrumento coerente com o referencial teórico-metodológico que orienta este estudo, pois, na pesquisa de cunho histórico-cultural, na interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, ambos são afetados pela entrada do pesquisador em campo, assim como pelos acontecimentos decorrentes do objeto de estudo, indo ao encontro, portanto, do que nos fala André (1995) sobre a observação participante.

3.5.2 Notas de campo

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 50), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa...” durante a atividade de campo. Os autores orientam que as notas de campo sejam bem detalhadas e extensivas. Incluem como notas de campo todos os dados recolhidos ao longo do estudo: transcrição de entrevistas, documentos oficiais etc.

Neste estudo, os registros realizados neste instrumento, durante o período de observação, foram utilizados como temas para as discussões e reflexões realizadas nos encontros reflexivos.

3.5.3 Fotografia

A fotografia vem sendo encarada como um importante recurso metodológico para pesquisas com crianças. Segundo Filho (2009, p. 14), “a fotografia ajuda-nos a tomar posse das coisas transitórias que têm direito a um lugar nos arquivos de nossa memória”. Poder olhar diversas vezes as cenas capturadas pelas lentes da câmera pode reavivar “a memória, a imaginação, a criação e a reconstituição da própria história vivida, pelas imagens e nas imagens” (idem). Corroborando com essas ideias, realizamos registros fotográficos ao longo da pesquisa de campo, entendendo que as imagens produzidas poderiam auxiliar nas análises dos dados e nos encontros reflexivos.

3.5.4 Entrevista

A entrevista constitui-se como um importante instrumento de pesquisa. Na abordagem qualitativa de perspectiva sócio-histórica, ela é percebida, de acordo com Freitas (2007, p. 34), como “produção de linguagem”. Esse entendimento está ancorado na ideia de que, na interação verbal que acontece entre entrevistador e entrevistado ou entrevistados, o objetivo primordial é a compreensão mútua entre os sujeitos. Compreensão entendida a partir dos pressupostos defendidos por Bakhtin (1997; 2003; 2011), ou seja, uma compreensão ativa que, para o autor, é responsiva porque carrega em si a gênese de uma resposta.

Os enunciados produzidos na situação de entrevista em que entrevistador e entrevistados se alternam discursivamente são considerados como ativos e responsivos,

porque “[...] toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor” (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Partindo desses pressupostos, realizei uma entrevista semiestruturada com as professoras da instituição (APÊNDICE 2) com intuito de conhecer o que elas pensavam sobre a leitura literária com bebês e crianças bem pequenas, sobre o manuseio do livro, entre outros aspectos relevantes para o desenvolvimento da análise do estudo.

3.5.5 Encontros reflexivos

Os encontros reflexivos são contextos formativos nos quais as professoras, juntamente com a pesquisadora, discutem e refletem crítica e colaborativamente sobre as práticas cotidianas. Neste estudo, os encontros reflexivos tinham o intuito de qualificar a mediação de leitura literária para e com os bebês e crianças bem pequenas nos berçários da creche.

Mediante as observações das práticas das professoras, as notas de campo, a entrevista semiestruturada realizada com as docentes que participaram da primeira etapa da pesquisa, considere, a partir do lugar exotópico (BAKHTIN, 1997; 2003; 2011) que ocupo como pesquisadora, que as principais necessidades formativas apresentadas pelas docentes com vistas a ampliar e qualificar as ações de leitura literária, o acesso ao livro nas turmas de berçário eram aquelas que respondiam de alguma forma as questões que nortearam meu olhar durante a investigação: (1) organização dos espaços de leitura literária; (2) critérios de seleção de livros de literatura infantil; e (3) mediação de leitura literária.

Tendo definido as temáticas que seriam abordadas nos encontros reflexivos, planejei três encontros. Entretanto, pensando em sensibilizar as docentes para o problema da pesquisa, decidi ampliar o número de encontros reflexivos para cinco, os quais foram organizados da seguinte forma:

Quadro 07 – Organização dos encontros reflexivos

continua

ER	Temáticas	Objetivos	Textos de Apoio
1º	Leitura literária com as docentes	Sensibilizar para a temática da pesquisa	Leitura literária: Guilherme Augusto Araújo Fernandes de Mem Fox
2º		Refletir sobre a organização de tempos e espaços de	Fragmentos de textos (CORSINO, 2010; MELLO, 2012;

	Organização dos espaços de leitura	leitura nos berçários e na sala de leitura (<i>Literakdes</i>)	PERROTTI, et all, 2016; NUNES, 1990)
3º	Critérios para seleção de livros de literatura para os bebês e crianças	Refletir sobre os critérios de seleção de livros de literatura para bebês e crianças.	Andrade e Corsino (2017)
4º	Mediação de leitura literária	Diferenciar leitura de contação de história	Corsino (2010)
5º	Encerramento dos Encontros Reflexivos	Tecer considerações sobre os encontros formativos	A Moça Tecelã de Marina Colasanti

Fonte: elaborado pela autora.

Descrição dos encontros reflexivos

1º Encontro reflexivo- Para sensibilizar as docentes para a temática da pesquisa, propus a leitura do livro “Guilherme Augusto de Araújo Fernandes”, de Mem Fox. Usando uma linguagem poética e comovente, a autora conta a história de amizade entre o menino Guilherme Augusto e uma jovem senhora chamada Antônia, moradora de um asilo que ficava ao lado de sua casa, que estava perdendo a memória. O menino, que era amigo de todos os moradores do asilo, quis saber de cada um deles o que era memória. As respostas que ouviu foram surpreendentes e o modo como ele as interpretou foi mais surpreendente ainda. Por meio da reelaboração criativa das respostas que ouviu, o menino conseguiu fazer com que Antônia recuperasse muitas lembranças boas de sua vida.

Com base na obra, conversamos sobre as memórias que as professoras tinham em relação à leitura literária, bem como de outras lembranças, suscitadas por alguns objetos que levei em uma cesta (na história compartilhada, o menino Guilherme usara esse artifício para despertar a memória de Antônia). Os objetos colocados na cesta foram escolhidos a partir de fragmentos de conversas entre mim e as professoras. A entrevista também me ofereceu suporte para a escolha dos objetos.

Nesse encontro, também foi oferecida uma sacola literária na qual elas puderam levar para ler, durante o recesso de julho, livros de literatura infantil (escolhidos a partir dos critérios defendidos neste trabalho) disponibilizados para esse fim. Acompanhava a sacola

um pequeno livro produzido por mim, no qual narro minhas memórias sobre as experiências literárias vividas na infância, como também a minha trajetória profissional e acadêmica (trata-se da narrativa que inaugura a escrita desse texto dissertativo), que foram os motivos que me levaram a investigar a temática proposta na pesquisa.

O encontro aconteceu no dia 11 de julho de 2018 no refeitório dos funcionários. Esse espaço foi designado pela diretora/coordenadora que resolveu aproveitar a organização que tinha feito para que as docentes participassem da reunião de pais (também participei da reunião para apresentar a pesquisa aos pais dos bebês e crianças dos berçários) para que, logo após a reunião, elas pudessem participar do encontro reflexivo. A princípio, o encontro deveria acontecer no intervalo do almoço das professoras na sala multiuso ou na sala de leitura da instituição. Devido à mudança de horário e espaço, não foi possível organizar o ambiente como havia planejado, porém, para deixá-lo mais acolhedor, cobri a mesa com uma colcha de retalhos e coloquei um pequeno vaso (artesanal) com flores no centro.

Figura 05: Primeiro encontro reflexivo



Fonte: Arquivo da pesquisadora- julho/2018

2º Encontro reflexivo – Para esse encontro, que ocorreu no dia 08 de agosto de 2018, na sala multiuso, organizei um cantinho de leitura aconchegante, já que o objetivo era discutir sobre a organização de espaços de leitura literária e de livros. Refletimos especialmente sobre a importância de que os bebês e crianças tenham livre acesso aos livros tanto nas salas de

atividades como na sala de leitura (*Literakids*¹⁶), considerado como um espaço fundamental para a formação leitora. Fragmentos de textos de Corsino (2010), Mello (2012), Perrotti et al (2016), Nunes, (1990) deram suporte para a discussão.

3º Encontro reflexivo – Propus, nesse encontro, que as professoras lessem dois livros destinados ao público infantil, um de literatura e outro informativo. Assim, foi possível que elas percebessem a diferença entre o texto literário e o não literário. Seguindo a discussão, problematizei os critérios de seleção de livros de literatura com base nos escritos de Andrade e Corsino (2017). O encontro ocorreu no dia 05 de setembro de 2018, na sala de leitura da instituição (*Literakids*).

4º Encontro reflexivo– Diferenciar leitura literária de contação de história foi o foco das discussões. Enfatizei que ambas as ações são importantes para a formação leitora, entretanto, a leitura literária tem especificidades, como a centralidade do livro, o respeito à integralidade do texto escrito pelo autor, enquanto, na contação, o contador tem liberdade para, por exemplo, lançar mão de diferentes objetos para narrar a história. Corsino (2010) embasou a discussão. Esse encontro também aconteceu na *Literakids* no dia 17 de outubro de 2018.

5º Encontro reflexivo – O objetivo desse encontro foi convidar as docentes a tecerem, a partir de suas próprias falas, a trama para amarrar os três eixos discutidos anteriormente. A leitura compartilhada do livro “A Moça Tecelã”, de Marina Colasanti, bordados das irmãs Dumont sobre as ilustrações de Demostenes Vargas, servindo como disparador dessas falas, por meio da metáfora da tecelagem.

Nesse encontro, que aconteceu no dia 21 de novembro de 2018, as professoras foram convidadas a organizar um cantinho de leitura. Para isso, disponibilizei uma colcha de retalhos, almofadas, cestos de palha e livros de literatura infantil. A intenção foi que elas percebessem, na prática, como a organização de um espaço de leitura aconchegante não demanda muito tempo, além de se converter em um elemento mediador entre as crianças e o texto literário.

O primeiro e o quinto encontros reflexivos, além dos objetivos já explicitados, também tiveram a intenção de aguçar a sensibilidade estética das professoras na medida em que a formação estética pode possibilitar que a prática de mediação literária proporcionada

¹⁶ De acordo com a diretora/coordenadora, esse nome foi escolhido pelo coletivo da instituição.

aos pequenos leitores seja comprometida com a arte, favorecendo, dessa forma, a formação humana e a criação de subjetividades leitoras desde a mais tenra idade.

Diversos autores, entre eles: Duarte Junior (1998), Nogueira (2008), Kramer (2005), Osteto e Leite (2004), Soares (2008), Bissoli et al (2014) apontam a necessidade da educação estética aos professores da infância. Uma educação que vai além dos muros da escola, mas como direito de cidadania e ampliação do olhar para a dimensão cultural da vida, visto que, como pressupõe Fischer (1966, p. 57), a arte

[...] pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torna-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. A arte, ela própria, é uma realidade social.

Assim, nos limites desta pesquisa, ao ler e discutir literatura nos encontros reflexivos, procurei oferecer “material simbólico”, visando ampliar o referencial estético e ético das docentes de forma que elas pudessem vislumbrar os horizontes da leitura literária para a formação humana e, com isso, possibilitar aos bebês e crianças o encontro com a palavra que encanta, que desperta a sensibilidade, a imaginação pelo simples ato de ler e apreciar o livro, não sendo necessária nenhuma atividade escolar ou pedagógica para que a leitura literária tenha valor. Como afirma Oliveira (2010, p. 43), “uma relação com a literatura que se obriga a ser pedagógica dificulta o potencial da criança para se tornar um leitor literário”.

Entretanto, no decorrer dos encontros, devido ao pouco tempo de duração, não houve proceder ao aprofundamento da temática da leitura literária. Apostei apenas na possibilidade de elas construírem um sentido outro no tocante à oferta de leitura literária para os bebês e crianças bem pequenas, ainda que considerando que esta era uma possibilidade bastante remota, especialmente porque a formação estética demanda aprofundamento alargado, no sentido de que é necessário que elas tenham mais experiências com a leitura literária para que conceitos e concepções tão arraigados possam ter a possibilidade de transformação.

Reconhecendo a importância da dimensão estética para a formação humana, em todos os encontros reflexivos, procurei organizar um espaço esteticamente acolhedor e acolhedor, acreditando que, como já fora mencionado, o espaço não é neutro, ele sempre representa algo, ele afeta e envolve, afeta especialmente pelo sentimento que produz nas atividades possíveis de serem ali realizadas.

Cabe esclarecer que a educação estética não se limita à arte, embora este seja um campo privilegiado para educar a sensibilidade humana. “O estético extrapola a arte e se dirige para incluir outros campos em que a sensibilidade, a percepção e a criatividade complementam a ordem da razão” (SOARES, 2008, p. 38).

Em todos os encontros reflexivos, a possibilidade de tempo foi um fator complicador. Na creche, as docentes têm um intervalo de duas horas consecutivas durante a jornada de trabalho direto com os bebês/as crianças. Uma hora para o almoço e uma hora para planejar atividades, preencher diário, organizar ou reorganizar os espaços da creche (brinquedoteca, multiuso, espaço de artes). Os encontros reflexivos aconteceram no período de trabalho, na perspectiva de que formação-atuação compõem uma unidade indissociável. Todavia, para que as professoras pudessem participar da formação, todas juntas, num ambiente que não fosse a sala de referência, foi necessária a colaboração de bolsistas e/ou voluntárias do GRUPAI. Elas, juntamente com alguma professora de outro agrupamento, entravam nas salas de berçários para cobrir o horário de repouso dos bebês e crianças. Normalmente, são as próprias professoras dos berçários que se revezam para cobrir esse horário.

Cabe ainda dizer que a professora Tânia participou apenas do primeiro encontro reflexivo. Nos encontros seguintes, ela esteve ausente porque, segundo ela, nas quartas-feiras, dia da semana que eu tinha disponibilidade de tempo no horário em que as professoras poderiam participar dos encontros reflexivos, ela precisava se ausentar, quase sempre, para fazer fisioterapia.

Tendo delineado o percurso teórico metodológico, apresentado o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida e algumas reflexões suscitadas a partir do que o contexto nos apresenta, bem como a descrição dos encontros reflexivos, no capítulo que segue será apresentada a análise dos dados produzidos na pesquisa de campo.

4 ANÁLISE E REFLEXÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Assim como se ensina e se aprende os números, as vogais e as competências semânticas, é possível “ensinar” a experiência essencial da literatura: isto é, o seu poder para revelar significados ocultos e segredos; sua capacidade de nos fazer sentir, emocionar, comover, movendo-nos com as palavras do outro. Com as palavras que se tornam “nossas” (REYES, 2017).

Início o capítulo abordando como foi minha inserção no campo, apresentando, logo após, a análise do que foi observado na fase exploratória, articulando com os dados das entrevistas realizadas com as professoras dos três agrupamentos de berçários participantes do estudo. Em seguida, são apresentadas as análises dos enunciados produzidos nos encontros reflexivos (ER) em diálogo com os dados das observações participantes, registros fotográficos e entrevista.

4.1 FASE EXPLORATÓRIA: APROPRIAÇÃO DO CAMPO

O início da pesquisa de campo foi bastante tranquilo, não experimentei o sentimento de insegurança que muitos pesquisadores iniciantes relatam sentir. Acredito que o fato de ter trabalhado por um longo tempo como professora na creche me proporcionou certa tranquilidade, afinal, eu conhecia bem a rotina de um berçário, tinha segurança do que era ser professora de bebês e crianças bem pequenas. Além disso, ter sido sujeito de pesquisa, quando atuava como professora de bebês em uma creche do município, me ofereceu alguma noção do que era ser um observador participante. Entretanto, foi inevitável experimentar certo estranhamento logo nos primeiros dias de observação, justamente porque estava situada em outro tempo e lugar, observando sujeitos e práticas estranhos a mim. Como afirma Amorim (2004, p. 30):

O outro, justamente por ser outro, independentemente das intenções (conscientes ou não) do pesquisador ou da instituição científica, impõe seu caráter de desconhecido e imprevisível. Mesmo se, às vezes, determinadas técnicas de pesquisa buscam apagar qualquer marca dessa alteridade. O esforço empregado em apagar uma presença, como já dissemos, só faz afirmar essa presença.

Por mais que eu conhecesse a rotina de um berçário, por mais segurança que eu pudesse ter na relação de cuidado e educação com os bebês e crianças bem pequenas, impossível não reconhecer o outro como diferente de mim, pois “o outro se torna estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo” (AMORIM, 2004, p. 31). A autora argumenta que esse estranhamento é necessário para a construção do conhecimento científico, tendo em vista que, “para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente” (Ibidem, p. 26).

Foi com esse sentimento contraditório de estranhamento e familiaridade que o diálogo com os sujeitos da pesquisa foi se estreitando ao longo do período em que permaneci no campo. Por vezes, me percebi avaliando precipitadamente alguma situação presenciada em um ou outro berçário. Nessas horas, lembrar os pressupostos defendidos por Bakhtin (1997; 2003; 2011) chamavam-me de volta ao lugar de pesquisadora-professora. Era preciso ter cautela, o outro não deveria ser avaliado somente a partir do meu ponto de vista. É necessário conhecer esse outro, deixar-me afetar por ele, olhar a partir dos seus referenciais para, depois, do meu lugar, apresentar-lhe outras possibilidades de ver e fazer. Esse movimento de identificação e distanciamento que Bakhtin (1997, 2003, 2011) chama de “exotopia” marcou todo o trabalho de campo e deixou cicatrizes na escrita deste texto dissertativo, na medida em que as considerações aqui apresentadas trazem as marcas da experiência exotópica vivida com as professoras, os bebês e as crianças durante todo o trabalho de campo.

Os dados produzidos na fase exploratória foram registrados em notas de campo. Nesse instrumento metodológico procuramos explicitar toda a rotina dos berçários, mas somente as ações relativas ao objeto desta investigação foram descritas com detalhes. A partir do segundo mês, também foram feitos alguns registros de imagens utilizando a câmera do celular. Não fizemos registro fotográfico durante o primeiro mês considerando ser necessário que os bebês, as crianças e as professoras se sentissem mais confortáveis com a nossa presença. Os registros foram feitos apenas por mim. A bolsista do GRUPAI que me auxiliou durante o estudo exploratório não realizou nenhum registro de imagem porque não observou nenhuma ação de leitura literária nos berçários ao longo do período em que fez as observações.

É oportuno dizer que a creche busca, em suas práticas pedagógicas, aproximar os bebês e as crianças bem pequenas do universo literário com propostas que contemplam a leitura e a contação de histórias nos berçários; a apreciação do objeto livro pelos bebês; o

projeto “Maleta Viajante” para o qual os familiares são convidados a participar do projeto desenvolvido pela creche, lendo para os filhos; o Projeto de Contação de Histórias: “Era uma Vez...”, cuja proposta contempla a reunião do coletivo da creche a cada dois meses para ouvir uma história contada a partir de diferentes suportes. Além disso, a creche conta com uma sala de leitura.

Essas ações são valiosas e demonstram o olhar cuidadoso que a instituição tem no que diz respeito à valorização das experiências literárias oferecidas às crianças e o compromisso em inseri-las desde bebês em práticas culturais letradas. Todavia, as observações revelaram que é possível ampliar as experiências literárias dos bebês e das crianças bem pequenas, valorizando a literatura como uma linguagem artística com função humanizadora da qual todos têm o direito de usufruir. Da mesma forma, é possível ampliar a experiência desses sujeitos com o livro, entendendo-o como um objeto cultural que propicia aos bebês e às crianças imergirem na experiência estética e cuja apropriação por esses sujeitos pode contribuir para que eles se constituam em leitores.

A análise das observações realizadas no BI, BII-A e BII-B revelou que a prática de leitura literária acontecia regularmente apenas em um dos berçários e, na maioria das vezes, durante a rodinha realizada cotidianamente após o lanche da manhã. Em outro, as ações de leitura acontecem mais esparsamente e, em outro, não foi observada nenhuma ação de leitura e de apreciação de livros por parte dos bebês e das crianças. Nesse berçário, as horas de observações foram bem menores devido ao constante afastamento das professoras por motivo de doença. Muitas vezes, os bebês e as crianças desse grupo eram encaminhados para os outros berçários.

Em caráter informal, algumas professoras me disseram que encontravam dificuldades em realizar a leitura diariamente devido à rotina do berçário ser muito intensa. Nos berçários onde a pesquisa foi realizada, além das atividades com ênfase no cuidado, elas também desenvolvem atividades dirigidas, utilizando folhas e outros materiais “didáticos”, para realizar os famosos “trabalhinhos” que seriam posteriormente colocados nas pastas dos bebês e das crianças e enviados para casa no final do semestre, comprovando para as famílias o trabalho pedagógico realizado com os filhos. A preparação e a execução dessas atividades sobrecarregam sobremaneira as docentes, sendo justificativa dada pelas professoras, informalmente, para que a leitura literária não acontecesse diariamente nos berçários. Além disso, a falta constante de funcionários também dificulta, segundo elas, a realização dessa atividade.

Nas atividades de leitura literária observadas, o livro foi previamente escolhido pelas docentes. Contudo, em todas as situações, os bebês e as crianças tiveram pouca oportunidade de apreciar o livro utilizado para a leitura. Nos berçários também não havia espaços organizados com livros acessíveis às crianças; os que tinham, ficavam fora do alcance delas. Além dos livros, outros artefatos culturais, como os painéis e móveis, também ficavam fora do alcance dos bebês, cumprindo apenas função decorativa, como pode ser visto nas figuras 06, 07, 08, 09, 10 e 11 a seguir.

Figura 06: Livros guardados em caixa dentro de armários fechados



Fonte: arquivo da pesquisadora – out/2017

Figura 07: Bolsão com livros no alto da parede



Fonte: arquivo da pesquisadora – out./2017.

Figura 08: Livros guardados em cesta e organizadores



Fonte: arquivo da pesquisadora- out/2017

Somente no B-I, observei as professoras disponibilizarem livros de tecido para que os bebês os manuseassem após a leitura de uma história. Nesse dia, após realizar a leitura para os bebês, a professora deixou o livro em minhas mãos. Deixei que as crianças apreciassem a obra e, para evitar que elas ficassem ansiosas esperando sua vez, peguei outros livros que estavam fora do alcance delas para que pudessem manuseá-los também. Foi, então, que uma das professoras pegou uma caixa com vários livros de tecido e disponibilizou para os bebês e, ao mesmo tempo, começou a guardar alguns livros de papel que eu havia pegado.

Esse episódio aponta o receio que muitas professoras têm de que as crianças, e principalmente os bebês, danifiquem os livros. A falta de entendimento sobre a importância de que os bebês e as crianças tenham acesso a eles impossibilita que esses objetos culturais sejam colocados à disposição dos pequenos leitores.

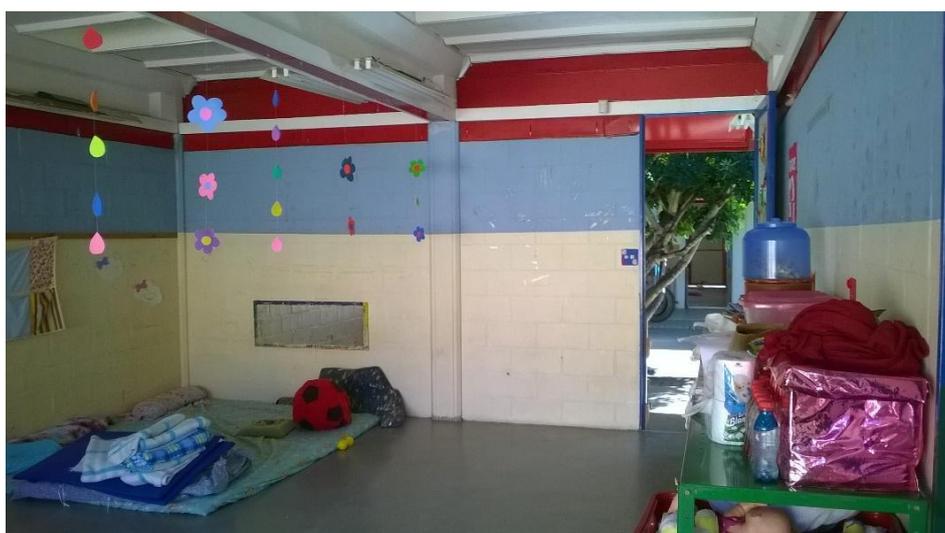
Nos três berçários, há somente um espaço delimitado por um tatame, feito de espuma grossa, encapado com plástico resistente e forrado com tecido. É nesse espaço que as professoras organizavam, diariamente, a rodinha para cantar, conversar com os bebês e as crianças. Também era nesse espaço que as leituras costumam acontecer, quase sempre nas rodas matinais. Nas figuras a seguir, é possível observar como as docentes organizam o espaço dos berçários em que a pesquisa foi desenvolvida.

Figura 09: Berçário I



Fonte: arquivo da pesquisadora – out./2017.

Figura 10: Berçário II-A



Fonte: arquivo da pesquisadora -out/2017.

Figura 11: Sala de atividades do B II- B



Fonte: arquivo da pesquisadora – out./2017

As imagens das salas dos berçários, aliadas à descrição do que foi observado ao longo da primeira parte da pesquisa, apontam que a organização desses espaços não favorece o encontro, o manuseio livre dos bebês e das crianças com o livro. Existe, por parte das docentes, um receio muito grande de que esses sujeitos danifiquem os livros, por isso, elas optam por mantê-los longe das suas mãos. Na entrevista realizada com as docentes, esse receio veio à tona mais claramente no enunciado da professora Tânia:

[...] os livros estão todos ali guardados (apontando para o armário da sala). Nós, como educadoras, temos acesso aos livros, vários livros. Tem a biblioteca para usá-los. Então, você dá, mostra, deixa eles olharem junto com você durante a leitura, depois, tem que guardar, senão eles rasgam. Tem que fazer um trabalho com a criança, um trabalho mais avançado, para ela saber que não pode rasgar¹⁷ (ENTREVISTA em 25/05/2018).

Esse enunciado, bem como as imagens produzidas e os registros realizados em notas de campo revelam como o objeto livro é visto na creche: um objeto sacralizado que, por essa característica, deve ser protegido, guardado em prateleiras altas e armários fechados, longe dos bebês e das crianças que ainda não aprenderam a forma “correta” de manuseá-los.

No enunciado da professora “*depois tem de guardar, senão eles rasgam*”, aliado ao que foi observado, é possível encontrar marcas do discurso autoritário, monologizante, o qual carece de persuasão interior para a consciência (SCHAPPER, 2010, p. 65), uma vez que,

¹⁷ Por opção metodológica, as falas que constituem furto de entrevista constam em itálico.

no movimento do discurso autoritário fica difícil, para o interlocutor, tecer modificações de sentido no interior do contexto em que o discurso aparece. Um enunciado que toma contornos de uma palavra autoritária, que tem o poder de colocar-se por si só, não promove variações criativas...

Também, na visão da professora, o objeto livro adquire mais valor do que as pessoas, no caso, os bebês e as crianças, que são privados da experiência de leitura literária que ele pode proporcionar. Guimarães (2011) e Mattos (2013) também observaram o distanciamento dos bebês e crianças dos livros em suas pesquisas.

A organização espacial das três salas de berçários que foram lócus da pesquisa vai na contramão do que defendem autores como Corsino (2010; 2014); Reys (2010); Mello (2012); Perrotti (2015, 2016), entre outros, sobre a importância de as crianças, desde bebês, terem acesso aos livros de modo autônomo e permanente.

Não coloco em dúvida que é necessário cuidar dos objetos da creche, mas como despertar nos bebês e crianças o amor pelos livros, o desejo pela leitura literária, se esse artefato se encontra fora de seu alcance? Como formar subjetividades leitoras, se o livro não faz parte do cotidiano desses sujeitos? O contato aligeirado, controlado e esporádico com o livro não permite criar intimidade com ele. E, para gostar, para sentir falta, para cuidar do livro, ou de qualquer outra coisa ou pessoa, é preciso ter intimidade, criar vínculo. O vínculo afetivo com o livro, o desejo pela leitura não é algo natural, mas aprendido por meio de experiências concretas e permanentes.

Nas instituições de educação coletiva, essas aprendizagens passam, necessariamente, pelas práticas que instituímos em torno do livro e da leitura literária. A organização do espaço com livros acessíveis aos bebês e crianças é fundamental, visto que “o leitor precisa ver o livro, precisa se interessar por ele, precisa fazer dele um objeto de curiosidade, o livro precisa despertar na criança a vontade de abri-lo e descobrir o que tem dentro” (BRASIL, 2016, p. 41). Para isso, “a criança também precisa tocar o livro, manipulá-lo, saber que história ele conta [...]” (ibidem, p. 42). O livro “necessita do contato com o ser humano para se transformar em um objeto de cultura...” (PARRA, 2013, p. 31). Uma experiência de cultura não se constrói da noite para o dia, é preciso tempo para produzir sentido sobre o livro. Dessa forma, quanto mais cedo as crianças e os bebês tiverem a oportunidade de interagir com o livro, maior a possibilidade de que este se torne um objeto apreciado por elas.

Outro espaço fundamental para promover e fortalecer a aproximação das crianças e dos bebês com o livro e com a leitura literária é a biblioteca ou sala de leitura, como é

chamada nas instituições educacionais do município de Juiz de Fora. A creche, lócus desta pesquisa, tem o privilégio de ter uma sala de leitura. Como é sabido, essa não é a realidade de todas as escolas, especialmente das instituições de Educação Infantil, como aponta Paiva (BRASIL, 2016).

Contudo, apesar do esforço da gestora/coordenadora da instituição de fazer da sala de leitura um ambiente acolhedor, brincante, promotor de aprendizagens, algumas barreiras se impõem, como a falta de uma professora responsável e preparada para organizar o espaço, o acervo, fazer empréstimos e promover a mediação literária nesse espaço, uma realidade bastante comum nas instituições educativas, como sinaliza Campello (2010). Não obstante, embora a falta de uma profissional responsável seja percebida com um dificultador, questões de outra ordem não favorecem que bebês e crianças dos berçários tenham mais oportunidades de frequentar a sala de leitura da instituição, como será exposto a seguir.

A sala de leitura, denominada *Literakids*, é um espaço aconchegante, com vários livros à altura dos bebês, com tapete emborrachado, almofadas, fantoches, alguns bonecos de pelúcia, mesas e cadeiras também na altura dos pequenos. Entretanto, é oportuno dizer que, conquanto os bichos de pelúcia (alguns estereotipados) dispostos nesse espaço sejam um convite à brincadeira, eles não dialogam com o universo literário, quer dizer, não contribuem para que os bebês e as crianças façam relações com as leituras que lhe são propiciadas ou que poderiam ser propiciadas a elas naquele espaço. Foi observado também que o mural exposto¹⁸ no ambiente tinha apenas efeito decorativo, não favorecendo a fantasia e o desenvolvimento da imaginação.

O tapete feito de material emborrachado parecia indicar preocupação com o ensino antecipado de numerais. O material é composto por várias partes que são um convite para que os bebês e crianças se envolvam desmanchando, compondo e decompondo suas partes. Todavia, como será visto na análise do encontro reflexivo que aborda a organização dos espaços de leitura (eixo 1), os bebês e as crianças não podem explorar o tapete através dessas ações, porque as professoras as consideraram inapropriadas. As imagens 12 e 13, a seguir, dão visibilidade às questões apresentadas até aqui sobre a organização espacial da *Literakids*.

¹⁸ A organização espacial da *Literakids* não é fixa. Assim, o mural observado na primeira parte da pesquisa realizada de agosto a dezembro de 2017 não permaneceu no espaço ao longo de 2018. As questões apontadas sobre a organização espacial da *Literakids* indicam que não existe clareza sobre como organizar o espaço de forma a ampliar a experiência literária de bebês e crianças bem pequenas.

Figura 12: Mural decorativo/ Tapete emborrachado com números, desmontável.



Fonte: arquivo da pesquisadora – agosto/2017.

Figura 13: Organização da *Literakids*



Fonte: arquivo da pesquisadora - maio/2018.

Sobre o acervo de livros que compõem a *Literakids*, é importante salientar que há livros de excelente qualidade, como os que foram distribuídos pelo PNBE, selecionados a partir de critérios de qualidade textual; qualidade temática e qualidade gráfica (BRASIL, 2016), mas também existem livros de qualidade duvidosa, que refletem a cultura de massa, não favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade estética e do pensamento divergente.

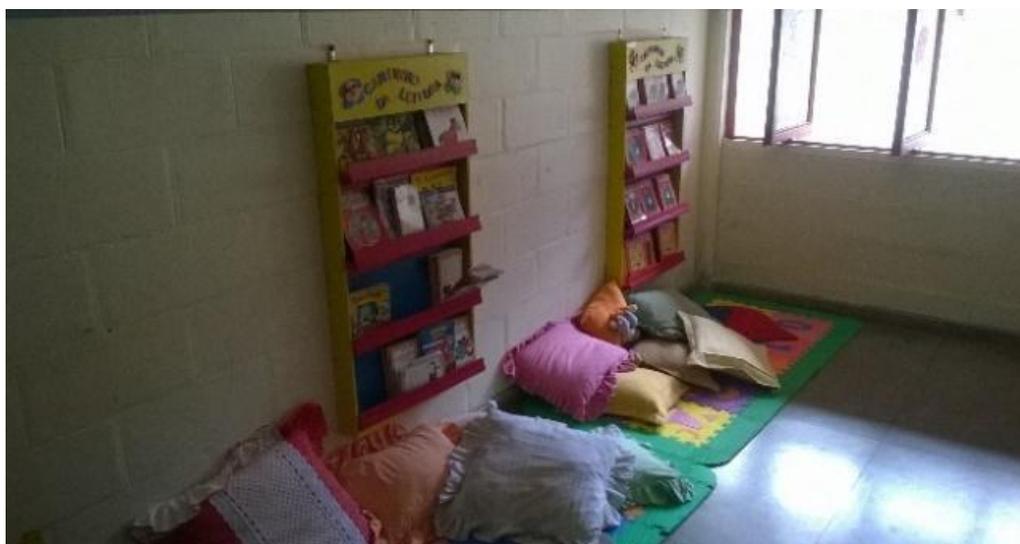
Outra questão a ser destacada é que a disposição espacial do acervo de livros não segue nenhuma classificação (figuras 14 e 15), dificultando a escolha das obras pela comunidade institucional (professoras, funcionários, bebês, crianças, familiares). Essas questões serão retomadas mais à frente nas análises dos encontros reflexivos. Por ora, é importante frisar a necessidade de garantir aos bebês e crianças o acesso a um acervo com qualidade e diversidade de gêneros (BRANDÃO; ROSA, 2010; CARRASCO, 2015; PIMENTEL, 2011).

Figura 14: Bichos de pelúcia e livros sem classificação e visibilidade comprometida



Fonte: arquivo da pesquisadora -set./2017

Figura 15: Livros com capa visível, mas sem classificação



Fonte: arquivo da pesquisadora- set/2017

Perrotti (2015) defende a importância de a dimensão estética ser levada em consideração na organização dos espaços de leitura, na medida em que o cuidado estético possibilita a “criação de vínculos, de relações do sujeito com o ambiente, com a mobilização de emoções e sentimentos...” (PERROTTI, 2015, p. 136). Entretanto, o autor adverte que, independentemente da variedade e da qualidade dos recursos utilizados para compor o ambiente, é necessário atentar para o fato de que “a escolha dos elementos e os arranjos que promovemos entre eles não são detalhes técnicos ou fortuitos, apenas. São opções de educação que pautam processos de formação” (PERROTTI, 2015, p. 135).

A advertência do autor é importante porque os artefatos culturais dirigidos à infância não são objetos inocentes, despretensiosos, mas engendrados de uma estética infantil, capaz de direcionar o pensamento – embora exista a possibilidade de outros posicionamentos frente a esses objetos - tanto das crianças como dos adultos responsáveis por elas, que passam a imaginar a infância tendo, como referência, padrões estéticos presentes nos artefatos, especialmente aqueles que as grandes corporações colocam no mercado (CUNHA, 2005).

Considerando essa perspectiva, entendo que a ambientação das bibliotecas ou salas de leitura das instituições de Educação Infantil pode ser um convite à brincadeira, como apontam Perrotti (2015; 2016) e Corsino (2010). Entretanto, é necessário que os elementos dispostos nesses ambientes possibilitem a ampliação e o enriquecimento da experiência literária dos bebês e das crianças. Isso é possível, quando eles são um convite à fabulação, por exemplo.

A relevância da biblioteca no processo educativo é incontestável. Legalmente, tal reconhecimento fica evidenciado por meio da Lei nº 12.244/2010 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino públicas e privadas do país até o ano de 2020. É notório que essa meta dificilmente será cumprida dentro do prazo previsto, tendo em vista o resultado do Censo Escolar de 2017, segundo o qual apenas 36% do total de escolas de educação básica públicas e privadas do país possuem biblioteca escolar e somente 24% das instituições de ensino do país declararam que possuem sala de leitura.

A despeito da falta de comprometimento dos órgãos públicos federal, estadual e municipal para que a lei pudesse ser efetivada dentro do prazo, importa destacar a necessidade da ampliação de acesso como forma de assegurar que a criança, desde cedo, possa ter o direito de vivenciar experiências de leitura literária na biblioteca ou sala de leitura, que são espaços potentes para a formação do leitor.

Entretanto, ao longo da pesquisa não foi observado nenhum momento em que as professoras levassem os bebês e as crianças a esse espaço. O que algumas docentes disseram na entrevista corrobora com a ideia de que, para elas, a *Literakids* é um espaço “problemático” para levar os bebês. “[...] *eu creio que tem dificuldades... (para levar os bebês na Literakids), porque “eles não têm esta facilidade de pegar e não rasgar”* (TÂNIA, 25/05/18). Em razão disso, “*dá-se prioridade em tá levando os livros pra sala ou outro ambiente, porque aqui (Literakids) tem muitos livros que o berçário, por exemplo, pode rasgar*” (EMILY, 14/04/2018). Na entrevista, a professora Tânia também apontou que o número de crianças é outro fator que dificulta levá-las à sala de leitura. “*Não tem facilidade... assim, por exemplo: são doze para duas pessoas só. Por ser poucas pessoas para estarem ajudando.*”

A organização da sala de leitura também é uma questão delicada para as professoras, como deixou transparecer a professora Bruna que diz: “*todas as vezes que fomos nesse espaço, ainda mais os bebês... eles são curiosos, vão querer explorar. Se tirássemos algumas coisas dos lugares, nós íamos ser pauta de reunião. Então, muitas vezes nós preferíamos levar os livros para a sala e levar eles lá uma vez por mês.*” (BRUNA, 30/05/2018).

A professora Bruna aponta duas questões importantes. A primeira diz respeito a uma característica básica de bebês e crianças, a de que eles são curiosos. De fato, eles são curiosos, como iniciantes na arte de viver, tudo é novidade para eles e explorar os objetos por meio dos sentidos é o modo que os bebês têm de conhecer o mundo ao seu redor, como explica Vigotski (1996). Na análise dos encontros reflexivos, especificamente o que trata da temática da organização dos espaços de leitura, esse assunto será aprofundado. Nesse momento, é importante dizer que, para essa perspectiva, negar a esses sujeitos o direito de frequentar um espaço tão importante para a formação das capacidades humanas e de subjetividades leitoras, como é a sala de leitura, em nome da ordem, é sobrepor esta às necessidades formativas básicas desses sujeitos.

A segunda questão relaciona-se ao fato de que a ação docente não se dá em um vazio social, mas em um contexto institucional que tem, como sinaliza Sacristán (1998, p. 166-167), normas de funcionamento que condicionam suas ações.

[...] O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos do governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir.

Do que foi apontado pelas professoras e, em consonância com o autor supracitado, percebemos a complexidade que envolve a prática pedagógica, considerada aqui como uma prática social construída cotidianamente por meio das ações docentes em interação com os alunos e o conhecimento (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013).

No contexto da Educação Infantil, além das questões apontadas por Sacristán (1988), outros fatores condicionam a ação docente, tais como a concepção de infância e criança e, neste caso específico, o entendimento de como os sujeitos bebês e crianças se apropriam do objeto livro, como favorecer a construção de uma relação fecunda com a leitura literária e de como os espaços organizados com livros ao alcance de suas mãos e olhos pode contribuir com esse processo.

Diante do que foi observado e apontado pelas professoras, percebe-se um movimento contraditório em relação ao trabalho realizado com a leitura literária e com o acesso ao livro. A sala de leitura, que é um espaço organizado com livros ao alcance dos bebês e demais crianças, bem como a pintura de imagens retiradas de livros de literatura infantil no muro da instituição, constituem um sinal visível de que a literatura ocupa um lugar de destaque na creche. Porém, parece que não há um entendimento claro tanto das docentes como da gestão pedagógica sobre a forma como os bebês e crianças se apropriam do objeto livro, que é por meio da brincadeira, da relação sensorial e corporal que estabelecem com esse objeto da cultura.

Dando prosseguimento, importa ainda dizer que as observações realizadas na primeira parte da pesquisa revelaram que a leitura literária realizada pelas docentes apresentou especificidades relacionadas tanto à leitura quanto a contação de histórias. Assim como Mattos (2013) apontou, há um trânsito entre essas duas formas de trabalhar com a linguagem nas turmas de bebês, especialmente quando a narrativa é mais longa. O evento em destaque abaixo evidencia bem essa questão.

Depois de retornarem do lanche da manhã, as professoras, como de costume, realizaram a rodinha com as crianças. Cantaram uma cantiga saudando o dia, além de outras, sempre incentivando os pequenos a fazerem gestos para acompanhar as cantigas. Em seguida, a professora Bruna apanhou o livro “Cadê”, de Guto Lins, e um fantoche feito com caixa de leite e anunciou, usando o fantoche, que iria contar uma história: “Olá, crianças! Eu vou contar uma história pra vocês” (o tom de voz era bem suave). As crianças, que já tinham começado a se levantar, logo voltaram a atenção para a professora, procurando se sentar mais próximos a ela. Na medida em que lê as perguntas do texto usando o fantoche - o texto tem perguntas e respostas como na brincadeira “cadê o toucinho que estava aqui” - ela mostra as imagens, e algumas vezes faz outras perguntas além

das que tem no texto e incentiva as crianças a responderem como na sequência a seguir:

Professora: Crianças! “E cadê o pé?”

Crianças: Pé, pé (elas respondem apontando para o pé)

Professora: “Pisou na bola.” Chiii!O pé pisou na bola. Vocês gostam de bola?

Crianças: Gosta! Bola (algumas crianças movimentam as pernas como se estivessem chutando uma bola).

A professora continua contando a história com o auxílio do fantoche. Em alguns momentos, ela é fiel ao texto e em outros não. As crianças interagem repetindo algumas palavras, apontando para o livro, quando reconhecem alguma ilustração. Quando o sapo aparece na história, a professora canta a música “O sapo não lava o pé”, as crianças acompanham com palmas e apontam para o pé quando a palavra é pronunciada. Quando terminou a história, a professora deixou as crianças apreciarem o livro, mas a maioria desiste de esperar a vez. Logo o livro foi guardado, nem todos as crianças que estavam esperando conseguiram apreciar a obra. (NOTA DE CAMPO, 04/10/2017 – BII-B).

Ler e contar histórias são duas formas diferentes de trabalhar com o texto literário. É desejável que a professora oportunize experiências significativas tanto com a leitura literária quanto com as narrativas orais ou contação de histórias. Ambas são importantes para a formação humana, mas, para a formação do leitor literário, o texto deve ser tomado integralmente, sendo o papel do livro, nesse caso, central (BAJARD, 2007). Embora o texto escrito ainda não seja acessível aos bebês e às crianças bem pequenas, cabe ao “mediador transmitir a literalidade das palavras, sem adulterar a obra artística com falas alheias a ela” (ibidem, p. 36-37). Soares (2006) também menciona ser fundamental que a mediação da leitura literária seja realizada adequadamente, que a obra seja respeitada integralmente, que a leitura do livro seja privilegiada, visto ser ele o suporte original do texto literário, bem como não transformar o texto literário em pedagógico ou didático. Essa questão será retomada e aprofundada mais à frente, na análise do eixo 3, Mediação de leitura literária.

Como foi sinalizado anteriormente, outra questão que será abordada na análise dos encontros reflexivos se refere aos critérios de seleção dos livros de literatura infantil. Essa temática foi definida porque, na entrevista, os critérios apontados pelas professoras não estavam comprometidos com a formação estética e humana dos bebês e crianças bem pequenas, como podemos ver nos seguintes enunciados: “*Escolho as histórias pequenas e as gravuras mais coloridas que interessa mais pra eles*” (MARILENE, 18/05/2018). “*Imagens coloridas, uma leitura de fácil entendimento [...]*” (MARISA, 12/05/2018). “*No final do ano, quando nós começamos a tirar as fraldas, nós vimos mais livros que mostravam bebês com fraldinha, que ia abandonando a fralda*” (BRUNA, 30/05/2018).

A próxima seção será dedicada à apresentação das análises dos encontros reflexivos, que integram a fase interventiva.

4.2 FASE INTERVENTIVA: PESQUISA-FORMAÇÃO

Esta seção tem o objetivo de apresentar a análise dos enunciados das professoras que emergiram dos/nos encontros reflexivos (ER), a partir da perspectiva histórico-cultural, especialmente na concepção de linguagem de Vigotski e Bakhtin, em diálogo com autores que discutem leitura literária na primeira infância, como Corsino (2010, 2014); Baptista (2012, 2015); Perrotti (2015, 2016); Galvão (2016); Reyes (2010, 2012, 2014) Bajard (2007); Colomer (2007), entre outros.

Como apontado anteriormente, os três eixos de análise são: (1) organização dos espaços de leitura literária; (2) critérios de seleção de livros de literatura infantil; (3) mediação de leitura literária. O conceito de mediação desenvolvido por Vigotski (1991) permite dizer que, embora os eixos sejam analisados separadamente, eles estão interligados, formando uma totalidade. Os elementos que compõem o espaço, como os livros, o mobiliário, os objetos, como fantoches, almofadas, tapetes, murais, entre outros, são considerados, a partir da perspectiva do autor, instrumentos mediadores externos, (instrumentos técnicos). A mediação dos instrumentos psicológicos faz-se presente por meio da fala, especialmente das professoras participantes da pesquisa. Esses elementos mediadores possibilitam que os sujeitos envolvidos na situação de leitura literária produzam sentido sobre os textos compartilhados, bem como o apreço pelo objeto livro.

4.2.1 Eixo 1 – Organização dos espaços de leitura literária

Com o propósito de disparar a discussão sobre a organização dos espaços de leitura, temática proposta no segundo encontro reflexivo (ER 2), imagens das salas de berçários e da *Literakids* (figuras 09, 10, 11 e 13) foram usadas como recurso metodológico, tendo em vista que a imagem produzida pela lente da câmera do celular pode ser considerada, na perspectiva defendida por Bakhtin (2006, p. 29), como realidade sígnica, visto que “toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico”. Nesse sentido, a forma como o espaço está organizado, o modo como o livro é disposto no

ambiente e o estado de conservação revelam concepções e práticas instituídas em torno desse objeto cultural no contexto investigado, demonstrando, também, determinadas concepções de infância, criança e educação que orientam as práticas cotidianas.

Assim, organizei um canto de leitura formado por uma colcha de retalhos, algumas almofadas, um pedaço de tule, cestas com livros e fantoches (instrumentos externos de mediação) no espaço reservado para a realização do ER-2, conforme podemos ver na imagem a seguir.

Figura 16: Cantinho de leitura organizado pela pesquisadora



Fonte: arquivo da pesquisadora- agosto/2018.

Nesse encontro reflexivo, devido a problemas técnicos, uma parte das discussões não foi gravada. No ER-3 expliquei às docentes que havia perdido grande parte das discussões do encontro anterior e pedi para que elas recuperassem algumas considerações feitas sobre a temática. Retomei a questão, mostrando as imagens dos berçários e da sala de leitura na tela do notebook. Desse modo, os recortes tomados para a análise do Eixo 1 - Organização dos espaços de leitura literária provêm do encontro reflexivo ER 3, articulados com outros dados produzidos na pesquisa.

Excerto 1

Pesquisadora: Olhando para as imagens dos berçários, vocês acham que a forma como o espaço está organizado, suscita nos bebês e crianças bem pequenas o desejo pelo livro e pela leitura?

Marisa: Na nossa sala, ele [o espaço] fomenta [o desejo pela leitura e pelo livro], porque eu já faço o trabalho de contação de histórias, teatro com fantoches, com manuseio de livros todo dia de manhã na hora da rodinha. Então, ele fomenta, sim, a vontade das crianças de ter acesso aos livros. Tanto é que a gente tem livros de pano, livros de capa dura. A gente vem aqui [Literakids] e busca. Quando não dá pra vir aqui, a gente leva pra sala. Todo dia eles têm acesso aos livros. (ER3)

Sofia: [...] O tempo da gente é muito corrido pra tá trabalhando com eles essa questão da leitura, do manuseio, do acesso com liberdade de poder está deixando eles terem acesso livre aos livros. (ER3)

Pesquisadora: Eu sei que têm livros que realmente é difícil deixar livre pra eles, mas têm livros que podem ficar disponíveis. É um processo... a forma como você cuida do livro, como você oferece o livro, eles vão percebendo que aquele livro eles não podem rasgar. Vai acontecer de ficar mais gasto? Vai. Os livros que estão disponíveis vão ficar mais gastos do que os outros, mas não é por isso que a gente tem que impedir que as crianças tenham acesso a eles. (ER 3)

Marilene: [...] Se você dar na mão deles e fazer igual a Marisa falou que faz, na hora que você chegar não tem nenhum pedaço. (ER3)

Pesquisadora: É um processo... fica perto, dê mais livros pra eles porque um livro só nem todos conseguem ver. (ER3)

Marilene: [...] Se um dia recebesse doação de livros de plástico e de pano para cada sala, ficava mais tranquilo. (ER3).

Débora: Eu mudei um pouco o meu pensamento em relação às crianças e os livros. Está sendo construído um cantinho na minha sala, aos poucos. Não estou tendo a oportunidade de fazer rápido como gostaria, mas eu “tô” deixando na minha sala, fiz um cestinho com livros, estou deixando na minha sala em um cantinho lá. Não estou

limitando eles de mexer não. Peguei os livros... não tão mais velhos, mas, no primeiro momento, eu sei que eles vão rasgar os livros, igual já aconteceu deles rasgarem os livros. Então, peguei uns livros que estão mais velhinhos para esse primeiro momento deles com os livros. Realmente aconteceu de muitos rasgarem, mas agora eu já vou mudar um pouco os livros, já vou colocar uns livros um pouco mais novos para poder eles manipular um pouco eles. (ER3)

Os enunciados colocados em evidência nesse excerto apontam posições divergentes sobre a possibilidade de que os bebês e crianças bem pequenas tenham mais acesso e autonomia para estreitar sua relação com o livro, especialmente os de papel.

Ao dizer que, em sua sala, o espaço fomenta o desejo pelo livro e pela leitura porque ela conta história diariamente e as crianças têm acesso diário aos livros, a professora Marisa indica que, no BI, o acesso dos bebês e crianças ao objeto livro foi ampliado, já que, na primeira parte da investigação, foi observado que os bebês quase não tinham a oportunidade de ter o livro em suas mãos. O que a docente indica promover no BI tem grande valor para a construção do itinerário leitor dos bebês e crianças, visto que essa construção passa pelo manuseio do livro de forma autônoma e permanente. Além disso, quando Marisa diz que, além dos livros que ficam no BI, ela também costuma pegar livros na *Literakids*, ela aponta um aspecto que diz respeito à circularidade (PERROTTI, 2015) dos livros em sua sala. Essa prática também indica um movimento em direção à ampliação do acesso a esses objetos culturais, visto que, além do acervo da sala, outros livros estão sendo disponibilizados a eles.

O movimento realizado pela professora está em consonância com o que ela havia anunciado no período que antecedeu aos encontros reflexivos, na entrevista. Nessa ocasião, Marisa falou que ela e sua colega de sala estavam com a intenção de deixar livros disponíveis na altura dos bebês: “[...] *vamos fazer uma mala que fica na sala, que é uma bolsa de pano onde ficarão os livros ali dentro, meio que solto para que eles tenham fácil acesso. [...] aquele que fica ali (bolsão com livros) realmente fica em uma altura maior, não tem como eles pegarem.*” (ENTREVISTA - 12/05/2018).

A possibilidade de mudança relativa à oferta de livros aos bebês e crianças anunciada pela professora antes dos encontros reflexivos corresponde à ideia defendida por Freitas (2010), ao dizer que o processo de pesquisa em ciências humanas tem o potencial de provocar mudanças tanto no pesquisador quanto no sujeito pesquisado pelo fato de que, nessa perspectiva, o foco está no processo, na relação dialógica, que pode provocar a compreensão

ativa dos seus participantes, ou seja, provocar alguma compreensão sobre objetivos perseguidos pela pesquisa.

Tal como a professora falou no contexto formativo, pude perceber, nas observações realizadas após a formação (cerca de seis horas de observação participante), que, depois da leitura ou contação de histórias, além do livro utilizado, outros livros eram disponibilizados e os bebês passaram a ter um tempo um pouco mais estendido para manusear, brincar com o objeto livro. Nas três observações que realizei no BI, os livros ficaram disponíveis cerca de quinze minutos, logo depois foram guardados na estante e dentro da sacola de tecido que foi confeccionada para acondicionar os livros que ficavam no bolsão fixado no alto da parede. A sacola foi colocada na altura dos bebês, como a professora anunciou na entrevista, como podemos ver na imagem a seguir.

Figura: 17: Sacola com livros na altura dos bebês



Fonte: Arquivo da pesquisadora – agosto/2018

Entretanto, o que a professora disse sobre a organização do espaço suscita algumas problematizações: será que podemos dizer que a organização do espaço do BI fomenta o desejo dos bebês e crianças pelo livro e pela leitura por ela contar histórias diariamente e possibilitar que os bebês tenham acesso aos livros apenas por alguns minutos após a atividade de leitura?

O fato de os livros continuarem no alto da estante (figura nº 08), fora do alcance das mãos e da visão dos bebês, e mesmo os que foram colocados dentro da sacola para facilitar o acesso, mas estando fora dos olhos dos bebês, demonstra que, no BI, o livro continua ocupando um “espaço de guarda” (PIMENTEL et al, 2011), pois os bebês só têm acesso a eles quando suas professoras oportunizam e não quando desejam. Mesmo que eventualmente consigam pegar algum livro que fica dentro da sacola colocada próxima a eles, ainda assim, não é possível considerar que a organização espacial favoreça nos bebês o desejo e o interesse pelo livro e pela leitura.

A imagem a seguir (figura 18) mostra uma situação de disputa de um livro que a professora tinha acabado de ler para o grupo do BI e BII-A. Ela recorre à sacola de livros colocada na altura das crianças, retira vários livros e distribui-os para o grupo, cessando a disputa que também envolvera outro menino.

Figura 18: Disputa de um livro/Sacola de livros



Fonte: arquivo da pesquisadora – agosto/2018

O espaço organizado com livros acessíveis funciona como mediador. No entanto, se os livros ficam fora do alcance e dos olhos desses sujeitos, sendo oferecido a eles apenas por alguns minutos por dia, isso pode contribuir para incutir a ideia de que o livro é um objeto sagrado, que não pode ser tocado. Se bebês e crianças podem ter acesso a brinquedos, por

que restringir o acesso ao objeto livro, se, para eles, o livro é percebido como um brinquedo? “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” (SANDRONI, 2003, p. 110).

A oferta do livro a bebês e crianças bem pequenas requer alguns cuidados. Assim como alguns brinquedos devem ser evitados, por conter peças pequenas, por exemplo, os livros disponibilizados aos bebês também precisam seguir critérios de segurança, como apontados no Edital do PNBE, 2012: “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, 2012, p. 2). Resguardando esses cuidados, os livros podem ficar e devem fazer parte das experiências dos pequenos.

A defesa da organização espacial com livros acessíveis aos pequenos leitores vai ao encontro da afirmativa de Nunes (2006), para quem um dos objetivos que as propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem almejar é justamente a construção de “espaços e tempos acolhedores, convidativos, legíveis e com materiais disponíveis que autorizem a partilha, o movimento e a autonomia” (NUNES, 2006, p. 22).

A criação de espaços com diferentes propostas de atividades permite que bebês e crianças tenham autonomia para escolher onde desejam brincar, qual o objeto que mais as afeta, além de favorecer a interação de pequenos grupos. A proposta de organização espacial que contempla diferentes objetos acessíveis aos bebês e crianças, além de considerar as necessidades e os interesses pessoais de cada um desses sujeitos, permite que o tempo seja pensado a partir do interesse de cada um, já que eles não precisam ficar aguardando que a professora determine qual atividade devem fazer. Cada qual pode escolher o que fazer e o tempo em que ficarão envolvidos na atividade que escolheram. Nessa perspectiva, a professora fica mais livre para observar como bebês e crianças estão interagindo entre si e com os objetos culturais colocados à sua disposição, podendo fazer mediações e alimentar os espaços com elementos mediadores que podem enriquecer ainda mais as experiências do grupo (NUNES, 2006; GUIMARÃES, 2006; SINGULANI, 2017).

Retomando o enunciado da professora Sofia no ER 3 “*O tempo da gente é muito corrido pra tá trabalhando com eles essa questão da leitura, do manuseio, do acesso com liberdade de poder estar deixando eles terem acesso livre aos livros*”, é possível perceber que ela faz uma fragmentação entre a experiência dos bebês com a leitura literária e com o objeto livro e a rotina do Berçário II. O discurso da professora está em conformidade com o

que observei, durante dez horas, depois desse ER. Não percebi nenhuma mudança na organização espacial do berçário. Os episódios de leitura observados no Berçário II ocorreram após a rodinha realizada no início do dia sobre ou próximo ao tatame. Apenas o livro utilizado pela docente foi disponibilizado para que os bebês e crianças pudessem manusear. Cada criança ficava bem pouco tempo com o livro, pois logo a professora dizia que era para emprestar para outro colega, no mesmo instante em que falava, pegava o livro e passava para outra criança. Em alguns momentos, elas disputavam o livro entre si, sendo necessário que a professora interviesse.

Em todas as situações observadas, nem todas as crianças tiveram a oportunidade de ter o livro em suas mãos, logo elas se dispersavam e o livro era guardado fora do seu alcance. A imagem a seguir coloca em evidência uma situação de apreciação do livro “Cadê Clarisse?”, de autoria de Sonia Rosa e ilustrações de Luna, pelos bebês e crianças do BII, após a leitura ter sido realizada pela docente.

Figura 19: Grupo de bebês apreciando o livro “Cadê Clarisse?”



Fonte: arquivo da pesquisadora – dez./2018.

Na imagem, é possível notar que as crianças estão interessadas no livro, explorando-o por meio de gestos, posturas e olhares. Com base nas observações na sala do BII-B, essa experiência nem sempre é possível de acontecer, pois o acesso ao livro é bastante restrito.

Ao limitar o acesso dos bebês e crianças ao livro, a professora demonstra não ter clareza sobre a especificidade do trabalho pedagógico com os livros e as crianças com as

quais trabalha, ou seja, ela desconhece o fato de que bebês e crianças bem pequenas precisam de tempo para interagir com os objetos culturais, nesse caso, com o livro, visto que o manuseio apressado, controlado prejudica sua vivência com esse objeto, na medida em são levados a agir conforme “o tempo determinado pelo adulto e não em função de seu interesse ou necessidade” (SINGULANI, 2017, p. 134).

O desenvolvimento humano como processo ativo requer a necessária apropriação pela criança das características e propriedades humanas fixadas nos objetos e materiais da cultura, visto que essas não estão dadas nos objetos, mas postas, ou seja, são construídas na relação dos sujeitos com os objetos (VIGOTSKI, 2010). É por meio da atividade manipulatória que bebês e crianças aprendem a usar os objetos culturais de acordo com o propósito para o qual eles foram criados. Trata-se de um aprendizado processual, realizado com a colaboração do adulto.

Quando esses sujeitos têm a possibilidade de manipular os objetos de forma autônoma, eles aprendem a fazer escolhas, reconhecendo seus limites e possibilidades. Aprendem a compartilhar com seus pares, formando uma autoestima positiva. Além disso, possibilita-lhes explorar o “universo ao seu redor estabelecendo relações entre eles e criando uma memória, preferências, exercitando sua percepção e seu pensamento” (SINGULANI, 2017, p. 135).

Outra questão que aparece no excerto diz respeito ao receio de que os bebês e crianças danifiquem os livros de papel, evidenciado na fala das professoras Débora e Marilene, o que aponta a ideia do livro como um objeto sacralizado, como já foi discutido neste texto. É legítimo o cuidado que as docentes demonstram ter com o acervo, mas esse cuidado também é aprendido. O manuseio e o cuidado são comportamentos leitores que as crianças, desde tenra idade, podem aprender, quando os adultos responsáveis pelos seus cuidados e educação demonstram zelo e cuidado com o livro, ajudando-os a desenvolver a mesma atitude com o objeto. Quando acontecer de alguma criança rasgar um livro, podemos envolvê-la no seu conserto. Desde pequeninas, as crianças também podem contribuir para manter os livros organizados. Trata-se de uma experiência colaborativa que, para Vigotski, é fundamental no processo de desenvolvimento humano (TEIXEIRA; BARCA, 2017). Isso porque a ação colaborativa entre sujeitos mais experientes com os menos experientes, neste caso, entre as professoras, os bebês e crianças, criam Zonas de Desenvolvimento Iminente (VIGOTSKI, 2004 apud PRESTES, 2012). Assim, aqueles oferecem suporte a estes, possibilitando que

eles avancem na construção de novos saberes. Vale ressaltar, no entanto, que as ZDI são zonas de possibilidades e não de determinações.

Na creche, bebês e crianças aprendem por meio da colaboração da professora a segurar o livro, passar as páginas, consertar as páginas rasgadas, zelar pelo livro etc. e, posteriormente, realizar essas ações de forma independente. Para tanto, é necessário que as docentes organizem o espaço de forma que bebês e crianças tenham acesso aos livros e, intencionalmente, colaborem para que os pequenos tenham a possibilidade de aprender a cuidar e criar uma relação afetiva com esse objeto cultural. O fato de os livros ficarem fora do alcance dos bebês e crianças bem pequenas demonstra que as docentes não têm clareza sobre os níveis de desenvolvimento infantil e que não há intencionalidade pedagógica em relação às questões apontadas anteriormente.

Komagata¹⁹ (2012), designer e autor de livros infantis, em entrevista à Revista Emília, ao ser questionado sobre a fragilidade de seus livros, declara:

Faço livros sensíveis porque sempre quis mostrar para minha filha que as coisas são finitas. No geral, as pessoas tentam dar as coisas mais duráveis para as crianças brincarem. Óbvio que se for muito sensível, não vai ser útil. No entanto, é importante que as crianças aprendam que as coisas quebram e se destroem e que nós temos de aprender a cuidar delas com delicadeza. Se uma página é rasgada por uma criança, dá para consertar usando fita adesiva ou cola. E assim a criança vai aprender que precisa ter mais cuidado se não quiser estragar aquilo. Com pessoas também é assim. Somos sensíveis e nos machucamos, então precisamos saber nos comunicar e entender um ao outro (KOMAGATA, 2012, [s/p]).

A declaração do autor é um belo exemplo de que bebês e crianças também podem manusear livros mais delicados, não só os de material resistente, como os de plástico e de tecido, como reclamou a professora Marilene. Sobre esse aspecto, ainda podemos indagar: como fica a experiência estética desses sujeitos, quando o acesso é limitado apenas a esses tipos de livros, bem como a livros velhos e rasgados?

O pensamento de Vigotski (2010a) permite entender a importância de as crianças conviverem com as formas mais elaboradas da produção humana – denominada pelo autor de forma ideal ou final - como a literatura, as artes plásticas, a música, para citar alguns

¹⁹ Entrevista disponível em: <https://revistaemilia.com.br/katsumi-komagata>. Acesso em: 01 mar.2019.

exemplos. Para o autor, o fato de as crianças ainda serem pequenas não significa que elas não podem ter acesso ao que temos de mais sofisticado na cultura, pois o que provoca o avanço do desenvolvimento infantil é justamente o contato com as formas mais elaboradas da cultura humana.

O livro de literatura infantil, com ilustrações que permitem ampliar o efeito de sentidos, com um projeto gráfico também de qualidade, é mais elaborado que os livros de plástico e tecido que, em geral, são livros informativos e apresentam ilustrações muito simples. A perspectiva da literatura como arte dificilmente está presente nesses livros. Assim, limitar o acesso dos bebês e crianças bem pequenas somente a esses tipos de livros também seria limitar as possibilidades de desenvolvimento cultural desses sujeitos.

A despeito do receio de que os bebês e crianças possam danificar os livros, a professora Débora rompe com a ideia equivocada de que bebês não se interessam por livros, quando diz: *“Eu mudei um pouco o meu pensamento em relação às crianças e os livros. Está sendo construído um cantinho na minha sala, aos poucos. Não estou tendo a oportunidade de fazer rápido como gostaria, mas eu tô deixando na minha sala, fiz um cestinheiro com livros, estou deixando na minha sala em um cantinho lá. Não estou limitando eles de mexer não. Peguei os livros... não tão mais velhos, mas no primeiro momento, eu sei que eles vão rasgar os livros, igual já aconteceu deles rasgarem os livros. Então, peguei uns livros que estão mais velhinhos para esse primeiro momento deles com os livros. Realmente aconteceu de muitos rasgarem, mas agora eu já vou mudar um pouco os livros, já vou colocar uns livros um pouco mais novos para poder eles manipular um pouco eles.”*

Na perspectiva de Perrotti (2015, p. 133), o espaço que a professora Débora diz estar construindo pode ser considerado o que ele chama de “dispositivo de mediação cultural”, na medida que tem o objetivo de promover práticas de leitura e o contato com o livro. Segundo o autor, esses espaços possibilitam que os indivíduos tenham acesso “à cultura, ao conhecimento, à informação, eles não só informam, mas também formam” (idem).

Ainda para esse autor (2004; 2015), a escola [a creche] pode organizar diferentes lugares de livros e de leitura, os quais ele denominada de “estações de leitura”. Ele argumenta que “as estações de leitura podem ser cantos, nas próprias salas de aula. Podem ser salas de leitura ou bibliotecas escolares; são válidas também estantes, caixas, armários, baús e tantos quanto forem os formatos que possam inventar” (PERROTTI, 2004, apud CORSINO, 2010, p.188).

Perrotti (2015, p. 135) entende que todo espaço de leitura “precisa dialogar com características e possibilidades específicas das crianças”. Assim, a atitude de disponibilizar livros dentro de uma cesta colocada no chão, como a professora disse fazer, converge com o que defende o autor, bem com a defesa que fazemos neste texto. Bebês e crianças bem pequenas precisam que os livros sejam colocados à sua altura para que tenham a possibilidade de pegá-los na hora que desejarem, para tentar passar suas páginas, observar as ilustrações, sentir sua materialidade, seu cheiro, seu sabor, brincar com o objeto livro “até entenderem sua função específica de suporte de leitura” (CORSINO; PIMENTEL, 2014, p. 261).

Livros acessíveis fomentam encontros entre bebês e crianças, entre bebês, crianças e as professoras que podem ler uma história individualmente, quando eles solicitarem, e não apenas nos momentos de leitura em grupo, afinal, “o amor aos livros, a necessidade da leitura são produtos da experiência vivida, ou seja, são aprendidos e formados socialmente” (MELLO, 2016, p. 45).

Colomer (2007) recorda a rapidez com que as crianças adquirem a capacidade de simbolizar. Para a autora, os livros contribuem nesse processo porque possibilitam que a criança perceba que as imagens e as palavras são representações do mundo real. Segundo a autora, em curto espaço de tempo, antes dos dois anos de idade, elas já são capazes de reconhecer os objetos desenhados nas páginas do livro. Ao explorar as imagens estáticas de um livro de literatura infantil, elas têm mais tempo para “identificar e compreender, já que os primeiros livros simplificam e fazem mais aceitáveis a imagem de um mundo exterior, que se apresenta ante os olhos dos bebês [...]” (COLOMER, 2007, p. 52). Isso não significa que as ilustrações dos livros para bebês e crianças bem pequenas tenham que apresentar somente imagens que retrate seu universo perceptual. Segundo a autora, “os melhores livros ilustrados são aqueles que estabelecem um compromisso entre o que as crianças podem reconhecer facilmente e o que podem compreender através de um esforço imaginativo [...]” (COLOMER, 2007, p. 57).

São muitas as possibilidades de aprendizagens que os bebês e crianças bem pequenas têm quando é permitido que eles manuseiem os livros com liberdade. Segundo Guimarães,

[...] na perspectiva de uma manipulação lúdica, eles exploram e brincam com os recursos físicos e as representações das imagens, formas, cores contidas nos livros. E ao fazer uma “leitura” de mãos e corpo inteiro dos livros, eles pensam, articulam idéias com vivências anteriores, imaginam e transformam o livro em outros objetos imaginários atribuindo-lhes, por vezes, novas significações” (GUIMARÃES, 2011, p. 89).

Na mesma direção, Baptista et al (2012) apontam o prazer que a leitura e o contato com os livros provocam nos bebês, que dão respostas espontâneas e imediatas. Segundo as autoras,

Eles aprendem a folhear as páginas e gostam de olhar as figuras. O contato com os livros é uma experiência significativa e gera respostas espontâneas e imediatas, como gargalhadas, emissão de sons de espanto ou tentativas de apontar imagens e fazer sinais. Por meio do livro, o bebê realiza experiências de leitura sensorial num jogo que emprega sons, imagens e cores. Em geral, essa experiência é carregada de muita emoção e prazer. O prazer de virar a página de um livro. A emoção de decifrar o sentido de uma imagem. A alegria de ouvir a voz de quem conta uma história. O desejo de pronunciar a própria voz (BAPTISTA et al., 2012, p. 301).

Para Corsino (2010), a criança que tem acesso ao livro desde cedo aprende muito rápido para que ele serve, pois, dos gestos como “bater, morder, arrastar, empilhar o objeto livro, as crianças logo passam a folhear, ver, observar as ilustrações, a solicitar que o adulto leia, e trocar impressões com os pares” (CORSINO, 2010, p.193).

Por tudo isso, é importante que as crianças, desde bebês, tenham a possibilidade de ter livros disponíveis para que possam manuseá-los de forma autônoma, apropriando-se dos seus usos e funções e também criando uma memória afetiva em relação ao objeto, ampliando, dessa forma, a possibilidade de se constituírem leitores. A organização de espaços com livros disponíveis, como o que podemos ver nas imagens abaixo, é fundamental nesse processo.

Figura 20: Cantinho de leitura do BII-A



Fonte: arquivo profa. Débora – dez./2018.

Figura 21: Cantinho de leitura do BII-A



Fonte: arquivo profa. Débora- dez./2018.

Essas imagens foram disponibilizadas pela professora Débora. A princípio, elas corroboram com o que a professora disse no contexto formativo. Entretanto, nas observações realizadas no BII-A após a formação (seis horas e trinta minutos), não foi possível observar o cantinho de leitura organizado com almofadas, o cesto de livros disponível, com crianças interagindo com os livros, como nas fotos. Todas as vezes em que estive no berçário, o cantinho estava desmontado. A leitura literária ou contação de histórias que presenciei foram realizadas em cima do tatame, logo após a rodinha matinal. Após a leitura, a professora disponibilizou a cesta com livros e as crianças puderam interagir com eles o tempo que desejaram. Quando elas trocaram os livros por outros brinquedos, a professora os recolheu, colocou dentro da cesta e tornou a guardá-la em cima do armário. É possível dizer, com isso, que o acesso dos bebês e crianças ao objeto livro também foi ampliado no BII-A. Todavia, a organização do espaço de forma que desperte o desejo pelo livro e pela leitura ainda é um desafio tanto para professora Débora, que declarou que estava organizando um cantinho de leitura e deixando um cesto com livros disponíveis para os bebês, como para as professoras Marisa e Sofia, pelas razões apontadas anteriormente.

O movimento realizado pela professora Débora foi o que mais se aproximou da defesa que empreendo neste trabalho sobre a importância de que o espaço seja organizado de forma que bebês e crianças tenham acesso irrestrito e permanente ao objeto livro, mas, como pude observar, o acesso no berçário em que trabalha continua sendo limitado.

Para Vigotski (2010a), o espaço se constitui num contexto de interações que vai ganhando novos sentidos conforme as vivências cotidianas dos sujeitos. Portanto,

[...] no começo também se trata de um mundo muito pequeno, o mundo do quarto, o mundo do parque mais próximo, da rua. Com os passeios, seu

mundo aumenta e, cada vez mais, novas relações entre a criança e as pessoas que a circundam tornam-se possíveis. [...] Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade (VIGOTSKI, 2010a, p.683).

Sendo a vivência a condição própria e singular de cada contexto de ser e estar do sujeito no mundo, é ela que possibilita a emergência de significações [sempre particulares] para os significados [sociais] do meio. O espaço, portanto, é sempre um campo de possibilidades.

Extrapolando a organização do espaço/ambiente dos berçários, nesse encontro reflexivo, também falamos sobre a *Literakids*, que é sala de leitura da instituição. Ainda que possamos fazer algumas ponderações a respeito da organização desse espaço, como já foi sinalizado, a intenção de que ele também seja um espaço de brincadeira fica evidenciada nos elementos que o compõem. Contudo, parece que as docentes não consideram essa possibilidade, como se demonstra no excerto a seguir.

Excerto 2

Pesquisadora. É raro uma instituição ter uma biblioteca como essa... Se tem, a gente precisa que as crianças tenham a oportunidade de vir aqui também. (ER- 3)

Marilene: Eles não querem os livros aqui. Eles querem as almofadas, desmontar isso aqui (tapete emborrachado), subir nas cadeirinhas. O livro mesmo, para eles, aqui, nesta sala, eles não conseguem... (ER-3)

Sofia: A gente faz de tudo! Fica, olha gente! Muda até as vozes dos personagens das histórias, mas, mesmo assim, aqui eles se dispersam muito. Na sala eles já ficam totalmente mais concentrados. Eles prestam atenção. (ER-3)

Débora: Os objetos dali (referindo-se ao tapete emborrachado, as almofadas, bonecos e bichos de pelúcia disponibilizados na biblioteca) pra eles chamam muito mais atenção do que os livros. (ER-3)

Pesquisadora: A biblioteca na Educação Infantil pode ser mais que um espaço de livros e de leitura. Ela é um espaço brincante também.

Sofia: [...] quando eu estudava, a gente não só usava a biblioteca pra ler e pra pegar livro emprestado, a gente via filme. A gente usava a biblioteca para várias coisas e sempre tinha o dia da gente ir na biblioteca, toda semana a gente ia na biblioteca.

Pesquisadora: E você não gostava?

Sofia: Sim.

Pesquisadora: Para as crianças pequenas, para os bebês que são as crianças que vocês trabalham também é importante criar essa relação com a biblioteca. [...] saber que tem um espaço com livros organizados, que elas podem pegar é importante pra elas, na constituição como leitoras. Elas podem brincar na biblioteca, o livro não está passando despercebido.

O que as docentes expressam nesse excerto indica que, para elas, a *Literakids* é um espaço restrito às ações de leitura e apreciação de livros. A possibilidade de que os pequenos possam brincar com os elementos que compõem o espaço parece ser incompreensível para elas. Contudo, na Educação Infantil, a biblioteca ou sala de leitura também pode ser um espaço de brincadeiras. Vários elementos podem ser agregados a esse espaço (fantoques, elementos e objetos das histórias, cenários etc) com o intuito de ampliar a experiência de leitura dos pequenos (CORSINO, 2010). Nota-se aqui que não se trata de qualquer elemento, mas de objetos que remetam às histórias para que eles possam, de fato, ampliar as experiências de leitura. Para Corsino (2010, p. 199), o espaço de leitura pode ser reinventado pelas crianças e virar “cenário de brincadeiras e de interações. A livre escolha das crianças, a circulação solta, as aproxima ainda mais dos livros, que assumem outras funções. Mas o objeto livro não passa despercebido”.

Ainda que o espaço/ambiente da *Literakids* possa suscitar algumas problematizações, como já foi sinalizado, a modo como a sala estava organizada à época da pesquisa empírica se aproxima, em certa medida, com as ideias de Perrotti (2015, 2016), que defende a importância de que os espaços de leitura na Educação Infantil dialoguem com as características e possibilidades dos sujeitos atendidos nessa instância educacional. Para os bebês e crianças, a *Literakids* é um espaço que convida a explorações, descobertas e brincadeiras, pois, além dos livros acessíveis, que podem virar chapéu, carrinho, blocos em suas mãos, os outros elementos que compõem o espaço, como podemos ver nas figuras 12,

13 e 14 também são um convite à brincadeira. Por assim ser, a *Literakids* apresenta, de certa forma, uma organização dialógica.

Para Perrotti et al (2016, p. 118), os espaços de leitura em instituições de Educação Infantil, na perspectiva dialógica, “permitem articular necessidades de organização física dos espaços, dos repertórios e das práticas educacionais a demandas físicas, afetivas, psicológicas, intelectuais, sociais das crianças”. Na perspectiva defendida pelo autor, a organização dos espaços de leitura não é apenas um ato funcional ou técnico, mas uma ação vinculada a todas as dimensões do “leitor” bebê e crianças de todas as idades, bem como constitutivo da ação pedagógica. Scheffer (2019), ao tratar da concepção bakhtiniana do termo dialogismo, no qual se ancora as proposições do autor em destaque, assevera que

o dialogismo do espaço repercute na ação do leitor, no seu interesse e envolvimento com o que lhe é proposto a partir das interações e mediações que nele e a partir dele são propostas. Daí a necessidade de uma organização no espaço educativo que promova um contexto relacional dialógico, constituído não apenas pelo modo como é organizado, mas também pela forma como o tempo é vivido nele, para que assim as vivências das crianças possam ser ampliadas, mantidas e apoiadas por um mediador. Um espaço que leva os seus leitores a imaginar, a criar, a pensar e que, acima de tudo, considere a temporalidade da infância (SCHEFFER, 2019, p. 154).

Considerando *a temporalidade da infância*, as ações que a professora Marilene relatou que os pequenos costumam fazer quando têm a oportunidade de ir à sala de leitura não são inapropriadas, nem indicam que os bebês e crianças bem pequenas não estão aptas a frequentar esse espaço porque não conseguem ficar quietas e prestar atenção nas histórias que as professoras leem, ao contrário, suas ações estão em acordo com a fase do desenvolvimento em que eles se encontram. Bebês e crianças bem pequenas se apropriam do mundo à sua volta por meio de múltiplas linguagens, pelas quais expressam seus desejos e necessidades, como a brincadeira e o movimento. Nas palavras de Lopez (2015 apud BAPTISTA et al, 2016, p. 112): “As crianças pequenas se apropriam do mundo brincando. Sua curiosidade e seu impulso de movimento levam-nas a explorarem tudo que veem ou que tocam: qualquer objeto se converte em brinquedo frente a seus olhos inquietos”.

Assim, quando essas ações não são permitidas, a *Literakids*, ou qualquer outro espaço de leitura, pode se transmutar no que Perrotti et al (2016) denominam de organização *monológica*, na medida em que se deixa de considerar a brincadeira e o movimento como linguagens constituintes desses sujeitos, uma vez que não considera seus processos de aprendizagem.

Ainda de acordo com o autor, os espaços de leitura devem promover “experiências mobilizadoras, vínculos vivos com as diferentes faixas que atendem, dos bebês à comunidade envolvida na educação das crianças; necessitam ser significativos para crianças e adultos que neles convivem” (PERROTTI e al, 2016, p.120). Diante do que as professoras disseram, agregado ao que foi apontado anteriormente por algumas professoras na entrevista, é possível deduzir que a *Literakids* não é um espaço de leitura que favorece *experiências mobilizadoras* para os bebês, crianças bem pequenas e suas professoras. Para que a proposição do autor seja alcançada, seria necessário mudar algumas lógicas relativas à organização do espaço, como também das práticas de mediação instituídas com os pequenos. Afinal, como salienta Vigotski (2010b),

ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o pedagogo interfere ativamente nos processos de desenvolvimento dos interesses infantis e age sobre eles da mesma forma que influencia todo o comportamento das crianças. Entretanto, sua regra será sempre uma: antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo. Assim, em termos subjetivos, a atitude se revela antes de tudo como certa expectativa da atividade a ser desenvolvida. (VIGOTSKI, 2010 b, p. 163).

O pressuposto defendido por Vigotski confere aos professores de modo geral, e, em especial, às professoras que atuam em creches e pré-escolas um papel de extrema importância no *desenvolvimento dos interesses infantis*. No que diz respeito à formação de subjetividades leitoras, é necessário muito mais do que ler uma história diariamente ou levar à sala de leitura/biblioteca para cumprir uma atividade pré-determinada. Trata-se de se preparar, planejar, organizar para que as experiências de leitura literária oferecida aos bebês e crianças possam ser *mobilizadoras*, como propõem Perrotti et al (2016), concorrendo, dessa maneira, para a formação do leitor literário.

Assim sendo, é necessário pensar na organização dos espaços de leitura, neste caso da *Literakids*, de forma crítica, pois o modo como o espaço é organizado, sua dimensão física, o acervo interferem, sobremaneira, nas experiências vivenciadas pelos sujeitos bebês, crianças e professoras no espaço.

Desse modo, retomo aqui alguns pontos sinalizados na seção anterior sobre a organização espacial da *Literakids*, especialmente sobre a organização do acervo. Creio que as discussões realizadas sobre a dimensão estética da sala de leitura já contribuíram de alguma forma para ampliar a compreensão de que é necessário que os elementos que

compõem o espaço dialoguem com as possibilidades e especificidades dos bebês e crianças bem pequenas da creche e contribuam para ampliar a experiência de leitura literária desses sujeitos. Assim, não cabe qualquer objeto, como bonecos ou bichos de pelúcia colocados no mercado pelas grandes corporações, pelos motivos já explicitados neste texto, bem como murais com efeito decorativo apenas. Da mesma forma, não cabem livros que refletem a cultura de massa como as adaptações mal elaboradas dos contos clássicos com ilustrações sem autoria e estereotipadas, cujo propósito é somente o divertimento e a recreação.

Como afirma Carrasco (2015), uma biblioteca para a primeira infância, como é a *Literakids*, precisa assegurar acesso a livros de qualidade, bem como à variedade de tipologias e de gêneros textuais, isto é, à bibliodiversidade. Os bons livros permitem o “desenvolvimento cultural, da linguagem e do pensamento” (idem).

Quanto à organização do acervo da *Literakids*, destaco a importância de que favoreça a visibilidade e siga algum tipo de organização de modo a ampliar o acesso ao livro desejado pelo leitor bebê, criança ou adulto. Tal destaque se faz necessário, pois, na sala de leitura da instituição, os livros não são organizados por categorias e muitos ficam empilhados, dificultando a acessibilidade, como pôde ser observado nas figuras 14 e 15.

Corsino e Pimentel (2014, p. 269) salientam que “o espaço dos livros deve ser organizado de acordo com o que foi escolhido para o acervo, para que as escolhas das crianças sejam feitas dentro de uma visibilidade do que pode ser encontrado”. Assim, é importante que os livros recebam “etiquetas sinalizadoras com códigos” (idem). Para as bibliotecas ou salas de leitura infantis, as cores têm sido uma opção bastante eficaz, pois fica mais fácil para os pequenos leitores assimilarem, apontam as autoras.

Outras possibilidades de organização podem ser pensadas, como as sugeridas por Carrasco (2015). Segundo a autora, uma biblioteca para a primeira infância precisa favorecer o movimento, a exploração dos espaços e dos livros pelos bebês e crianças. O acervo também pode ser movimentado levando em conta as características das crianças que participarão das atividades programadas na biblioteca. Na perspectiva do leitor, podem-se organizar cestas com livros com diferentes propostas, como livros para sonhar, para cantar, contar, por exemplo. Considerando o livro como objeto cultural, as caixas ou cestas podem ser organizadas a partir de três categorias: conteúdo; formato e recursos editoriais. Na categoria conteúdo, podem-se organizar cestas com livros informativos ou literários. Na categoria formato, as cestas podem ter livros com textos e imagens, só de imagens e livros com textos

escritos; na categoria recursos editoriais, as cestas podem apresentar livros tipo *pop-ups*, de tamanhos variados, de tipos e materiais diversos.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à dimensão física da *Literakids*. Ainda que eu não tenha presenciado nenhuma atividade com os bebês na sala de leitura, é possível dizer que a sala não favorece a movimentação, se todos os bebês de cada agrupamento participarem juntos das atividades programadas no espaço. Desse modo, faz-se necessário pensar em estratégias para levá-los na *Literakids*.

Depois de discutir sobre a importância da organização dos espaços de leitura, passo à análise do Eixo 2, critérios para seleção de livros de literatura infantil. Os enunciados das docentes durante os encontros reflexivos também serão articulados com outros dados produzidos na pesquisa. No primeiro momento, descrevo como foi organizado o contexto formativo e, em seguida, apresento os excertos e suas análises.

4.2.2 Eixo 2 - Critérios para seleção de livros de literatura infantil

Para este ER, organizei um canto com obras literárias compostas por livros de literatura de qualidade e de qualidade duvidosa, além de livros informativos. Cada professora leu dois livros, um de literatura e outro informativo. A intenção foi que elas percebessem, a partir do contato com os livros, a diferença entre a linguagem literária e a não literária, bem como outros aspectos tomados como critérios de seleção dos livros de literatura como: ilustração, temática e projeto gráfico.

No quadro abaixo, apresento algumas informações sobre as obras de literatura infantil selecionadas para a leitura das professoras no encontro reflexivo.

Quadro 08: Livros de literatura infantil selecionados

continua

OBRA	REFERÊNCIA	SINOPSE
O Casaco de Pupa	Autoria e ilustração de Helena Ferrándiz Editora: Jujuba	“Pupa desde pequena tinha um casaco, onde colocava todos os medos. Medo dos outros. Medo dela mesma. Medo de dar um passo. Medo de não avançar. Até que um dia a menina reúne toda a sua coragem e resolve livrar-se do casaco. E nasce novamente.”
A Velhinha Que Dava Nome às Coisas	Autora: Cynthia Rylant Ilustração: Kathryn Brown Editora: Brinque-Book	“Era uma vez uma velhinha que já não tinha nenhum amigo, pois todos eles haviam morrido. Por isso, ela começou a dar nome às coisas que durariam mais que ela: sua casa, seu carro, sua poltrona. Até o dia em que

		um cachorrinho apareceu no seu portão. Então, a velhinha acaba dando um nome ao cachorrinho, mesmo correndo o risco de sobreviver a ele.”
A Grande Fábrica de Palavras	Autora: Agnès Lestrade Ilustração: Valeria Docampo Editora: Aletria	“Existe um país onde as pessoas quase não falam. Nesse estranho país, é preciso comprar palavras para poder pronunciá-las. O pequeno Philéas precisa de palavras para abrir seu coração à doce Cybelle. Mas como fazê-lo se tudo o que ele tem vontade de dizer à Cybelle custa uma fortuna?”
Nícolás	Autora: Agnès Laroche Ilustração: Stéphanie Augusseau Editora: Aletria	Quem nunca desejou ter super poderes para resolver problemas? Nícolás, com sua imaginação fértil, deseja ser o “Super Nico” para lidar com os contratempos da sua vida. Até que um dia ele percebe que esse super herói só existe na sua cabeça e que, sim, é possível ser respeitado e querido sendo simplesmente Nícolás”.

Fonte: Elaborado pela autora

Com exceção do livro “Nícolás”, que particularmente me encanta por tratar o tema da insegurança com sensibilidade, por ter belas ilustrações que complementam o texto escrito e um projeto gráfico também de qualidade, na minha avaliação, os outros livros selecionados para a leitura das professoras, dois pertencem ao Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e um é altamente recomendado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Os livros informativos selecionados versavam sobre antagonismos, som de animais domésticos, os cinco sentidos e números. Antes de propor que as docentes lessem os livros selecionados, indaguei sobre quais critérios elas usavam para selecionar os livros de literatura para ler em seus agrupamentos. Essa temática voltou no último encontro reflexivo. Assim, os excertos selecionados para análise foram extraídos desses dois contextos formativos.

Excerto 3

Pesquisadora: Que critérios vocês usam para selecionar livros de literatura infantil para ler para os bebês e crianças?

Sofia: Nós pegamos pra eles livros sobre meio de transportes...depende. Eu e a Marilene a gente combina. Às vezes a gente sabe que é uma data comemorativa, a gente escolhe um livrinho que fala sobre isso e já usa de fazer alguma releitura ou trabalhinho relacionando aquilo e às vezes não. Às vezes a gente pega aleatoriamente mesmo que acha que vai ser do interesse deles e lê. (ER- 3)

Marilene: E sempre está procurando histórias menorzinhas, que, se for livros com histórias longas, eles dispersam muito rápido.

Marisa: Isso que eu ia falar. Esses livros maiores (com muito texto) não é de muito interesse, e eu gosto de livros de sons que atrai muito eles. Mesmo os livros que não têm som, mas têm o personagem, aí eu vou e imito eles.

O que as professoras expressam nesse excerto indica que seus critérios de escolha não estão comprometidos em proporcionar aos bebês e crianças dos seus respectivos agrupamentos o encontro com a palavra literária. Elas buscam livros com teor utilitarista, que lhes permitam trabalhar algum conteúdo didático, livros com uma linguagem simplificada, com temas banais e repetitivos (PAIVA, 2008; CORSINO, 2014).

De acordo com a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016), os livros que a professora Sofia afirma escolher para ler para os bebês e as crianças não são considerados literários, mas, sim, informativos (essa diferenciação será ampliada mais à frente). Não há problemas que os bebês e crianças bem pequenas manuseiem esses livros, observem as figuras e que suas professoras nomeiem as figuras para elas. O livro informativo, como aponta o material, pode ser muito interessante para as crianças. A questão que se coloca aqui é a intencionalidade pedagógica expressa no enunciado da professora Sofia, ou melhor, é a intenção explícita de antecipar conteúdos escolares da etapa posterior, é a aparente intenção de transformar precocemente bebês e crianças em alunos.

A Educação Infantil tem especificidades e objetivos que não se alinham com os do Ensino Fundamental. Conforme as DCNEIs (2010), o trabalho nessa etapa é centrado nos eixos das interações e da brincadeira, garantindo aos bebês e crianças experiências com a

linguagem em suas diferentes expressões e manifestações. Rocha (2001, p. 31-32) considera que a criança “nos primeiros anos de vida, antes de ingressar na escola fundamental (...) ainda não é ‘aluno’, mas um sujeito – criança em constituição”. A autora assevera que.

[...] enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num espaço de *convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade [...] (idem, p. 31).

Conforme a LDB (BRASIL, 1996), a Educação Infantil atende a crianças de 0 a 5 anos de idade e tem como “finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 29). Nessa etapa, não cabe abordar conteúdo do Ensino Fundamental, pois “a formação das crianças acontece em processos de interação, negociação com os outros ou por oposição a eles” (BARBOSA, 2009, p. 31). “Na educação infantil, a organização do tempo e do espaço precisa oferecer a oportunidade de momentos de troca com outras crianças e de brincadeiras que efetivamente promovam aprendizagens, garantindo o desenvolvimento” (idem, p. 32).

Que sentido tem para os bebês e crianças bem pequenas aprender sobre meios de transporte, numa abordagem escolarizante, descontextualizada? Que sentido tem ensinar datas comemorativas para esses sujeitos? Bebês e crianças bem pequenas estão aptas a fazer releituras de algum livro? Seja de literatura ou não, como é o caso?

Ainda que os bebês sejam capazes de construir sentidos sobre as leituras que lhes são propiciadas, as atividades que a professora Sofia diz realizar com os bebês e crianças do seu agrupamento estão além das suas capacidades cognitivas, visto que elas ainda não conseguem estabelecer relações hierárquicas, ou seja, elas ainda não entendem esse tipo de relação, por exemplo, que o carro que elas veem no livro é um meio de transporte, nem o que é data comemorativa. Elas ainda não operam com os conceitos científicos. Também não conseguem fazer releitura de imagens, que é uma das possibilidades do fazer artístico. Na releitura “há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final” (PILLAR, 2011, p. 14).

De acordo com Ostetto (s/d, p. 5), “a presença da arte na Educação Infantil será tanto mais importante, quanto puder contribuir para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis – estéticas,

por isso, vitais”. O foco não é o produto, mas o processo. Nessa direção, a literatura infantil de qualidade pode contribuir imensamente na medida que tem o potencial de oferecer referenciais éticos e estéticos e desenvolver a sensibilidade humana.

A educadora colombiana Yolanda Reyes (2011), em entrevista à Revista Emília, afirma que “os bons livros de imagens podem ser o museu de uma criança”. De fato, há livros que a qualidade artística das ilustrações pode ampliar significativamente o referencial estético da criança que tem a possibilidade de observar suas páginas.

Vale dizer que a “forma como a criança vai se expressar, apreciar e compartilhar significados por meio da linguagem visual, vai depender de suas experiências de vida, bem como do conhecimento dos signos, símbolos, suportes, materiais, instrumentos e procedimentos próprios dessa linguagem” (FARIA; SALLES, 2012, p. 147). Importante que elas tenham experiências diversificadas e constantes, sempre com o foco no processo, o que não acontece quando se trabalha com datas comemorativas. Em geral, nessa perspectiva, o foco é o produto.

Segundo Ostetto (2012), planejamentos baseados em datas comemorativas configuram-se como um modo reducionista de organização do trabalho pedagógico com as crianças pequenas, uma vez que não levam em conta aspectos da cultura e as necessidades e interesses próprios dessa faixa etária. Como afirma Mello (2017), os estudos de Vigotski (1996) ressaltam que a

influência educativa é mais efetiva quando se aplica no momento em que determinada função está se formando na criança – não antes de se formar e nem depois de formada. Isso ajuda a orientar nosso trabalho com as crianças para as funções psíquicas que estão em processo de formação – a fala, a atenção, a percepção – superando a pressa que tem imposto às práticas docentes e à vida das crianças em abreviamento de sua infância (MELLO, 2017, p. 49).

Desse modo, ao propor atividades para seu grupo de bebês e crianças, as professoras precisam levar em conta a situação social de desenvolvimento desses sujeitos, reconhecendo suas capacidades e necessidades psíquicas. Propor desafios novos também é necessário para a criança avançar, mas sempre reconhecendo a especificidade dessa etapa educacional.

Voltando a falar sobre os critérios de seleção de livros de literatura infantil, as professoras Marilene e Marisa dizem que preferem livros com textos curtos, com uma linguagem simples. A professora Marisa também diz optar por livros que têm personagens que permitem que ela os imite. Será que a aproximação com a literatura deve partir daquilo

que as crianças já conhecem? Temas que abordam questões relacionadas à vida humana não devem ser abordados com bebês e crianças? O que leva as professoras a acreditarem que os bebês não se interessam por textos mais longos?

Essas questões foram discutidas por Galvão (2016), ao abordar sobre o que as pessoas consideram ser adequado ou não para o público infantil. De acordo com a autora,

[...] muitos são os profissionais e leigos que argumentam que as crianças não são capazes de entender indeterminações complexas e, por isso, elegem como textos adequados os que portam temas cotidianos, simples e pueris, com linguagem rasteira e coloquial, frases curtas, coladas na oralidade e pouco originais e imagens estereotipadas ou que apenas ilustram o texto verbal (GALVÃO, 2016, p. 70).

Para a autora, essas ideias são um equívoco, visto que textos dessa natureza reduzem a literatura infantil ao “entretenimento, ao lazer, ao deleite” (GALVÃO, 2016, p. 71). Esse tipo de texto não contribui para a formação de sujeitos pensantes e críticos, ao contrário, contribui para fortalecer “comportamentos baseados no senso comum e na cultura de massa” (idem). Sobre a seleção de livros tendo como base a faixa etária e a extensão do texto, Galvão (2016) assevera que esses critérios limitam o acesso das crianças a textos literários com temas e vocabulários mais amplos. Para a autora, crianças de todas as agrupamentos da Educação Infantil, portanto, os bebês também, podem ter acesso a um grande número de livros, “desde que se tenha como pressuposto que a produção de sentido será particular para cada criança, pois elas vivem em contextos diversos e, por isso, experimentam o mundo de maneira também diversa” (GALVÃO, 2016, p. 76). Na visão da autora,

[...] uma história que julgamos longa pode muito bem atrair a atenção das crianças de pouca idade não pelo tema ou pelo conteúdo que comportam, mas pelo apego a algum personagem específico, a alguma frase ou diálogo, a música das palavras, ao ritmo da narração ou à relação de afeto que se estabelece entre a criança e o mediador.[...] O escalonamento de leitura adequadas às diferentes faixas etárias cria um obstáculo à possibilidade de a criança vivenciar experiências diversas e limita sua capacidade de autossuperar-se (GALVÃO, 2016, p.77).

As discussões realizadas pela a autora nos permitem dizer que a escolha de livros com as características apontadas pelas docentes não se justifica. Antes são escolhas que limitam a possibilidade de as crianças ampliarem suas experiências estéticas, tanto em relação ao texto quanto à ilustração.

O que as docentes apontam não se coaduna com a perspectiva que busco empreender neste trabalho dissertativo, que diz respeito ao compromisso social e político de inserir as crianças, desde o início da vida, a ter direito a literatura pelo seu caráter humanizador, por oferecer referenciais éticos e estéticos que permitem percebermos outros modos de ser e estar no mundo. Por meio da literatura, temos a possibilidade de ler e interpretar o mundo de outras formas, por vias diferentes daquelas que normalmente a sociedade nos impõe, na medida em que ela pode nos conferir autonomia intelectual. Nessa direção, recorro às palavras de Galvão (2016, p. 139), para destacar que a defesa que aqui fazemos é por uma “[...] relação com a linguagem poética de maneira gratuita e não pragmática para que os comportamentos iniciais dos bebês com a experiência literária se estendam por toda a sua vida”.

Livros que têm a intenção de ensinar algum conteúdo didático, que abordam datas comemorativas, como os que a professora Sofia declarou selecionar para ler para os bebês e crianças, livros que pretendem inculcar valores morais, que portam um discurso pueril, não são literatura. A literatura é arte. “A proposta da arte é contrapor as nossas certezas, é abrir para plurissignificação, é ir na contramão do absoluto. A literatura é uma arte que se constrói em diálogo com o mundo” (GALVÃO, 2016, p. 66). Complementando, a autora acrescenta que

[...] literatura e vida são dois polos indissociáveis da existência humana. As crianças são plurais e plurais também são suas linguagens e seus modos de significação do mundo, por isso, quando textos utilitários e pueris são escritos com o propósito de inculcar valores ou outros conteúdos predeterminados, o caráter ambíguo e polissêmico da linguagem desaparece e elas rapidamente abandonam o livro (idem).

A perspectiva da autora vai ao encontro dos pressupostos defendidos por Vigotski (2001) e Bakhtin (1997, 2003, 2010, 2011). Ambos os autores concebem a literatura como expressão artística intrinsecamente ligada às questões sociais, culturais e psicológicas. Nessa ótica, como destaca Queiroz (2014, p. 40), “literatura não é simplesmente ilusionismo, entretenimento, ficção. É, sobretudo, desdobramento do real onde podemos ler o mundo e a nós mesmos. Através dela nos emocionamos, nos buscamos, nos encontramos, nos espantamos, nos transformamos”.

Nessa direção, corroboramos com Novaes (2007, p. 27), para quem “a literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno da 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”.

Quando lemos literatura, pensamos em desenvolver a sensibilidade estética, pensamos em favorecer a formação de laços afetivos com o ato de ler (ouvir) textos literários, pensamos em ampliar a capacidade imaginativa e simbólica da criança. Pensamos em provocar o maravilhamento dos bebês e crianças pelo livro. Entendemos que, ao possibilitar o contato permanente e gratuito como texto literário e com o livro, favorecemos a construção de um itinerário capaz de contribuir com a formação do leitor literário.

Nesse intento, escolher obras que tenham o potencial de ampliar o referencial ético, estético e cultural de bebês e crianças é fundamental. Ainda que bebês e crianças menores de três anos não sejam capazes de fantasiar ao ponto de estabelecer o “pacto ficcional”²⁰ com a literatura, isto é, reconhecer a literatura como ficção não é “motivo para oferecer a elas somente livros que apresentam a confirmação do mundo em que vivem” (GALVÃO, 2016, p. 84). Ainda segundo a autora, a literatura “é um alimento saudável para a infância e deve fazer parte dos contextos de vida das crianças à medida que elas se desenvolvem e começam a conhecer a realidade circundante. Realidade essa que servirá de alimento para, justamente, possibilitar que elas penetrem na fantasia” (idem).

De acordo com Vigotski (2009), o vínculo entre fantasia e realidade é condição necessária para a imaginação e criação humana. O autor assevera que a “imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital e necessária” (VIGOTSKI, 2009, p. 20). Na perspectiva defendida pelo estudioso, a criação não está circunscrita à capacidade de mentes privilegiadas ou de pessoas talentosas que criaram grandes obras de artes, antes é uma característica tipicamente humana, como já foi apontado neste texto.

O cérebro humano, segundo Vigotski (2009), não é um órgão com capacidade apenas de conservar e reproduzir experiências, mas um órgão que “combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novos comportamentos” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). Para o autor, no processo criativo, a atividade combinadora ascende gradativamente das formas mais elementares para as mais complexas, por isso, cada etapa da infância possui sua forma característica de criação.

²⁰ De acordo com Hércules Tolêdo Corrêa, “o pacto ficcional é um tipo de relação que se estabelece entre o leitor e o texto, é uma das formas do pacto de leitura. O adjetivo “ficcional” vem do substantivo “ficção”, que significa invenção, fantasia, imaginação”. (Glossário CEALE). Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 30 jul.2019.

Ademais, a atividade criadora “não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do acúmulo de experiência” (VIGOTSKI, 2009, p. 19) que servirá de alimento para a fantasia. Como a criança tem menos experiências de mundo, o autor declara que sua capacidade de imaginar é menos rica do que a do adulto. Assim sendo, o autor defende a importância de que as ações pedagógicas favoreçam a ampliação das experiências das crianças, de modo a formar bases mais sólidas para a sua atividade de criação.

A imaginação (...) transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

Esse pressuposto nos permite entender o potencial que a literatura tem de ampliar a capacidade criativa dos sujeitos, na medida em que oferece, por meio da linguagem verbal e/ou visual, elementos que se relacionam com o mundo da fantasia e da realidade, permitindo que, mesmo que não tenhamos experienciado uma “determinada situação, há possibilidade de criar cenários mentais tendo a linguagem como apoio” (VILELA et al, 2014, p. 264). Entendemos, com isso, que o contato permanente com o texto literário e com o livro contribui para ampliar a experiência de bebês e crianças, oferecendo elementos que mais tarde servirão de combustível para a atividade criadora desses sujeitos. Nas palavras de Vigotski (2009, p. 36) “O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material com base no qual, posteriormente, será construída a sua fantasia”.

Nessa direção, conhecer as características, os tipos de livros destinados ao público infantil e, principalmente, ter critérios de qualidade bem definidos, é fundamental para selecionar livros de literatura infantil que tenham o potencial de ampliar as experiências de bebês e crianças para além daquilo que elas já conhecem ou daquilo que faz parte da sua realidade imediata. Como argumenta Serra (2016, p. 31),

o livro é um dos suportes de circulação de ideias, de apresentação, invenção e reinvenção do mundo onde forma e conteúdo se integram. Assim, na materialidade deste objeto, se articulam palavras, imagens, projeto gráfico.

Esse suporte, presente na história de nossa sociedade há muito tempo, foi ganhando formas, funções, intenções e leitores presumidos.

Atualmente, os livros de literatura infantil, especialmente os destinados aos bebês e crianças bem pequenas, têm, como característica marcante, a multimodalidade, que é a “diversidade de modos de comunicação existentes, que, além da escrita e da oralidade, incluem os modos de comunicação visuais – imagens, fotografias, os gestos, entre outros” (BRASIL, 2016, p. 57). Muitos livros destinados à primeiríssima infância “apresentam uma sinestesia sensorial e perceptiva, pois utilizam mais de uma modalidade sensorial em sua construção” (GALVÃO, 2016, p.111). Segundo a autora, esses recursos contribuem consideravelmente para a produção de sentidos pelas crianças, visto que é no corpo que a apropriação cultural e os primeiros sentidos sobre o mundo vão se formando.

Ao discorrer sobre o desenvolvimento perceptivo da criança, desde o seu nascimento até a vida adulta, Vigotski (1996) afirma que esse processo não se dá por via do processo associacionista que compreende que a percepção do objeto se dá pela captação de pontos isolados, anteriores à captação do todo, mas considerando o contexto global. Para o teórico, embora a percepção inicial do bebê seja imprecisa, pois ele ainda não é capaz de perceber os detalhes dos objetos, desde sua origem, a percepção é uma função integrada e estruturada. Assim, para o autor, primeiro, o bebê percebe o conjunto e só depois conquista a capacidade de discriminar as partes. Galvão (2016, p. 114) comenta que

não é por acaso que muitos livros para bebês apresentam texturas, adereços, elementos em formatos tridimensionais e olfativos. Esses recursos dialogam com a maneira de os bebês experimentarem o mundo. Tocar, morder, lambear, cheirar são ações que essas crianças empreendem para poder dar sentido e significado às suas experiências.

Ainda sobre os livros endereçados ao público infantil, a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016) informa que existe uma tipologia bastante ampla. Conhecer esse universo é importante para a composição de um acervo que garanta às crianças o acesso à diversidade de gêneros, neste caso, à bibliodiversidade. O texto ressalta o caráter genérico das definições de tipos de livros, em vista da singularidade que cada obra pode ser percebida e reitera a importância de ter critérios para selecionar obras mais apropriadas para a composição do acervo. Nessa direção, recorre à edição “Muitos Livros para crianças: um guia para reconhecê-los e nomeá-los”, lançado pela editora Banco del Libro, da Venezuela, em 2001, bem como a estudos de pesquisadores brasileiros e ao Glossário Ceale: termos de

alfabetização, leitura e escrita para educadores, para as definições de livro-brinquedo e de livro de imagem.

Segundo a Coleção (BRASIL, 2016), a publicação venezuelana distingue os livros infantis, separando-os entre livros de literatura e livros de informação, cujo objetivo é transmitir algum conteúdo. Salienta que livros informativos são interessantes para as crianças e que muitas vezes são confundidos como literários, devido ao fato de apresentarem ilustrações e tratamento gráfico iguais aos livros de literatura. Quando se trata de livros destinados ao público de 0 a 3 anos, essa diferenciação é especialmente importante para que a seleção de obras não se baseie apenas na forma atrativa das produções destinadas a esta faixa etária. “Palavras, rimas, textos pequenos ou mesmo imagens desacompanhadas da escrita escondem propostas informativas ou utilitárias nas quais o adulto desatento procura a literatura infantil” (BRASIL, 2016, p. 85). Desse modo, conhecer a natureza e a função do texto faz-se necessário para uma escolha mais consciente.

No quadro a seguir, apresento uma síntese da tipologia de livros, de acordo com a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016).

Quadro 09 - Tipologia de livros de literatura infantil

continua

LIVROS INFORMATIVOS	LIVROS DE LITERATURA	
Livros de conceitos iniciais feitos para bebês, com o vocabulário básico do seu cotidiano, livros sobre formas, tamanhos, contrários, cores e texturas, dicionários, enciclopédias, almanaques, livros didáticos, revistas de divulgação científicas feitas para crianças e jovens, abecedários, livros de contar e as biografias. Além desses, o livro instrucional como os de culinária e os livros que	Narrativas Podem ser autorais como as crônicas, os contos e as novelas e populares, como os mitos e as lendas. Os contos também podem ser populares como os contos de fada e realistas, como os contos de astúcia e esperteza.	Fantásticas - Trazem acontecimentos sobrenaturais. Ex.: Lendas, contos de fadas, etc.
	Poesia	Realistas – com acontecimentos que respondem à lógica racional. Ex.: Contos de astúcia e esperteza, etc. Podem ser autorais ou populares. Os acalantos, os brincos, os trava-língua e cantigas de roda, adivinhas, quadras, parlendas são

<p>ensinam técnicas e formas se incluem nessa categoria.</p> <p>O texto ressalta que “Os bons livros informativos destinados a crianças possuem grande qualidade artística e emprega recursos poéticos e visuais que acrescenta valor literário a proposta preponderante de informar” (BRASIL, 2016, p. 85-86).</p>		exemplos de poesias populares.
	Teatro	O texto teatral não tem narrador. Os personagens contam a história por meio do discurso direto. Pode ser popular e autoral.
	Livro de Imagem	<p>Livros cujo as imagens têm função ilustrativa apenas;</p> <p>Livros só de imagens. A narrativa se desenvolve por meio das ilustrações;</p> <p>Livros que combinam texto verbal e visual. Ambos são necessários para a compreensão da história.</p>

Fonte: Brasil (2016)

A possibilidade de classificação apontada pelo material não é a única, mas resolvemos acolhê-la pela diferenciação que ele faz entre livros informativos e livros de literatura. Acreditamos que, a partir dessa diferenciação, fica mais claro para as professoras que atuam em instituições de Educação Infantil, como a creche, selecionar obras com teor literário para ler para bebês e crianças bem pequenas. Entretanto, quando se trata de obras de literatura infantil destinadas aos bebês e crianças, é importante estarmos cientes de que

são muitas as tensões e contradições subjacentes às obras destinadas às crianças. Hoje há um número significativo de livros que instigam as crianças, as fazem se deslocar, se surpreender, se emocionar. Há autores, ilustradores e editores que apostam na capacidade das crianças, que sabem o quanto elas são indomáveis nas suas formas peculiares de significar os textos; que estão atentos à qualidade do texto verbal, das ilustrações, da abordagem dialógica dos temas que perpassam a vida e não apenas um suposto universo infantil. Estes conseguem colocar no mercado obras que são fruto de uma visão crítica de infância e de luta à contrapelo de um empobrecimento da linguagem, mas há os que insistem em manter a tutela e não fazem da tradição algo produtivo e transformador e há, ainda, os que se rendem às facilidades da cultura de massa, ao empobrecimento da experiência humana e à alienação de uma linguagem rasa e abordagens banais (CORSINO, 2015, p.114).

Para refletir sobre as contradições relativas às obras endereçadas às crianças (aos bebês também, creio poder acrescentar) apontadas pela autora acima referenciada, valho-me novamente do conceito de exotopia (BAKHTIN, 1997, 2003, 2011). Conforme explica Amorim (2008, p. 105), o conceito de exotopia formulado pelo autor “trata da questão da criação individual”, que, na visão do estudioso “é sempre ética, pois do lugar singular do criador derivam-se valores” (idem). A partir disso, podemos entender por que as obras destinadas ao público infantil são tão contraditórias. Cada livro colocado no mercado para bebês e demais crianças traz implícitos os valores éticos e estéticos do seu criador ou criadores, pois os ilustradores e editores também se constituem como autores da obra. A concepção de infância e criança desses sujeitos determina a riqueza ou pobreza dos textos destinados a esse público.

Simões (2013), referenciando Coelho (2000), Zilberman (1987) e Cunha (1988), assevera que a produção literária para crianças é enformada por duas concepções diametralmente opostas sobre a infância: a concepção “conservadora” e a concepção “emancipadora”. A primeira concepção está atrelada à noção de infância disseminada pela burguesia. Nessa perspectiva, a criança é vista como um ser indefeso, totalmente dependente do adulto que determina e guia gradativamente todo o seu processo de aprendizagem até que ela alcance o status de ser humano completo. Com esse propósito em mente, o adulto vislumbra nas características próprias da criança, como o “desenvolvimento físico incompleto, a abertura para a fantasia e a capacidade/necessidade de aprender por meio da brincadeira” (SIMÕES, 2013, p. 228) possibilidades ou meios de inculcar na criança àquilo que ele considera ser importante para o seu aprendizado. Nessa perspectiva, “a literatura infantil é, preponderantemente, a expressão da *palavra-informação* em que a função da literatura infantil deve ser formativa e informativa, portanto, atendendo a necessidade de instrução da criança” (SIMÕES, 2013, p. 233).

A concepção emancipadora da infância compreende a criança como um ser potente e ativo, com capacidade própria de significar suas ações no mundo. Sua fragilidade física não é vista como um entrave, mas como possibilidade para o seu próprio desenvolvimento. O fato de ter pouca experiência sobre as coisas do mundo não é “justificativa para a segregação de temas e imposições de valores, mas motivos para o exercício e o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de crítica” (SIMÕES, 2013, p. 229). Nessa ótica, a literatura infantil é a “expressão da *palavra-arte* em que a literatura infantil não é exclusivamente

informação, mas pluralidade de significados, possibilitando múltiplas interpretações e possibilidades de fruição” (SIMÕES, 2013, p. 233).

Nesse cenário, separar o joio do trigo não é tarefa fácil, é preciso ser criterioso. Há alguns pontos fundamentais que não podem ser negligenciados, como os que Andrade e Corsino (2007, p. 84-88)) estabeleceram como categoria de análise para avaliação da qualidade das obras do PNBE-2005, destinadas às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que também podem ser tomados como critérios para a seleção de livros para a Educação Infantil, como apontou Mattos (2013), quais sejam: linguagem literária, pertinência temática, ilustração e projeto gráfico, que foram os critérios abordados com as professoras no contexto formativo.

As autoras compreendem que a elaboração da linguagem literária fica evidenciada, quando a complexidade da linguagem e os recursos linguísticos usados para provocar efeitos estéticos ressaltam a importância de ir além da linguagem usada cotidianamente, apresentando inovações. Em relação à pertinência temática, as autoras defendem que o tratamento dado ao tema deveria estar aberto à produção de sentidos e diálogos. A dimensão estética, o diálogo entre o verbal e o não verbal, o caráter polifônico, inovação na materialidade do livro são condições necessárias para ampliar a possibilidade de produção de sentidos, quando se trata da ilustração e projeto gráfico de uma obra literária.

Salutto e Corsino (2014) salientam que, para selecionar livros para crianças pequenas (e para bebês), não basta que estes apresentem materiais resistentes, que sejam bem coloridos, que tenham traços fortes e portabilidade. As quatro categorias abordadas por Andrade e Corsino (2007) precisam ser levadas em consideração de modo articulado. Segundo as autoras, mesmo quando se trata de livros que apresentam somente imagens, as “ilustrações e o projeto gráfico precisam ser provocadores para deixar aflorar as narrativas que vão sendo tecidas por crianças e adultos em cada virada de página” (ANDRADE; CORSINO, 2007, p. 89).

Na mesma perspectiva, Galvão (2016, p. 14), defende que “um livro de literatura que possibilite a instauração do espaço poético não o faz pelo tema que porta, pelas belas ilustrações ou pelas palavras bonitas. A estrutura de uma obra literária deve ser analisada pela sua qualidade completa”.

Na perspectiva de Serra (2016),

um livro para criança, de que idade for, precisa “falar para ela”, uma história onde ela possa entrar” e habitar por alguns momentos. [...] O encontro com

o aspecto sensível do humano, reconhecimento de si e do outro. Uma alteridade constitutiva. Espaço também da fantasia, da imaginação que tem papel importante nas relações com si mesmo e com o outro (SERRA, 2016, p. 79).

No próximo excerto, apresento a análise das considerações realizadas pelas docentes no último encontro formativo sobre os critérios de seleção de livros de literatura infantil.

Excerto 4 do ER 5

Sofia: Os critérios para seleção de livros, eu achei muito legal o encontro que a gente teve, porque ampliou mais a minha visão. Porque a gente pensa que só porque é berçário a gente já vai logo com um livrinho pequenininho, que tem muita imagem e vai logo levar pra eles, mas não. [...] hoje mesmo eu li um que a [inaudível] comentou que era muito grande, mas era um livro que até despertou porque ele é bonito, as imagens chamou a atenção e tinha um contexto, tinha uma história, um fundamento, entendeu? É mais demorado? É, mas foi uma coisa que mostrou pra gente que também prende a atenção deles [...]. (ER 5)

Débora: [...] A gente não tinha a visão de contar histórias literárias, a gente pegava uma história pra bebê e qualquer livro pra gente... assim, um livro que tivesse poucas histórias pra gente era o que mais tinha valor [...]. (ER-5)

Sofia: [...] A gente leu um que [inaudível] trouxe, que é dela, que é de poesia. [...] quando eu comecei a ler, porque esse eu não li antes. Aí eu comecei a ler e fui vendo que cada página era uma poesia diferente e eu vi que eles ficaram, prestaram atenção, comentaram sobre os bichos porque cada página era um animalzinho diferente. (ER-5)

Marilene: Eu estou buscando umas histórias que fala mais da realidade [...].

Marisa: Eu uso o critério da capa, né? A capa... o tema do livro, o nome do livro ele diz muito. Então, eu olho tanto a imagem da capa, eu vejo a qualidade das imagens por dentro, né? (ER-5)

Como abordado anteriormente, a escolha de um livro de literatura infantil não é um ato simples, ao contrário, envolve aspectos que complexificam essa ação, como ter clareza

dos critérios de qualidade a fim de “reconhecer a elaboração da linguagem literária – seus recursos linguísticos e efeitos estéticos – e a pertinência temática, considerando a produção de sentidos dos interlocutores/leitores, tanto adultos como crianças” (CORSINO, 2014, p. 266). Além disso, há que se considerar os aspectos gráficos dos livros, o que inclui tanto a ilustração, como o material e a forma empregados na composição do livro. É importante também ter um bom repertório de leitura, o que favorece o reconhecimento de bons autores e ilustradores.

No excerto acima, é possível perceber, nos enunciados das professoras Sofia e Débora, que elas, em seus percursos formativos, não tiveram vivências que as subsidiassem na escolha de livros de literatura infantil para ler para os bebês e crianças bem pequenas. Para elas, os livros que mais tinham valor eram os que tinham poucas páginas e muitas imagens.

Nas palavras da professora Sofia, é possível dizer que as discussões realizadas nos encontros reflexivos contribuíram para ampliar sua compreensão sobre determinados aspectos, como escolher livros cujos discursos portem a linguagem literária, que as narrativas mais longas, a poesia também encanta bebês e crianças, que é fundamental conhecer o livro, lê-lo antes de compartilhar sua narrativa.

Quando a professora Marilene diz que está buscando histórias que falam mais da realidade, ela parece demonstrar que a discussão sobre as temáticas abordadas nos livros de literatura infantil a fizeram perceber que é possível ler para bebês e crianças histórias que abordam questões relacionadas a temáticas que afetam de algum modo a vida humana.

Paiva (2008), com base na produção editorial destinada às crianças, discute as temáticas abordadas pela literatura infantil brasileira na atualidade a partir de três grandes grupos temáticos, a saber: a fantasia como tradição, o conteúdo como opção e a realidade como aposta. De acordo com a autora, a fantasia como tradição congrega “livros de contos de fadas, de animais, temas tradicionais e consagrados como os que mais agradam às crianças (PAIVA, 2008, p. 37).

O conteúdo como opção reúne os livros que trazem os temas transversais como conteúdo. Essa temática tem o propósito de abordar conteúdos relativos a diversos campos do conhecimento, os quais devem ser ensinados às crianças, como o cuidado com o meio ambiente, o respeito à diversidade, entre outros. A autora ressalta que “se essa produção é denominada pelos editores de literatura infantil, em razão da utilização de recursos narrativos próprios do texto literário, é porque a escola, cada vez mais, a consome como tal” (PAIVA,

2008, p. 43). A ênfase no “cada vez mais”, segundo Paiva (2008), “reforça a hipótese de que para a escola [a creche] continua a prevalecer a intenção pedagógica e educativa no trabalho com a literatura” (idem). Para a autora, nessa perspectiva, o foco do trabalho com a literatura não é o desenvolvimento da sensibilidade estética, mas a “conformação desses textos aos processos de escolarização da criança, na crença de que esse tipo de texto garante uma aprendizagem mais prazerosa (idem).

A realidade como aposta aborda os “temas que põem em relevo experiências cotidianas, vivenciadas por qualquer ser humano, independente da idade, como a morte, o medo, o abandono e a separação” (PAIVA, 2008, p. 38). A fala da professora Marilene indica que ela tem buscado textos que se enquadram nesse grupo, ao invés de recorrer aos livros que abordam repetitivamente os mesmos temas considerados mais apropriados, prazerosos ou os que têm uma intencionalidade pedagógica em sua proposta.

Já a professora Marisa coloca em evidência a importância de observar a capa do livro, a temática abordada e a qualidade das imagens tanto da capa quanto do interior da obra. A observação da capa, como a professora apontou, pode ser o primeiro passo para análise de uma obra. Na capa, é possível vermos se o texto verbal e visual tem autoria. Se a ilustração tem qualidade artística, se deixa espaço para a criança imaginar o que vai acontecer na história ou se os espaços são todos preenchidos. A temática abordada pelo autor nem sempre pode ser identificada na capa, mas isso não invalida as impressões que a análise da capa de um livro de literatura pode causar. Entretanto, a análise se torna inócua se o avaliador, no caso a professora, não estiver respaldado por critérios de qualidade bem definidos. São esses critérios que poderão conferir credibilidade à avaliação realizada.

Na próxima seção, apresento a análise terceira categoria, mediação de leitura literária. Da mesma forma que nos outros eixos, os enunciados das docentes, durante os encontros reflexivos, também serão articulados com outros dados produzidos na pesquisa. Conforme mencionado, nesse encontro reflexivo, as discussões se pautaram, especialmente, em torno da diferenciação entre ler e contar histórias.

4.2.3 Eixo 3 – Mediação de leitura literária

Excerto 5 do ER 4

Pesquisadora: Observei que muitas vezes vocês não seguem exatamente o que está escrito no livro, vocês trocam as palavras. Por que vocês fazem isso?

Marisa: Pra criança assimilar na hora, mas aí depois você faz um tipo de entonação diferente, uma voz. Se tiver um bichinho, ou se tiver algum tipo de outro personagem, você faz aquela voz, para mediar a história, então é várias formas.

Débora: [...] se a gente for ler o que tá ali, cada palavrinha do livro, acho que vai ficar um pouco em vão. Então, se a gente pegar primeiro e ler rápido com os olhos e tentar mudar, colocar de uma outra forma, de uma forma criativa, na forma de imaginação, com um ar de suspense, eu acho que fica mais interessante, mais atrativo.

Sofia: Eu acho o contar mais legal porque você vai tá interpretando, vai contar até de um jeito melhor do que está escrito [...].

Pesquisadora: Como lemos no texto, contar não substitui a leitura. São atos distintos. Na leitura, é preciso respeitar o que o autor escreveu.

Débora: Dependendo do livro, a gente consegue, dependendo da turma, a gente consegue mudar, outras a gente consegue ler mesmo, contar uma história real sem ter que mudar nada, vai depender da turma e da faixa etária.

Pesquisadora: Então! Estamos falando justamente isso, que, desde bebê, não precisa ficar preocupada se eles vão entender a palavra. É a musicalidade da palavra, é esse tom que nós estamos dando que vai chamar a atenção deles. É a nossa forma de olhar para eles, de falar, é isso que atrai as crianças.

A literatura infantil, como produto cultural, tem o potencial de promover o desenvolvimento infantil, se houver adequada mediação, isto é, se as características, o modo peculiar como bebês e crianças constroem conhecimentos sobre o mundo circundante forem acolhidos, bem como se a literatura infantil for considerada em sua concepção de linguagem e arte, em sua literalidade.

Segundo Reys (2014, p. 213), mediadores de leitura literária são

[...] aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem. A experiência de encontrar os livros certos nos momentos certos da vida, esses livros que nos fascinam e que nos vão transformando em leitores paulatinamente, não tem uma rota única nem uma metodologia específica; por isto os mediadores de leitura não são fáceis de definir. No entanto, basta lembrar como descobrimos, nos primeiros anos de vida, esses livros que deixaram rastros em nossa infância e, talvez, aparecerão nítidas algumas figuras que foram nossos mediadores de leitura: esses adultos íntimos que deram vida às páginas de um livro, essas vozes que liam para nós, essas mãos e estes rostos que nos apresentavam os mundos possíveis e as emoções dos livros.

Se as professoras não estenderem essa ponte, dificilmente, bebês e crianças que frequentam a creche - oriundas das classes populares - terão a possibilidade de fruir da leitura literária, de formar bases simbólicas fundamentais para a construção do pensamento e para que a leitura se constitua como uma prática cultural em suas vidas. Não existe uma “rota única nem uma metodologia específica” para ser mediador de leitura, como observou a autora. Mas, ao mesmo tempo, ela oferece pistas de que essa é uma atividade realizada por adultos atentos, sensíveis, que criam laços, que deixam marcas, quando possibilitam experiências significativas com o livro de literatura.

Corsino (2010, p. 186) é enfática ao dizer que “a mediação do adulto é o ponto-chave das primeiras leituras. É ele quem organiza o ambiente e quem empresta sua voz ao texto. Seus gestos, entonações, intervenções e até mesmo as traduções²¹ alteram a obra e revelam o que e como a criança deve ler”. Mais à frente, a autora acrescenta que “as crianças pequenas são leitores ouvintes com capacidade de interpretar o que ouvem e veem nos livros. Segundo a autora, elas exercem “sua autonomia quando são ouvidas, quando partilham e reelaboram os significados atribuídos nas interações com o outro. Nesse sentido, “a leitura mediada – entendida aqui como lida por outro – não tem idade, lê-se para bebês, para crianças, jovens, adultos, idosos (CORSINO, 2010, p. 189-190).

No excerto, as professoras Marisa e Débora demonstram considerar que algumas palavras das histórias que leem para os bebês são difíceis, sendo necessário mudar para ficar mais compreensível para os pequeninos, ou seja, elas realizam o que Corsino (2010) chama de tradução, alterando a forma como o autor concebeu o texto. Bajard (2007) assevera que o fato de as crianças ainda não conseguirem acessar o texto escrito não significa que o mediador

²¹ A autora chama de tradução a prática bastante comum entre as professoras da Educação Infantil de “traduzir” o texto concebido pelo autor para uma linguagem considerada por elas como mais adequada aos bebês e crianças.

possa mudar as palavras por outras que ele considera mais “fácil” para a criança compreender. Para o autor, é fundamental que o mediador observe a literalidade da obra. Para tanto, a obra deve ser tomada na sua integralidade.

A concepção de linguagem defendida por Bakhtin (2006), especificamente as considerações do autor sobre a atribuição de significados ao enunciado mediante a relação entre verbal e extraverbal, permite compreendermos que os leitores-ouvintes-bebês e crianças são capazes de atribuir sentido ao texto literário, mesmo que ainda não sejam capazes de compreender o código linguístico, isto é, o significado das palavras proferidas pelo mediador, nesse caso, pelas professoras mediadoras. Isso porque “o enunciado não é manifestado apenas verbalmente, o que significa que, para Bakhtin, o texto não é exclusivamente verbal, pois é qualquer conjunto coerente de signos, seja qual for sua forma de expressão (pictórica, gestual, etc.)” (FIORIN, 2006, p. 55). Desse modo, os elementos extraverbais, como as ilustrações, os gestos das professoras, a entonação expressiva, somando-se às experiências de vida de cada sujeito bebês e demais crianças possibilitam a construção de sentido que “tem raiz no social, no seu contexto, nos seus presumidos, mas é também singular, próprio” (FREITAS, 2003, p. 34).

Para Palo e Oliveira (2006), mesmo que a criança não tenha o domínio do código verbal, nem a capacidade de abstrair, que são formas de acesso à significação, isso não a impede de construir sentido sobre o texto literário, pois, assim como em qualquer arte, a criança tem “outros desígnios e desejos” que a impulsionam a criar outras estratégias de compreensão.

Se lhe falta a completa capacidade abstrativa que a capacita para as complexas redes analítico – conceituais, sobra-lhe espaço para a vasta mente instintiva, pré-lógica, inclusiva, integral e instantânea que só opera por semelhança, correspondências entre formas, descobrindo vínculos de similitude entre elementos que a lógica racional condicionou a separar e a excluir. Correspondências sinestésicas. Todos os sentidos (PALO; OLIVEIRA, 2006, p. 07).

Considerando a perspectiva de Vigotski (2010a), o sentido se constrói na vivência, ou seja, na relação entre os elementos presentes no meio (professora ou outro adulto; o livro, entre outros) com as características de personalidade de cada sujeito. Nesse sentido, como já foi apontado neste trabalho, o sentido que cada bebê e criança vai construir sobre a leitura literária mediada por suas professoras é único e está relacionado com suas vivências anteriores.

Tendo em conta que a situação social de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1996) determina a relação entre a criança e o meio, pode-se dizer que a disponibilidade afetuosa, traduzida na forma como as professoras se entregam no momento de leitura para e com os bebês; a forma como se relacionam com os bebês nesse momento; a forma como se relacionam com o livro de literatura; a forma como organizam o espaço possibilitando que o bebê tenha acesso aos livros para manusear e “ler” a seu modo, quando assim desejar, são estratégias importantes para que bebês e crianças possam construir um sentido positivo sobre a leitura literária mediada por suas professoras ou por outro adulto.

Diante do exposto, é possível deduzir que não há motivo para mudar as palavras do autor em vista de torná-las mais fáceis para os pequenos leitores. Mesmo que não compreendam o significado das palavras, bebês e crianças são capazes de produzir sentido sobre as experiências de leitura mediada das quais participam.

Dando prosseguimento, a professora Sofia diz acreditar que contar é melhor do que ler porque é possível interpretar o texto. Afinal, o que é melhor para bebês e crianças bem pequenas? Contar ou ler histórias?

Como já foi discutido nesta dissertação, ambas as ações são importantes para a formação humana de bebês e crianças de todas as idades. As narrativas orais entram na vida dos bebês desde seus primeiros dias de vida pela voz da mãe ou de outra pessoa responsável pelos seus cuidados quando estes entoam uma cantiga de ninar (acalantos), quando conversam com eles durante as atividades rotineiras como na hora da alimentação e da higiene. Cantigas de roda, brincos, parlendas, quadras, as histórias contadas pelas professoras, são práticas orais fundamentais para inserir as crianças, desde bebês no “fluxo da palavra e da cultura” (MATOS, 2013, p. 92-93).

No tocante à literatura oral, López (2016) chama a atenção para a importância das cantigas de ninar. Segundo a autora,

a canção de ninar é fundamental para a saúde mental do bebê; A canção de ninar molda as bases da sensibilidade e da percepção estéticas, predispõe à abertura musical e é responsável por oferecer à criança sua primeira relação com a poesia; A canção de ninar potencializa os recursos naturais do mundo lúdico na relação adulto-bebê e se transforma em um fator de proteção do vínculo inicial (LÓPEZ, 2016, p. 22).

Assim sendo, é fundamental garantir aos bebês e crianças vivências significativas com as narrativas orais tanto quanto com a leitura literária. Importa compreender e contemplar as especificidades de cada um desses atos culturais. Conforme Corsino (2010),

[...] ler e contar histórias são dois atos distintos que precisam ser levados em consideração no planejamento do professor. Conta-se histórias com bonecos, fantoches, cantando, dramatizando com o corpo etc. Mas contar não substitui a leitura. Cabe ao professor escolher bons livros para ler para as crianças desde a creche. Lembrando sempre de que geralmente os livros de literatura infantil têm um texto verbal e um visual, que precisa também ser apreciado (CORSINO, 2010, p. 202).

Teberosky e Colomer (2003, p. 127) consideram que “interagir com textos, através da mediação do adulto que lê em voz alta, é um processo de aprendizagem novo para a criança, é adentrar em território desconhecido para explorar novas formas de linguagem”. As autoras ainda ressaltam que a interação com textos escritos permite acessar o desconhecido – tanto o objeto livro como o sistema linguístico se constituem como território novo para a criança. Isso porque, “quando o professor realiza a leitura em voz alta, a criança aprende a praticar como audiência, porque escutar ler não é algo passivo (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 126).

Na mesma direção, Brito (2009) defende a importância das leituras mediadas por adultos leitores. Para o autor, “quando uma criança de, por exemplo, 3 anos toma emprestada a voz da mãe, da professora, da amiga, e lê o texto com a voz emprestada, ela está lendo. Está lendo com os ouvidos, assim como os outros leem com os olhos ou com as mãos” (BRITO, 2009, p. xiii). Nas palavras do autor:

[...] ao ler com os ouvidos a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anunciam num texto escrito. Ela aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas (BRITO, 2005, p. 19).

Na visão de Carvalho e Baroukh (2018), por serem atos distintos, a leitura e a contação de histórias também proporcionam aprendizagens distintas. Na contação de histórias, usamos a linguagem oral que pode ser modificada de acordo com as circunstâncias, como acrescentar ou retirar palavras, usar expressões próprias da fala, gírias etc. A criança aprende que a linguagem oral não é estável e pode ser modificada de acordo com a pessoa que está contando a história e para quem ela está contando. Já a “linguagem escrita é fixa, estável. A criança, desde tenra idade, aprende que encontrará sempre as mesmas palavras e frases quando alguém abre o livro diante dela e passa a lê-lo em voz alta” (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 28-29).

As autoras argumentam que, quando a professora ou outro adulto utilizam-se das imagens de um livro de literatura para contar histórias para crianças, sem observar o texto integralmente, tanto a leitura como a contação de história são descaracterizadas. “No caso da leitura, suprime o trabalho do escritor, a relação do ilustrador com o texto e a permanência da linguagem escrita. No caso de contar, as imagens do livro subtraem o livre exercício da imaginação – um dos atributos do ouvir histórias” (CARVALHO; BAROUKH; 2018, p. 31).

Evelio Parra (2013) assegura que, quando o bebê vem ao mundo, apresenta uma grande sensibilidade à voz humana. Entretanto, para o autor, o processo de escuta não acontece unicamente por meio da linguagem cotidiana, sendo desenvolvida principalmente por meio da leitura. Durante a leitura, “eles se colocam em posição de escuta e podem construir significados à sua maneira: observam o rosto do leitor e a direção do olhar dele e vão aprendendo o que é um livro” (PARRA, 2013, p. 31). Ler para as crianças, desde cedo, possibilita que elas construam, de forma prazerosa, o gosto pela leitura, percebendo o que são e para que servem os livros. Parra (2013) ainda adverte:

O falar cotidiano é pobre. Devemos dar aos bebês a chance de desfrutar ao máximo as possibilidades dos textos poéticos e literários. Nossa língua é uma fonte inesgotável de produção de frases e de encontro de palavras, coisas que só são descobertas pelos pequenos quando temos o hábito de ler muitas histórias para eles [...] (PARRA, 2013, p. 31).

Isso posto, vale ressaltar a importância da professora como o “Outro” responsável em possibilitar que bebês e crianças bem pequenas possam “penetrar e viajar no universo dos signos escritos” (PERROTTI, 2015, p. 131). Sua mediação é fundamental para que esses novinhos sujeitos tenham acesso a bons textos e aos livros, não ficando restritos a um vocabulário simplificado ou às palavras de ordem que em geral são ditas no cotidiano das instituições infantis (HEVESI, 2004). Se os bebês vão compreender o significado das palavras do texto literário não é o mais importante nesse momento, “mas sim o contato com a língua, com a sonoridade, sua musicalidade, e a riqueza da construção de nossa língua verbal” (CARVALHO; BAROUKH, 2018, p. 32).

Nas observações realizadas nos agrupamentos de berçários participantes da pesquisa, pude perceber que tanto a leitura literária como a contação de histórias estão presentes na prática das professoras. Após os encontros formativos, a leitura literária realizada pelas docentes dos três agrupamentos de berçários foi feita respeitando a integralidade do texto. Contudo, não é possível dizer que a especificidade da leitura literária tenha ficado clara para

todas, visto que, no último encontro reflexivo (ER-5), a ideia de mudar as palavras do autor para tornar o texto mais compreensível para os bebês e crianças ainda persistia, como é possível perceber nos enunciados das professoras Sofia e Marisa, abaixo:

Excerto 6 do ER 5

Sofia: [...] a gente procura ler ele primeiro antes de passar para as crianças porque nem sempre, mesmo tendo essa literatura e tudo não é uma coisa que vai assim... ser do entendimento das crianças. Não é uma coisa que a gente consegue adaptar usando nossas palavras porque tem livros que são muito complexos pra eles ainda.

Marisa: Não adianta ter uma palavra complexa no texto e você falar aquela palavra complexa, não adianta porque eles não vão conseguir compreender. Você vai estar traduzindo pra eles da melhor maneira possível, da faixa etária deles.

É importante dizer, aqui, que não se trata de condenar a prática das docentes de contar histórias, mas resguardar o lugar da leitura literária desde o berçário da creche.

Ao longo da pesquisa-formação, procurei contribuir para qualificar as ações de mediação de leitura literária das docentes participantes. Todavia, o que foi apresentado e analisado neste capítulo aponta que a formação de mediadores de leitura literária demanda maior investimento de tempo, de leitura/estudo e de reflexão crítica.

Considerando o papel da literatura para a formação humana, é crucial que os professores, especialmente os que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais, tenham formações de qualidade para mediar a relação de bebês e crianças de todas as idades com o texto literário. Como já apontado nesta dissertação, a formação docente precária impacta sobremaneira na ação mediadora.

Na percepção de Cadermatori (2009, p. 25), “muitos professores não tiveram as condições necessárias para se desenvolverem devidamente como leitores e, às vezes, pensam ser deficiência pessoal o que na verdade, provêm de âmbito muito mais, amplo, como a dívida social do país com o seu povo”.

Estudos de Kramer (2005), Soares (2012), Paiva (2015) e Saldanha e Amarilha (2018) argumentam que, para que o professor seja formador de leitor, é necessário, primeiro, ser ele mesmo leitor. Essa questão fica evidenciada na indagação de Kramer (2005, p. 06): “Como um professor que não se torna leitor e não tem uma sensibilidade estética com relação à

produção artística pode ser capaz de fazer com que a criança produza a sua palavra, tenha acesso a uma escrita rica, tenha gosto pela leitura e vontade de escrever?”

A formação do professor como leitor de literatura é primordial tanto para favorecer seu enriquecimento e desenvolvimento humano como para que sua prática como mediador de leitura literária na Educação Infantil ou em outra etapa educacional contribua com a ampliação de referenciais éticos e estéticos dos bebês, crianças, jovens e adultos, favorecendo a formação de pensamentos mais autônomos.

Paiva e Maciel (2005) reiteram a importância de o professor se constituir como leitor de literatura:

Quanto mais evidente ficar para o professor a importância da leitura literária como poderosa fonte de formação da sensibilidade e de ampliação de nossa visão de mundo, que tem nessa linguagem artística um componente essencial de formação, culturalmente valorizado (embora pouco demandado e pouco ofertado socialmente), mas significativas se tornarão as práticas de letramento propostas. Isso tudo se, primeiro, o professor se conhecer enquanto sujeito-leitor e souber dimensionar suas práticas de leitura, especialmente a literária (PAIVA; MACIEL, 2005, p. 116).

Quanto maior for o repertório de leitura literária das professoras, mais facilidade para selecionar boas obras de literatura infantil. Machado (2011) afirma que, quando o professor não tem clareza da importância de se trabalhar com a leitura literária, ele tende a “repetir fórmulas ou receitas alheias, muitas vezes até transformando ideias que deveriam ser material para reflexão num receituário rígido a ser seguido” (MACHADO, 2011, p. 26). Para a autora, a experiência literária do professor é fundamental para que em sua prática docente ele tenha “condições de evitar uma abordagem esterilizante da leitura, mais próxima de uma autópsia que de um enamoramento” (idem).

No cenário atual, a discussão sobre literatura ainda não é amplamente assegurada na formação inicial dos professores pedagogos, como mostra pesquisa realizada por Saldanha e Amarilha (2018). Ao analisar as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia de 27 universidades federais, uma em cada estado da federação, as autoras constataram que apenas 41% dessas instituições oferecem disciplina na área de literatura, em caráter obrigatório. As instituições que oferecem a disciplina como optativa somam 52% do total e 7% das universidades não oferece disciplina na área. Segundo elas, conquanto esse quadro aponte uma tendência de crescimento, considerando o currículo como um território de disputas, esses indicadores sinalizam que a “oferta de Literatura no curso de Pedagogia não é consenso,

pois ainda não conquistou total legitimidade como disciplina obrigatória” (SALDANHA; AMARILHA, 2018, p. 161). Em razão dessa lacuna na formação inicial, o risco de que ocorra o que Soares (2006) denomina de inadequada mediação literária é iminente.

A ausência de disciplinas que abordem a literatura infantil nos cursos de formação de professores também é percebida por Paiva (2015), gerando, em consequência, entendimentos controversos sobre como a atividade de leitura literária pode contribuir para a formação integral das crianças. A autora salienta que se, por um lado, as políticas públicas de distribuição de acervos literários, especialmente o PNBE – a despeito das críticas ao programa - contribuíram para ampliar o acesso das camadas menos favorecida à literatura de qualidade, falta investimento na formação de mediadores de leitura. Trata-se de uma questão fundamental que deve ser enfrentada pelo governo.

A formação do leitor literário desde a pequeníssima infância precisa ser encarada por todos os agentes educativos como um “ato responsável” e responsivo e não indiferente.

Na obra “Para uma filosofia do ato responsável”, Bakhtin realiza uma profunda reflexão filosófica sobre o ato. Nesses escritos, o autor revela a existência de dois mundos: o mundo da cultura e o mundo da vida. O mundo da cultura seria o mundo no qual “se objetiva o ato da atividade de cada um” (BAKHTIN, 2010, p. 43), já, no mundo da vida, atos únicos e irrepitíveis são realizados por seres históricos. Na perspectiva do autor, esses dois mundos se confrontam e são impenetráveis entre si devido à unicidade irrepitível da vida, realmente vivida e experimentada: “[...] somente o evento singular do existir no seu efetuar-se pode constituir essa unidade única; tudo o que é teórico ou estético deve ser determinado como momento do evento singular do existir, embora não mais, é claro, em termos teóricos ou estéticos” (idem).

Bakhtin (2010) caracteriza os atos como atos que devem encontrar unidade de responsabilidade em duas direções: “seja em relação ao seu conteúdo (responsabilidade especial), seja em relação ao seu existir (responsabilidade moral)” (BAKHTIN, 2010, p. 46). É na transição do mundo da cultura/teórico para o mundo da vida/prático que o dever surge e esse momento é único: “é sempre um ato individual, que não afeta em nada a validade teórica objetiva do juízo – é um ato que é avaliável e imputável no contexto único da vida real única de um sujeito” (idem). De acordo com Sobral (2008),

o ponto alto da proposta de Bakhtin sobre o ato são os agentes, os sujeitos concretos que realizam os atos. [...] Para Bakhtin, “não há alibi na existência”, e os atos do sujeito, sejam ou não voluntários, são responsabilidade sua, ou melhor, “responsabilidade” sua, isto é,

responsabilidade *pelo* ato e responsividade *aos* outros sujeitos no âmbito das práticas em que são praticados os atos (SOBRAL, 2008, p. 228-229).

Na perspectiva de Bakhtin, cada pessoa ocupa um lugar irrepetível e insubstituível no mundo, devendo, por isso, ser responsável pelos seus atos. No que se refere à formação do leitor desde a pequeníssima infância, o pressuposto bakhtiniano atribui a cada professora que atua na creche a responsabilidade de, no âmbito institucional, promover o encontro de bebês e demais crianças com a palavra literária. Vale lembrar que o primeiro contato do bebê com a literatura acontece por meio da voz humana.

Os acalantos (“Nana neném”), as brincadeiras cantadas (“Serra, serra, serrador” ou “Pirulito que bate, bate”), as parlendas (“Cadê o toucinho que tava aqui?”), mesmo que não entendidos pelos bebês, vão criando, pelo ritmo e pela entonação, um campo de significados afetivos e poéticos que mostra que as palavras servem também para encantar. Os bebês, ao serem embalados pelas cantigas de ninar, abandonam-se de corpo e alma ao jogo de sons, palavras e carinhos até pegar no sono. As palavras, mesmo que não compreendidas, são sentidas e servirão de ponte entre os bebês e o mundo, e marcarão as crianças pelo resto de sua vida. Esses primeiros jogos de decifrações e encantamentos são brincadeiras com as palavras que não só ensinam, mas também aconchegam, embalam, agasalham as crianças. Podemos dizer que elas já são, desde bem pequenininhas, alguém que ouve poesia. Esse é seu encontro inicial com a literatura. Uma literatura sem páginas, mas que marca o corpo e a memória. [...] Uma forma de continuar a demonstrar carinho por nossas crianças é aconchega-las ao colo e ler livros de literatura para elas. (BELMIRO; GALVÃO, 2016, s/p).

Criar condições para que bebês e crianças vivenciem experiências como as propostas pelas autoras deve ser um compromisso de todas as professoras e professores da primeira infância, pois “oferecer a literatura às crianças, desde os primeiros meses de vida, contribui para que cada uma delas possa exercer, em condições de igualdade, seu direito de se transformar e de transformar o mundo por meio do pensamento, da imaginação e da criação (ibidem).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que Ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar.
(FERNANDO SABINO, 2005)

As palavras de Fernando Sabino refletem bem o que sinto neste momento em que é preciso pausar a escrita para refletir sobre o que foi tecido ao longo da pesquisa, deixando emergir as marcas que em mim foram plasmadas ao longo dessa trajetória marcada por momentos muito difíceis e *a certeza de que era preciso continuar*, apesar de tudo.

Ao iniciar estas considerações, tenho o sentimento de que muitas coisas não foram ditas, de que o trabalho está sendo *interrompido antes de terminar*, mas o entendimento de que o fato de o viés teórico discursivo no qual esta pesquisa foi forjada revelar um caráter de inconclusão, de inacabamento, abrandando minhas inquietudes, na medida em que o trabalho também reflete o acabamento provisório que foi possível tecer na trama empiria-teoria, no espaço-tempo desta pesquisa em cujo percurso se buscou criar um espaço no qual as professoras pudessem refletir de modo crítico sobre o que sabem e fazem no tocante ao papel que exercem como mediadoras de leitura literária.

O objetivo da pesquisa foi **compreender, problematizar, discutir práticas de leitura literária para e com bebês e construir coletivamente, com as professoras de berçários de uma creche municipal de Juiz de Fora/MG, estratégias que potencializem essas práticas**. Para a construção do material empírico, foram adotadas as seguintes estratégias metodológicas: observações participantes, notas de campo, entrevistas individuais, registros fotográficos e encontros reflexivos.

A pesquisa empírica compreendeu duas etapas distintas. Na primeira etapa, foi realizado um estudo exploratório com intuito de conhecer a prática das professoras participantes no tocante às ações relativas à mediação de leitura literária para e com bebês e crianças bem pequenas dos respectivos agrupamentos de berçários (BI – BII-A e BII-B). Os dados produzidos nessa etapa foram registrados em notas de campo, por fotografias e entrevistas individuais. Por meio desses instrumentos, busquei conhecer como as professoras entendiam e organizavam as práticas de leitura literária e de acesso aos livros nos berçários e na sala de leitura da instituição, a *Literakids*.

A presença da literatura na creche evidenciava-se em seus muros pintados com imagens muito bonitas retiradas de obras literárias. Graças, especialmente ao PNBE, a creche, ao longo da pesquisa de campo, contava com um número considerável de obras literárias de qualidade. Quando se trata de bebês e crianças bem pequenas, porém, não basta ter livros, é necessária a presença de mediadores de leitura disponíveis e sensíveis às manifestações dos pequenos leitores para que esses sujeitos tenham ampliada a possibilidade de construir uma relação permanente com a leitura literária e com o livro desde a mais tenra idade.

Na perspectiva defendida neste trabalho, essa construção se dá a partir de uma vivência gratuita e poética com a literatura em suas diferentes formas e manifestações, ou seja, sem a intenção de ensinar valores morais ou conteúdos pedagógicos, com vistas a preparação para o futuro. A literatura é arte e, como tal, sempre vai ensinar algo, mas é pela relação estética e não pragmática que o potencial humanizador e emancipatório da palavra literária se manifesta.

Creio que a creche é um espaço potente para promover práticas de leitura literária e o acesso ao livro, que é seu suporte original, favorecendo a criação de laços duradouros com essa prática cultural. Nessa direção, é fundamental que as crianças, desde bebês, tenham a oportunidade de vivenciar suas próprias experiências com a literatura. No contexto de educação coletiva, favorecemos essas experiências, quando o contato com o livro e os atos de leitura vão além dos momentos episódicos proporcionados aos pequenos leitores. O espaço organizado com livros disponíveis pode transformar-se em lugares de experiências individuais e com todo o grupo, na medida em que se respeita o tempo e a forma peculiar como cada sujeito interage com o livro.

O cuidado com o livro, objeto da cultura, é legítimo e necessário, mas isso não deve impedir o acesso de bebês e crianças bem pequenas a ele. Esses sujeitos são capazes de aprender o uso e funções dos objetos culturais na relação que estabelece com os próprios objetos e na relação com os sujeitos mais experientes com os quais ele se relaciona. Assim sendo, no contexto da creche, eles vão aprender a manusear o livro, sentir a materialidade do objeto, observar as ilustrações que podem enriquecer sua experiência estética ou não, valorizar e cuidar do livro na relação direta com o livro e na relação com suas professoras, principalmente.

Considerando a perspectiva histórico-cultural, em especial o conceito de mediação formulado por Vigotski, foi possível refletir que a materialidade do espaço, o acesso ao livro,

o modo como as professoras narram as histórias influenciam a vivência dos bebês e demais crianças, criando nelas um sentido positivo ou não sobre a leitura literária e os livros. Esse horizonte teórico me deu embasamento para perceber que a mediação de leitura literária proposta pelas professoras poderia ser potencializada com a organização de um espaço-tempo de leitura mais acolhedor, garantindo aos bebês e crianças dos berçários o acesso visual e tátil ao livro. Também percebi que era necessário refletir com elas sobre a especificidade do texto literário, diferenciando-o do texto informativo, bem como sobre os critérios de qualidade tão necessários para a seleção do acervo e sobre aspectos inerentes à leitura e a contação de histórias.

Assim, a partir dos dados produzidos na primeira parte da pesquisa, com o “excedente da minha visão” (BAKHTIN, 1997, 2003, 2011), elegi as temáticas que seriam abordadas nos encontros reflexivos – segundo momento da pesquisa – com o intuito de ampliar o horizonte das professoras no tocante às ações de mediação literária proporcionadas aos bebês e crianças bem pequenas dos berçários participantes, quais foram: organização dos espaços de leitura; critérios de seleção de livros de literatura infantil e mediação de leitura literária.

A análise dos dados referente à organização dos espaços de leitura literária nos berçários participantes evidenciou que ainda é um desafio para as docentes organizar o espaço de forma que este desperte o desejo pelo livro e pela leitura. Embora tenha ocorrido ampliação do acesso em dois dos berçários, tendo em vista que os pequenos passaram a ter mais tempo para manusear e brincar com o objeto livro, estes continuaram sendo guardados fora do alcance dos seus olhos e de suas mãos. Nesse sentido, como já foi sinalizado, os livros que compunham o acervo dos berçários continuaram ocupando um lugar de guarda (PIMENTEL, 2011).

A pesquisa também evidenciou que os bebês e crianças dos berçários têm muito pouca oportunidade de acesso à sala de leitura, seja pelo receio de que possam danificar os livros, seja por certa rigidez em relação à manutenção da arrumação do espaço. Lembrando Corsino (2010), na Educação Infantil, a sala de leitura também é um espaço de brincadeiras, especialmente aquelas que possam ampliar a experiência de leitura literária dos pequenos. Assim sendo, os elementos que compõem o espaço, além de favorecer o acesso, a visibilidade dos livros, o aconchego, assegurar a qualidade do acervo, também precisam dialogar com o universo literário e favorecer a brincadeira. Todavia, o relato de algumas professoras no contexto formativo evidenciou que a possibilidade de que os pequenos possam brincar na sala de leitura ainda não é assegurado na creche.

Dessa forma, ainda que o espaço apresente uma organização que, em certa medida, dialoga com as características dos bebês e crianças bem pequenas, a impossibilidade de que esses sujeitos possam se movimentar e brincar converte a sala de leitura no que Perrotti et al (2016) denominam de organização monológica, tendo em vista que a ordem se sobrepõe ao movimento e à brincadeira que são linguagens fundamentais na constituição dos sujeitos bebês e crianças.

Em relação à seleção de livros de literatura infantil, foi discutido, ao longo deste texto, que não se trata de uma tarefa simples, tampouco fácil de se realizar, sendo necessário se pautar por critérios de qualidade bem definidos para que as escolhas possam ser feitas de forma mais consciente, contribuindo, de fato, para ampliar as experiências dos bebês e demais crianças para além daquilo que a vida lhes apresenta. É preciso ter em conta que nem todos os livros categorizados como Literatura Infantil são, de fato, literários, muitos são informativos. A leitura do texto informativo também é importante, bebês e crianças se interessam por esses livros, mas difere da leitura do texto literário. O texto informativo tem teor utilitário “[...] está a serviço do conhecimento e da ação. A literatura está a serviço da contemplação” (CORSINO; PIMENTEL, 2014, p. 277).

Os enunciados das docentes no último encontro formativo apontam que as reflexões realizadas sobre os critérios de qualidade defendidos por Andrade e Corsino (2007) contribuíram para ampliar a visão que tinham sobre aspectos relacionados à linguagem literária, à capacidade de bebês e crianças se interessarem por narrativas mais longas e pela poesia, bem como a possibilidade de se buscar outras temáticas além daquelas que normalmente são endereçadas aos bebês e crianças bem pequenas, como as histórias com bichos e livros bem coloridos e com poucas páginas, só para citar alguns exemplos

Quanto ao eixo mediação de leitura literária, ressalto que as reflexões empreendidas no contexto formativo incidiram sobre a diferença entre ler e contar histórias. Sobre esse aspecto, os dados da pesquisa apontam que não houve mudança no modo de pensar das professoras, especificamente das que se manifestaram no último encontro reflexivo. Nessa oportunidade, as docentes reafirmaram ser necessário mudar algumas palavras do texto para torná-lo mais compreensível para os pequenos. Como foi discutido, a leitura tem especificidades que divergem da contação de histórias.

Na leitura compartilhada, o livro deve ser tomado como objeto da mediação, daí a importância de respeitar a integralidade do texto literário e compartilhar as ilustrações com o leitor ouvinte. Já na contação de histórias, mesmo quando o livro está presente, seu papel

é secundário. Toda a atenção está voltada para o contador, para sua capacidade de recriar, de teatralizar a partir de uma história da tradição oral ou de um livro. É importante entender as diferenças de papéis e peso que o livro, o mediador e o leitor desempenham em cada uma dessas situações, pois os efeitos e estímulos que cada um deles provoca são diferentes e correspondem a diversos propósitos.

Antes de finalizar estas considerações gostaria de dizer que aliar pesquisa à formação continuada das docentes participantes, no desenho da pesquisa-formação, foi um grande desafio para mim. Ao final de cada encontro reflexivo, tinha a percepção de que algo havia me escapado, que era necessário aprofundar as reflexões, mas o tempo destinado a cada encontro não era favorável a isso. Constato, assim, a importância de investimento na formação inicial e continuada de professores como mediadores de leitura literária. A formação do leitor de literatura começa na primeiríssima infância e, por isso, demanda que as professoras que trabalham na creche construam um lugar para a literatura nas suas vidas. Só assim poderão favorecer a construção da literatura na vida dos bebês e das crianças.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Revisão da Bibliografia. In. ALVES MAZZOTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 179-188.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

AMORIM, Marília. Cronotopia e Exotopia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo, Contexto: 2008, p. 95-114.

ANDRADE, Ludmila; CORSINO, Patrícia. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do Ensino Fundamental: instrumento de avaliação do PNBE-2005. In: PAIVA Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia (Org.). **Literatura – saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

BACHELARD, Gaston, 1884-1962. **A poética do devaneio** [tradução Antônio de Pádua Danesi.] São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BAGNASCO Daniela Gaspar Pedrazzoli; PINTO, Ana Lúcia Guedes. **Estratégias de leitura e contação de histórias na educação infantil**. Disponível em: <http://alb.org.br/wp-content/uploads/2016/11/18-cole-caderno-de-resumos-final-1.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2017.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil- Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 27 mai. 2019.

BAPTISTA, Mônica Correia; LÓPEZ, Maria Emília; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de. Bebetecas nas Instituições de Educação Infantil: Espaços do Livro e da Leitura para Crianças Menores de Seis Anos. In: **Educação em Foco**, ano 19 – n. 29 – set/dez. 2016 – p. 107-123.

BAPTISTA, Mônica Correia; CÂNDIDO, Flora Gomes; CALIGIOME, Priscila. **A Formação do Professor como Leitor de Literatura: Projeto Tertúlia Literária da Faculdade de Educação da UFMG.** Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/16868293/artigos-do-18-cole-publicados-na-revista-ltp-1-parte/301>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BARROCO, Sônia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da Psicologia da Arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**. n. 26, v. 1. 2014. p. 22-31.

BARROS, Manoel de. **Livro Sobre Nada**. Ilustrações de Wega Nery. Editora Record, 3 ed. São Paulo/Rio de Janeiro, 1996.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros/iluminuras de Martha Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BELMIRO, Célia Abicalil; GALVÃO, Cristiene Souza Leite. **Conta de novo?! as famílias e a formação literária do pequeno leitor**. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. ISBN: 9788577832187. Brasília: MEC / SEB, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II- Rua de Mão Única**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. Reflexões: **A criança, o brinquedo, a educação** (Trad. M. V. Mazzari). São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas. Magia e Técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Org. edição brasileira Willi Bole. Belo Horizonte: Ed. UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do estado de São Paulo, 2007, 1ª reimpressão.

BISSOLLI, Michele Freitas; MORAES, Aline Janel Andrade Barroso; ROCHA, Sônia Claudia Barroso da. A Formação Cultural do Professor: Desafios e Implicações Pedagógicas. In: **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester, Calland de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca, COSSON, Rildo (coords.) **Literatura; ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204p. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_-versaofinal.pdf. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. UFMG: CEALE, 2014. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/publicacoes?id=20407>>. Acesso em: 05 mai. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 out. 2010. Seção 1, p. 3.

BRITO, Luiz Percival de Leme. Prefácio – Educação Infantil e cultura escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs). **Linguagens infantis** – outras formas de leitura. São Paulo: Autores Associados, 2009.

CADERMATORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; Z Aidan, Samira. **Práxis pedagógica: um desafio cotidiano**. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/2374/1430>. Acesso em: 13 de jan. 2020.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: _____. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2011.

CARRASCO, Alma. Escuelas y construcción de acervos: libros de calidad para la primera infancia. In. BAPTISTA, M. et al. (Org.). **Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2015.

COLASSANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Global, 2004.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. (Trad. Laura Sandroni). São Paulo: Global, 2007.

CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil: cotidianos e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CORSINO, Patrícia. **Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações**. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL Francisca; COSSON Rildo (coords.). **Literatura; ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204p. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

CORSINO, Patrícia. (org.) **Apresentação. Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

CORSINO, Patrícia. **Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens**. Revista Teias, v.16, no 40, Proped–UERJ, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro>.

COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral. (orgs.) **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. - 1 ed. - Curitiba, PR: CRV, 2017.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CUNHA, Susana Rangel Vieira. **Educação e Cultura Visual**: Uma trama entre imagens e infância. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DIAS, Luiz Francisco. Significação e forma: linguística na visão de Bakhtin. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.

DUARTE JR., João Francisco. **O que é beleza**. 3ª ed., São Paulo: Ed. Brasiliense, 1998.

DUQUE, Letícia de Souza. **Os sentidos da relação cuidar-educar nos berçários de uma creche do município de Juiz de Fora/MG**. Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. Tradução de Roberto Valdés Puentes. Versão espanhola do original em russo. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Váldez (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**: Antologia. Livro I. Uberlândia: Edufu, 2017, no prelo. p. 149-172

ESCOUTO, Nivia Barros. **A formação do leitor-literário na educação infantil**: a interação da palavra da vida cotidiana com a palavra literária. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Faculdade de Educação, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. 2ed., São Paulo: Ática, 2012.

FILHO, Altino José Martins. **Metodologias de pesquisa com e sobre crianças**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/gein/artigos/METODOLOGIAS%20DE%20PESQUISAS%20COM%20E%20SOBRE%20CRIAN%C3%87AS.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2017.

FIORIN, José Luiz. O estilo. In: _____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo, SP: Ática, 2006. 144p.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. No discurso de adolescentes, as práticas de leitura e escrita na escola. In: YUNES, Eliana e OSWALD, Maria Luiza (orgs.). **A Experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003, v. 107, p. 26-38.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: Um Intertexto**. São Paulo: Ática, 2006.

FREITAS, Maria Teresa Assunção; RAMOS, Bruna Sola (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. (Orgs.). **Bakhtin partilhado**. Curitiba: CRV, 2017.

GAEFKE, Paulo Roberto. In: Decidi ser Feliz. Disponível em: <http://www.meuanjo.com.br/revolucaodaalma.php>. Acesso em 18 de ago. 2017.

GALEANO, Eduardo. **Dias e noites de amor e de guerra**. São Paulo: L&PM. 2014.

GALVÃO, Bruna Leite; BAPTISTA, Mônica Correia. **Livros para crianças de 0 a 6 anos: estabelecendo critérios de qualidade**. Disponível em https://issuu.com/ceale/docs/e.book_-_anais_xi_jogo_do_livro_par_e7dc05fe250951. Acesso em: 12 dez. 2017.

GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. **Existe uma literatura para bebês?** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2016.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GOBBATO, Carolina. **Pesquisar com bebês na creche: reflexões trilhadas neste exercício**. Disponível em <https://www.yumpu.com/.../pesquisar-com-os-bebes-na-creche-reflexoes-> Acesso em: 08 mai.2017.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Daniela. Educação Infantil: Espaços e Experiências. In: **Boletim 23 do Programa Salto para o Futuro - O Cotidiano na Educação Infantil**, TVE Brasil, nov./2006. Disponível : <http://www.escolasapereira.com.br/arquivos/175810Cotidiano.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

GUIMARÃES, Rosele Martins. **Bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro: ações interativas e produções de sentidos**. Disponível em: http://alb.org.br/wp-content/uploads/2015/11/ltp_58_suplemento_18cole.pdf. Acesso em: 23 dez. 2017.

GUIMARÃES, Rosele Martins. **Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: Um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

HAMPEL, Letícia Carla dos Santos Melo. **Os bebês, a professora e os livros de literatura:** reflexões sobre a mediação da leitura no berçário. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Faculdade de Educação, 2016.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; FERREIRA, Maria Salonilde. O processo investigativo na perspectiva sócio-histórica: teoria e método. In: Encontro de pesquisa educacional do norte nordeste, 16., 2003, São Cristóvão/SE. **Anais...**São Cristóvão/SE:UFS, 2003. 12p.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO Francisco Antonio Machado. (orgs.). **Pesquisa colaborativa:** multirreferenciais e práticas convergentes. Piauí: Edufpi, 2016.

JEREBTISOV, Serguei. Gomel-a cidade de L.S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. In: **Veresk.** Cadernos acadêmicos internacionais. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski–Brasília: Uniceub, 2014.

JUIZ DE FORA. Resolução nº 001/2013 – Conselho Municipal de Educação. Prefeitura de Juiz de Fora, 2013.

JUIZ DE FORA. **Proposta Curricular Educação Infantil:** a construção da prática cotidiana. Secretaria de Educação, Juiz de Fora – MG, 2010.

HEVESI, Katalin. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. In: FALK, Judit. (Org.), **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lószy. Araraquara, SP: JM Editora, 2004. p. 47-53.

KOMAGATA, Katsumi. Entrevista concedida à Revista Emília. Sessão: Conversas ao Pé da Página. Disponível em: [:https://revistaemilia.com.br/katsumi-komagata](https://revistaemilia.com.br/katsumi-komagata) Acesso em: 01 mar. 2019.

KRAMER, Sonia. Aprendendo com a criança a mudar a história. Revista Criança do Professor da Educação Infantil, p. 5-8, 2005. Entrevista concedida a Angélica Miranda. Disponível em: <<http://goo.gl/1GdExO>>. Acesso em: 07 abr. 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, p. 20-28, 2002.

GALVÃO, Cristiene Souza Leite. **Existe uma literatura para bebês?** Disponível em: https://issuu.com/ceale/docs/e.book_anais_xi_jogo_do_livro_par_e7dc05fe250951. Acesso em: 13 dez. 2017.

LOPÈZ, Maria Emilia. **Artepalabra:** Vocês em la poética de la infancia. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2010.

LÓPEZ, Maria Emília. Os Bebês, as Professoras e a Literatura: Um Triângulo amoroso. In: **Caderno 4 - Bebês como Leitores e Autores**. Material didático do Curso leitura e Escrita na Educação Infantil, 2016.

MACIEL, FRANCISCA I. P. Educação, leitura e literatura: diálogos possíveis. In: PAIVA, APARECIDA; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (coord.). **Literatura**; ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204p. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa algazarra**: reflexões sobre livros e práticas de leitura. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa em formação de educadores. A pragmática como negociação de sentidos. **Cadernos de Linguística Aplicada**, São Paulo, n. 30, p. 57-70, 1996.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula**. Trabalho apresentado no 5º Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade. Amsterdam: VrijeUniversiteit, p. 18-22, jun, 2002.

MARTINS, Lígia Márcia. **Ensinando aos pequenos**: de zero a três anos. Campinas: Alínea, 2009.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salluto. **Leitura literária na creche**: o livro entre textos, imagens, olhares, corpo e voz. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

MATTOS, Maria Nazareth S. S. **Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz**. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/165-trabalhos-gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos>. Acesso em: 27 dez. 2017.

MELLO, Suely Amaral. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. In: **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21 (4), 727-739. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/issue/view/3464>. Acesso em: 18 fev. 2017.

MELLO, Suely Amaral. Letramento e alfabetização na educação infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: Caroline Machado Momm; Alexandre Fernandez Vaz. (Org.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. 1ed. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 75-87.

MELLO, Suely Amaral. Leitura e Literatura na Infância. In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizellim; SOUZA, Renata Junqueira de. (orgs.) **Literatura e educação infantil**: livros, imagens e prática de leitura Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. (Série Literatura, Leitura e Educação Infantil).

MELLO, Suely Amaral. Bebês e Crianças Pequeninhas como Sujeitos: participação e escuta. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely. Amaral (orgs). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. 1ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Goiânia: Editora UFG, 2008.

NOVAES, Nelly. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

NUNES, Maria Fernanda R. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. In: **Boletim 23 do Programa Salto para o Futuro - O Cotidiano na Educação Infantil**, TVE Brasil, nov./2006. Disponível : <http://www.escolasapereira.com.br/arquivos/175810Cotidiano.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (coords.). **Literatura**; ensino fundamental/ Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204p. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

OSTETTO, Luciana E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 10ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OSTETTO, Luciana E.; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores**: Autoria e transgressão. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Ágere).

OSTETTO, Luciana E.; LEITE, Maria Isabel. **Educação Infantil e Arte**: Sentidos e Práticas Possíveis. <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>. Acesso em: 22 mai. /2019.

PACTO FICCIONAL. In: CORRÊA, H. T. Glossário Ceale*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/pacto-ficcional>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In.: PAIVA, Aparecida et. al. **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Org.). **Literatura infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PAIVA, Aparecida. PNBE: seleção, distribuição, circulação e usos de livros de literatura na Educação Infantil: uma política em (re)construção. In: BAPTISTA, Monica Correia. **Literatura na educação infantil**: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015. p. 157-180.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa. **Literatura Infantil, voz de criança**. São Paulo: Ática, 2006.

PARRA, Evélio Cabrejo. **Os bons livros para bebês são aqueles que falam com eles, e não sobre eles**. Nova Escola. São Paulo p. 30-32. Jan/Fev. 2013. Entrevista concedida a Elisa Meirelles.

PEREIRA, Rita Ribes. Um Pequeno Mundo Próprio Inserido Num Mundo Maior. In: R. M. R. Pereira, & N. M. R. Macedo. **Infância em pesquisa**. 1ªed Rio de Janeiro: Nau Editora, 2012, p. 25-57.

PERROTTI, Edmir. A organização dos espaços de leitura na Educação Infantil. In: BAPTISTA, Monica Correia et al (orgs.). **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2015.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete; CARNELOSSO, Rose Mara Gozzi. Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil. In: **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.7).

PESSOA, Fernando. **Erostratus**. In: Páginas de Estética e de Teoria Literárias. Textos estabelecidos e prefaciados por Georg Rudof Lind e Jacinto do Prado Coelho). Lisboa: Ática, 1966.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. Vol. I. Coimbra: Presença, 1990

PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. 6ª ed. São Paulo: Mediação, 2011.

PIMENTEL, Claudia. **Espaços de livro e leitura**: um estudo sobre as salas de leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação – UFRJ. Rio de Janeiro, 2011.

PIMENTEL, Claudia; CORSINO, Patrícia. Leituras tuteladas, felicidades clandestinas. In: CORSINO, Patrícia (org.). **Travessias da literatura na escola**. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski/ Angel Pino. – São Paulo: Cortez, 2005.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2015.

PRADO, Adélia. In: CHIODETTO, Eder. **O lugar do escritor**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. Brasília: Autores Associados, 2012.

RAMOS, Ana Margarida; SILVA, Sara Reis da. **Leitura do Berço ao Recreio**. Estratégias de Promoção da Leitura com Bebês. Braga: Almedina, 2014.

REIS, Alice Casanova dos; ZANELLA, Andréa Vieira. Arte e vida, vida e(em) arte: entrelaçamentos a partir de Vygotsky e Bakhtin. In: **Psicol. Argum.**, Curitiba, v. 32, n. 79, p. 97-107, Supl 1., 2014.

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

REYS, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar. Literatura, escrita e educação.** São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

REYS, Yolanda. Mediadores de leitura. In: FRADE, Isabel C. A. da S.; BREGUNCI, Maria das G. de C.; VAL, Maria da G.F. da C. (orgs.) **Glossário Ceale.** UFMG, Minas Gerais, 2014.

REYES, Yolanda. O Triângulo amoroso. In: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES Raquel (orgs.). **As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância.** Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.

RIZZOLLI, Maria Cristina. Literaturas com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. In: FARIA, A.N.G. & MELLO, S.A. (orgs) **Linguagens infantis: outras formas de leitura.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pedagogia e a educação infantil.** Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2001 n° 16. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03.pdf>. Acesso em: 17 mai./2019.

RODRIGUES, Luziane Patrício Siqueira. **Pelos fios das histórias: narrativas de professoras sobre práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2016.

ROSA, Aretusa Santos. **Educação das relações étnico-raciais na creche: o espaço-ambiente em foco.** 233p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Maracanã, 2018.

SABINO, Fernando. **O Escolhido** do Livro O Encontro Marcado. Editora Record, 79ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes; AMARILHA, Marly. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p.151–167, 2018.

SALUTTO, Nazareth; CORSINO, Patrícia. Leitura literária na creche: do direito de crianças e adultos à construção de elos de coletividade. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Travessias da literatura na escola.** 1ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

SANDRONI, Laura. **Ao Longo do Caminho.** São Paulo: Moderna, 2003.

SANTOS, Ilka Schapper. **O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa: argumentação e formação de pesquisadores e educadores.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e /estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

SARLO, Beatriz, 1942. **Sete Ensaios sobre Walter Benjamin e um lampejo**; tradução Joana Angélica d'Avila Melo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

SCHEFFER, Ana Maria M. **O cronotopo sala de leitura e a formação do leitor literário**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

SCHMITT, Aline da Silva; MARTINS FILHO, Altino José. Práticas Educativas e pedagógicas com Bebês: Múltiplas Possibilidades no Cotidiano de Creches. In: **Revista Humanidades e Inovação**, v. 4, n 5 – 2017. Disponível em: <http://docplayer.com.br/75606155>. Acesso em: 23 out. 2018.

SERRA, Maria Beatriz de Almeida. **Livros de literatura para bebês e crianças pequenas: concepções de autores e editores brasileiros premiados**. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Bruna Lidiane Marques; MORAIS, Elaine Maria da Cunha. **A constituição de acervos de Literatura Infantil para bibliotecas escolares: a escola como mercado e as escolhas editoriais**. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/ltrabalho07.htm>. Acesso em: 27 dez. 2017.

SILVA, José Ricardo. O bebê como sujeito ativo na creche. In: SILVA, J. R; SOUZA, R. A. M; MELLO, S. A; LIMA, V. G. (Orgs.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2018. 310p.

SILVA, Marcia Maria e. **O que dizem as pesquisas sobre o encontro entre crianças e literatura na escola?** ANAIS DA ANPED GT 07, Maranhão, 2017.

SIMÕES, Lucila Bonina Teixeira. Literatura Infantil: entre a infância e a arte. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: O lugar da teoria nos estudos linguísticos e literários nº 46, p. 219-242.

SINGULANE, Renata Aparecida Dezo. A Organização do Espaço da Escola de Educação Infantil. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (orgs). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1ed. – Curitiba, PR: CRV, 2017.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA. Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; VERSIANI, Maria Zelia. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-48, 2006.

SOARES, Maria Luiza Passos. **Educação Estética – Investigando Possibilidades a partir de um Grupo de Professoras**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI.

SOBRAL, Adail. **O ato “responsável”, ou ato ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente**. Signum, Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008.

SOUZA, Regina Aparecida Marques. **A criança grita e nós lemos sua mensagem...** Práticas de letramento com crianças de 06 a 24 meses e suas mães. Disponível em:

<http://alb.org.br/wp-content/uploads/2016/11/18-cole-caderno-de-resumos-final-1.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2017.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréa. **A construção no jogo e sobre o jogo**. Ensino-Aprendizagem de LE e formação reflexiva. Tese de Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem. PUC, São Paulo, 2005.

TEIXEIRA, Sônia Regina; BARCA, Ana Paula de Araújo. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (orgs). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TODOROV, Tzvetan. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal** (prefácio). 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

TUSSI, Rita de Cássia; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. **Programa Bebelendo: uma intervenção precoce de leitura**. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem18/COLE_1439.pdf. Acesso em: 23 dez. 2017.

VARGAS, Gardia. A prática educativa em creches: o que fazem os bebês? In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Educar na Creche: Uma prática construída com os bebês e para os bebês**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

VIGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, Lev. S. Problemas de la Psicología. **Obras escogidas – Tomo IV**. Madrid: Machado Libros, 1996.

VIGOTSKY, Lev. S. **Psicologia da Arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999

VIGOTSKY, Lev. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, Lev. S. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Editorial Pedagógica, Moscú, 1983. De la presente edición Visor Dis., S. A., 2000. Tomás Bretón, Madrid.

VIGOTSKY, Lev. S. Educação Estética. In: **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003, Cap. 13, p. 225-243

VIGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, Lev. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução de Paulo Bezerra.

VIGOTSKY, Lev. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKY, Lev. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681–701, 2010 a. Tradução de M. Pileggi.

VIGOTSKY, Lev. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de P. Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.

VILELA, Rafaela; TRAVASSOS, Sônia; CORSINO, Patrícia. **O livro e o corpo**: gestos e movimentos de leitura na escola e na biblioteca. In: Revista Contemporânea de Educação, vol. 9, n. 18, julho/dezembro de 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/issue/archive>. Acesso em: 14 de abr. 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Grillo, Sheila; Américo, Ekaterina Vólkova. Grillo, Sheila. São Paulo: Editora 34, 2017. 373pp.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 -Apresentação da pesquisa para a coordenadora e professoras dos berçários da creche.

LEITURA LITERÁRIA NO BERÇARIO DA CRECHE: ENTRE FRALDAS E LIVROS

Mestranda: Maria Rosana do R.e Silva

Orientadora: Ana Rosa C. P. Moreira

A pesquisa pretende investigar as primeiras experiências literárias de bebês no berçário da creche. Como as crianças recebem o texto literário? Que sentidos elas constroem a partir dessas experiências?

Temos a intenção de realizar uma pesquisa colaborativa, que, neste caso, se constitui num estudo-formação no qual pesquisadoras e professoras problematizam, discutem e constroem coletivamente estratégias para potencializar a leitura no berçário. Esse tipo de pesquisa tem o mérito de promover a formação contínua dos professores em contexto de trabalho.

Um levantamento prévio sobre a temática mostra que pesquisas internacionais que abordam sobre a formação de leitores indicam que essa capacidade se inicia nas primeiras experiências que as crianças têm com o livro. Tais pesquisas consideram a família, seguida pelas instituições educacionais, como principal promotora de comportamentos emergentes de leitura que se iniciam desde muito cedo, com os bebês (RAMOS; SILVA, 2014).

No Brasil, embora pesquisas que abordem essa questão ainda sejam muito recentes, nos últimos anos, investimentos visando à leitura nessa faixa etária vêm se intensificando, haja vista os livros distribuídos para essa faixa etária pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para as creches públicas de todo o Brasil. Entretanto, é preciso observar que as experiências literárias nessa faixa etária não devem ser oferecidas com o intuito de promover a alfabetização prematura “... a ideia fundamental é a de oferecer uma base simbólica, uma base emocional, muito mais que as letras...”, como adverte a pesquisadora colombiana Yolanda Reyes, em entrevista concedida à Revista Emília. A experiência literária

nessa faixa etária promove “a inserção em uma prática sociocultural constituidora das subjetividades contemporâneas letradas e como possibilidades criativas de vida” (BARBOSA, 2014, p. VIII).

O trabalho na instituição será desenvolvido em dois momentos:

1. Primeiramente, um estudo exploratório de observações do qual serão produzidas notas de campo e imagens sobre os momentos de leitura e contação de histórias no berçário.
2. Posteriormente às observações, serão realizados sessões reflexivas, ou seja, encontros entre as pesquisadoras e educadoras nas quais serão discutidas questões referentes às ações de leitura para e com os bebês à luz dos referenciais teóricos que sustentam o estudo.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Prefácio: A leitura na creche: qual leitura? FARIA, Ana Lúcia Goulart.; VITA de Anastasia. In: **Ler com bebês**: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

RAMOS, Ana Margarida; DA SILVA, Sara Reis. **Leitura do Berço ao Recreio**. Estratégias de Promoção da Leitura com Bebês. Braga: Almedina, 2014

REYES, Yolanda. Triângulo amoroso na primeira infância. **Revista Emília**, set./2012. Entrevista concedida a Gabriela Romeu. Disponível em <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=237>. Acesso em 15/05/2016.

APÊNDICE 2 – Roteiro para a entrevista com as com as professoras que atuam nos berçários da creche

1. Solicitar que se apresentem dizendo o nome, a turma em que trabalham, a formação e o tempo em que trabalham em creche e nessa creche.
2. O que você pensa sobre leitura e contação de histórias para os bebês e crianças bem pequenas?
3. Com que frequência você lê ou conta histórias para os bebês? E as escolhas dos livros? Você segue algum critério para selecionar os livros para ler para os bebês e crianças?
4. Que recursos você costuma usar para contar histórias para os bebês as crianças?

5. As observações mostram que a leitura literária ou a contação de histórias não acontece regularmente no Berçário II-A e B. Que dificuldades você aponta para realizar diariamente esta atividade?
6. Observei que neste agrupamento os bebês e crianças não têm livros disponíveis para manipular. O que você pensa sobre isso?
7. Sobre a organização do espaço do berçário. Que possibilidades de aproximação com o objeto livro ele oferece? Você acha possível organizar a sala de forma que alimente o desejo dos bebês e das crianças pelo livro e pela leitura?
8. E o projeto de contação de histórias “Era uma Vez” desenvolvido na creche? Como ele surgiu? Qual a avaliação que você faz do projeto?
9. Há participação das famílias no projeto? Como é?
10. Sobre a “Maleta Viajante”. Qual o propósito deste projeto? Além de livros, o que mais acompanha a maleta? As crianças participam da escolha dos livros? As famílias são informadas sobre o propósito do projeto e sobre como proceder para realizar a leitura com os filhos? Como você avalia o projeto?
11. Sobre o *LiteraKids*. Observei que existe um horário semanal para que cada agrupamento de berçário seja levado à sala de leitura. Entretanto, não tive a oportunidade de observar esta atividade acontecer. Por que vocês não levam as crianças semanalmente na sala de leitura? Como o ambiente é organizado e quem é responsável pela manutenção da sala?
12. Para você, como uma pessoa se torna leitora?
13. Quando você era criança, alguém lia ou contava histórias para vocês? Você tinha acesso a livros de histórias ou outros? Como era? E atualmente, você se considera leitora? Por quê? Se for leitora, o que gosta de ler?

ANEXOS

ANEXO 1 – Autorização da Secretaria Municipal de Educação/PJF



Autorização

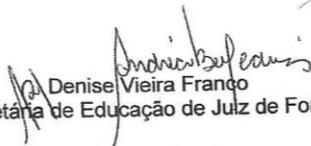
Eu, Denise Vieira Franco, Secretária de Educação de Juiz de Fora, autorizo a mestranda em Educação, Maria Rosana do Rêgo e Silva, orientanda da Profª. Dra. Ana Rosa Costa Picanço Moreira, da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, a desenvolver na rede municipal de educação parte de sua pesquisa intitulada "Leitura literária e contação de histórias no berçário da creche: entre fraldas e livros". A pesquisa tem como objetivo contribuir para ampliar os conhecimentos sobre as capacidades autorais dos bebês, bem como a reflexão crítica e coletiva das práticas pedagógicas com as professoras no sentido de potencializar as experiências literárias no berçário.

O projeto se constitui numa pesquisa intervenção voltada para a formação em serviço das professoras dos 3 (três) agrupamentos de berçário da Creche Comunitária Linhares, tendo como eixo de investigação e discussão a prática de leitura com bebês. Serão adotadas as seguintes estratégias metodológicas: observação participante, diário de campo, fotografia e filmagem.

A pesquisadora deverá resguardar o sigilo, a privacidade, a proteção de imagem, a não estigmatização dos participantes da pesquisa garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio econômico ou financeiro.

Para a realização da referida pesquisa é preciso que haja concordância da referida creche, por meio de sua coordenação e professores. A pesquisadora deverá ainda, apresentar os resultados da pesquisa à equipe da Secretaria de Educação, quando da entrega do trabalho final à instituição de ensino ou quando solicitado.

Juiz de Fora, 15 de agosto de 2017


Denise Vieira Franco
Secretária de Educação de Juiz de Fora

Profª Dra. Andréa Borges de Almeida
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
EM EXERCÍCIO

Secretaria de Educação

Avenida Getúlio Vargas, 200 – Centro - CEP: 36010-110 - Juiz de Fora – MG - Tel: (32) 3690-7634
E-mail: expedientese@pjf.mg.gov.br

ANEXO 2 – Parecer Consubstanciado do CEP**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: LEITURA LITERÁRIA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO BERÇÁRIO DA CRECHE: ENTRE FRALDAS E LIVROS

Pesquisador: MARIA ROSANA DO REGO E SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83827517.2.0000.5147

Instituição Proponente: Faculdade de Educação da UFJF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.621.315

Apresentação do Projeto:

A pesquisa de campo será desenvolvida no primeiro semestre de 2018, em uma creche municipal de Juiz de Fora – MG com as professoras e os bebês de três agrupamentos de berçário. Trata-se de uma pesquisa qualitativa pautada na perspectiva sócio-histórica. A metodologia adotada será a pesquisa colaborativa, voltada para a formação em serviço das professoras dos 3 (três) agrupamentos de berçário da creche, tendo como eixo de investigação e discussão a prática de leitura com bebês. Pretende-se adotar as seguintes estratégias metodológicas: a observação participante, o diário de campo, a fotografia; a videogravação e entrevista. Também pretendemos realizar encontros reflexivos com as professoras com vista a problematizar, discutir e construir coletivamente estratégias para potencializar a leitura literária no berçário. Todas as entrevistas serão previamente agendadas conforme disponibilidade dos participante da pesquisa. Apresentação do projeto está clara, detalhada de forma objetiva, descreve as bases científicas que justificam o estudo, estando de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 de 2012, item III.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Observar e analisar as práticas de mediação de leitura literária e contação de histórias para e com os bebês em uma creche municipal de Juiz de Fora, MG.

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro: SAO PEDRO

CEP: 36.036-900

UF: MG

Município: JUIZ DE FORA

Telefone: (32)2102-3788

Fax: (32)1102-3788

E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br



Continuação do Parecer: 2.621.315

Objetivo Secundário:

- Verificar que lugar a literatura infantil ocupa no planejamento das educadoras do Berçário;
- Levantar a concepção que as educadoras têm sobre o papel da literatura para a formação das crianças;
- Descrever como são organizados os espaços de leitura no Berçário I;
- Relatar como as crianças interagem com os livros.

Os Objetivos da pesquisa estão claros bem delineados, apresenta clareza e compatibilidade com a proposta, tendo adequação da metodologia aos objetivos pretendido, de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013, item 3.4.1 - 4.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os participantes da pesquisa correm o risco de que suas imagens e informações coletadas ao longo da pesquisa de campo sejam expostas. Contudo, todos os cuidados serão tomados para preservar possíveis identificações com técnicas de anonimato. Espera-se que a pesquisa possibilite ampliar o conhecimento sobre a formação de professores mediadores de leitura literária na pequeníssima infância, de modo que as ações de leitura com e para os bebês na creche possam ser intencionalmente planejadas, contribuindo com a formação humana e leitora das crianças desde a mais tenra idade. Riscos e benefícios descritos em conformidade com a natureza e propósitos da pesquisa. O risco que o projeto apresenta é caracterizado como risco mínimo e benefícios esperados estão adequadamente descritos. A avaliação dos Riscos e Benefícios está de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 de 2012, itens III; III.2 e V.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos elencados na resolução 466/12 do CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa está em configuração adequada, apresenta FOLHA DE ROSTO devidamente preenchida, com o título em português, identifica o patrocinador pela pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra a; e 3.4.1 item 16. Apresenta o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO em linguagem clara para compreensão dos participantes, apresenta justificativa e objetivo, campo para identificação do participante, descreve de forma suficiente os procedimentos, informa que uma das vias do TCLE será entregue aos participantes, assegura a liberdade do participante recusar

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **Fax:** (32)1102-3788 **E-mail:** cep.propesq@ufjf.edu.br



Continuação do Parecer: 2.621.315

ou retirar o consentimento sem penalidades, garante sigilo e anonimato, explicita riscos e desconfortos esperados, indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, contato do pesquisador e do CEP e informa que os dados da pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador pelo período de cinco anos, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466 de 2012, itens: IV letra b; IV.3 letras a, b, d, e, f, g e h; IV. 5 letra d e XI.2 letra f. Apresenta o INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS de forma pertinente aos objetivos delineados e preserva os participantes da pesquisa. O Pesquisador apresenta titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas no Manual Operacional para CPEs. Apresenta DECLARAÇÃO de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra h.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS. Data prevista para o término da pesquisa: maio de 2019.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1035841.pdf	24/04/2018 16:13:44		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_brochura.docx	24/04/2018 14:30:19	MARIA ROSANA DO REGO E SILVA	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE_Termos_de_Assentimento_Prof	24/04/2018	MARIA ROSANA DO	Aceito

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **Fax:** (32)1102-3788 **E-mail:** cep.propesq@ufjf.edu.br



Continuação do Parecer: 2.621.315

Assentimento / Justificativa de Ausência	essoras_MRRS.doc	14:30:03	REGO E SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Termos_de_Assentimento_MRRS.doc	24/04/2018 14:29:51	MARIA ROSANA DO REGO E SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	21/02/2018 19:06:07	MARIA ROSANA DO REGO E SILVA	Aceito
Outros	Autorizacao_SE.pdf	26/11/2017 16:11:28	MARIA ROSANA DO REGO E SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_infraestrutura.pdf	26/11/2017 16:08:22	MARIA ROSANA DO REGO E SILVA	Aceito
Outros	Entrevista.doc	21/11/2017 23:08:30	MARIA ROSANA DO REGO E SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Sigilo.pdf	21/11/2017 22:42:30	MARIA ROSANA DO REGO E SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JUIZ DE FORA, 25 de Abril de 2018

Assinado por:
Lainer Augusta da Cunha Serrano
(Coordenador)

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **Fax:** (32)1102-3788 **E-mail:** cep.propesq@ufjf.edu.br