



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FERNANDA GONÇALVES

**AS PALAVRAS E SEUS DESLIMITES: A RELAÇÃO DOS
BEBÊS COM OS LIVROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Florianópolis
2019

Fernanda Gonçalves

**AS PALAVRAS E SEUS DESLIMITES: A RELAÇÃO DOS
BEBÊS COM OS LIVROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Linha Sujeitos, Processos Educativos e Docência como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Santana Dias Debus

Coorientadora: Profa. Dra. Márcia Buss-Simão

Florianópolis
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Gonçalves, Fernanda

As palavras e seus deslimites : a relação dos
bebês com os livros na educação infantil / Fernanda
Gonçalves ; orientadora, Profa. Dra. Eliane Santana
Dias Debus, coorientadora, Profa. Dra. Márcia
Buss-Simão, 2019.

250 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Docência com
bebês. 4. Literatura Infantil. 5. Livro, Livro
brinquedo. I. Debus, Profa. Dra. Eliane Santana
Dias . II. Buss-Simão, Profa. Dra. Márcia . III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“AS PALAVRAS E SEUS DESLIMITES: A RELAÇÃO DOS BEBÊS COM OS LIVROS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 22/02/2019

Dra. Eliane Santana Dias Debus (PPGE/CED/UFSC – Orientadora)

Dra. Márcia Buss-Simão (PPGE/UNISUL - Coorientadora)

Dra. Ângela Maria Scalabrin Coutinho (UFPR – Examinadora)


Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS – Examinadora)

Dra. Maria Laura Pozzobon Spengler (IFC – Examinadora)

Dr. Adilson de Angelo (UDESC - Suplente)

Dra. Jilvania Lima dos Santos Bazzo (PPGE/CED/UFSC - Suplente)

Fernanda Gonçalves
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA – FEVEREIRO/2019


Profa. Dra. Soraya Franzoni Conde
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria 2098/2018/GR

*A poesia está guardada nas palavras –
é tudo que eu sei (...).
Poderoso para mim não é aquele que
descobre o ouro.
Para mim poderoso é aquele que
descobre as
Insignificâncias (do mundo e as
nossas).*
(BARROS, 2015, p. 125)

*Só as palavras não foram castigadas
com a ordem natural das coisas.
As palavras continuam com os seus
deslimites.*
(BARROS, 2015, p. 112)

AGRADECIMENTOS

Às professoras que participaram dessa jornada e que generosamente me incluíram nas suas vidas. E, especialmente aos bebês, sem os quais nada disso teria sido possível: “Para mim esses pequenos seres tinham o privilégio de ouvir as fontes da Terra” (BARROS, 2008, p. 31).

RESUMO

Esta pesquisa, em nível de doutorado, teve como objetivo analisar como acontecem as relações dos bebês com os livros no contexto da creche. Mais especificamente, se os bebês têm acesso aos livros e quais as possibilidades interativas que este objeto cultural promove. A pesquisa de campo aconteceu em uma instituição da Rede Municipal de Florianópolis, junto a 14 bebês e suas professoras, durante um período de sete meses. A fim de trazer uma escrita que se aproximasse da perspectiva dos bebês, foram elencados os procedimentos metodológicos provenientes da etnografia. E, para empreender o percurso metodológico, foi necessário um diálogo disciplinar, principalmente com os estudos sociais da infância e com as pesquisas situadas na área da Educação Infantil: Graue, Walsh (2003), Rocha (2008), Sarmiento (2006) Agostinho (2004, 2016), Coutinho (2010, 2012), Ferreira (2010), Barbosa (2010, 2014), Buss-Simão (2012) e Schmitt (2011, 2014). As autoras que alicerçaram a pesquisa para situar a discussão teórica acerca da importância do livro e da Literatura Infantil foram Debus (2006), Reyes (2010), Paiva (2013, 2016), Parreiras (2012), Baptista (2010), Spengler (2017). E, para discutir a relação corporal dos bebês com os livros, o diálogo foi tecido com Le Breton (2007, 2009) e Buss-Simão (2016). Os dados de campo foram reunidos e categorizados a partir da técnica de análise de conteúdo e os episódios, organizados a partir das suas unidades de sentido, agrupando aqueles que tivessem aproximações. Deste modo, as categorias foram assim denominadas: 1) *o deslimite da palavra: o corpo e a leitura sensorial dos bebês*; 2) *a semente da palavra: as relações estabelecidas nas mediações*; e 3) *outros pousos: tantas possibilidades*. Os dados do campo mostraram que as interações dos bebês com os livros se constituem principalmente pela relação corporal. Eles criam modos próprios de leituras sensoriais, em que o corpo é a narrativa (*corpo-narrativa*). E, nessa relação, a Educação Infantil tem um importante papel, por meio da *mediação onipresente* e da *mediação direta*. A primeira configura-se como uma mediação que não conta com a presença e intervenção direta das professoras, que se revelam por ações como a organização de tempos e espaços, por exemplo. Já a segunda caracteriza-se por uma ação direcionada das professoras, como nos momentos de *contações lúdicas de histórias*. Para os bebês, o livro é também brinquedo, o texto literário é também brincadeira. E é justamente este o lugar do livro na Educação Infantil: ser mais do que suporte de leitura, é ser suporte de brincadeira, ser aquele que compõe suas criações, que é reinventado a partir dos próprios bebês, mas que, principalmente, compõe suas vidas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Docência com bebês. Literatura Infantil. Livro-brinquedo. Livro.

ABSTRACT

This research, at the doctoral level, had as objective to analyze how the babies' relationships with books happen in the Early Childhood Education. More specifically, if children have access to books and what interactive possibilities this cultural object promotes. The field research was carried out at an institution of The Florianópolis Municipal Network, with 14 children and their teachers, during seven months. In order to bring a writing that approached the babies' perspective, the methodological procedures from ethnography were listed. In order to undertake the methodological course, it was necessary to have a disciplinary dialogue, especially with the social studies of childhood and with research in the field of Early Childhood Education: Graue, Walsh (2003), Rocha (2008), Sarmiento (2004, 2016), Coutinho (2010, 2012), Ferreira (2010), Barbosa (2010, 2014), Buss-Simão (2012) and Schmitt (2011, 2014). The authors who founded the research to situate the theoretical discussion about the importance of the book and the Children's Literature were Debus (2006), Reyes (2010), Paiva (2013, 2016), Parreiras (2012), Baptista (2017). And to discuss the babies' bodily relationship with books, the dialogue was woven with Le Breton (2007, 2009) and Buss-Simon (2016). The field data were collected and categorized using the technique of episodic content analysis, organized from their sense units, grouping those that had approximations. In this way, the categories were thus denominated: 1) no limits on words: the babies' body and the sensorial way of reading; 2) the seed of the word: the relations established in the mediations; and 3) other landings: so many possibilities. Field data showed that the interactions of babies with books are mainly constituted by the body relationship. They create reading sensory modes by themselves, in which the body is the narrative (body-narrative). And, in this relationship, Early Childhood Education has an important role, through omnipresent mediation and direct mediation. The first is a mediation that does not rely on the presence and direct intervention of the teachers, who are revealed by actions such as the organization of time and space, for example. The second is characterized by a directed action of the teachers, as in moments of playful storytelling. For babies, the book is also a toy and the literary text is also a joke. This is precisely the place of the book in Early Childhood Education: to be more than a support for reading, it is to be a supporter of play, to be the one who composes his creations, who is reinvented from the babies themselves, but who mainly compose their lives.

Keywords: Early Childhood Education. Education of babies. Children's literature. Toy Book. Book.

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1- Sequência Gigi e as pedrinhas do nosso quintal	67
Imagem 2 - Sequência do parque	84
Imagem 3 - Sequência da brincadeira de esconder com Ysis, Cauê e Manu.....	86
Imagem 4 - A sala do grupo dos bebês	87
Imagem 5 - Sequência Larinha no canto-aconchego.....	88
Imagem 6 - Sequência da tenda colorida.....	90
Imagem 7 - Sequência Cauê me convida a brincar	92
Imagem 8 - Sequência Gigi e Léia na bebeteca da sala.....	94
Imagem 9 – Sequência do acervo de livro-brinquedo na sala de referência.....	95
Imagem 10 - Sequência Gigi descansa com Ratinho Roque	103
Imagem 11 - O Caderno de Campo ilustrado.....	105
Imagem 12 - Sequência Catarina ilustrando o Caderno de Campo	105
Imagem 13 - A prateleira de livros na biblioteca	118
Imagem 14 - A organização da biblioteca.....	119
Imagem 15 - Refeitório da creche ao fundo da biblioteca.....	121
Imagem 16 - Os livros nos caixotes da biblioteca	123
Imagem 17 - Os livros na estante da biblioteca.....	124
Imagem 18 - Brinquedos na biblioteca.....	125
Imagem 19 - Entre livros e brincadeiras na biblioteca	125
Imagem 20- Sacolas Literárias dos bebês	129
Imagem 21 - Gigi escolhendo um livro com sua sacola literária ...	129
Imagem 22 - Sacolas literárias na sala de referência.....	130
Imagem 23 - Sequência Manu e a sacola literária	131
Imagem 24 - Helena e o livro	136
Imagem 25 - Catarina e o aconchego de um abraço.....	139
Imagem 26 - Sequência de imagens de Manu brincando de limpar o livro e a boneca	142
Imagem 27 - Sequência de imagens de Ben acariciando o pato no livro-brinquedo.....	144

Imagem 28 - Sequência de imagens de Catarina com o livro <i>O Gato de Botas</i>	146
Imagem 29 - Sequência de imagens de Gigi representando o pintinho do livro.....	149
Imagem 30 - Sequência de imagens de Cauê e o livro do cachorro.....	151
Imagem 31 - Sequência de Enzo e o livro-brinquedo sensorial	153
Imagem 32 - Sequência de imagens de Ysis e o livro dos animais da fazenda.....	156
Imagem 33 - Sequência de imagens de Manu e o livro acalento.....	159
Imagem 34 - Sequência de imagens de Mariah e afetividade com o livro <i>A turma do Seu Lobato</i>	161
Imagem 35 - Sequência de imagens do livro do <i>A turma do Seu Lobato</i>	162
Imagem 36 - Sequência de imagens de Cauê e o livro do Seu Lobato	163
Imagem 37 - Sequência de imagens Cauê e o livro do Ratinho Roque	166
Imagem 38 - Sequência de imagens revelam a sensibilidade da professora Léia ao contar histórias	173
Imagem 39 - Sequência de imagens de Alice escolhendo o livro.....	175
Imagem 40 - Sequência de imagens de Isabelli escolhendo um livro	176
Imagem 41 - Sequência imagens que revelam leitura e relaxamento na biblioteca	178
Imagem 42 - Sequência de imagens da contação da história de Chapeuzinho Vermelho	181
Imagem 43 - Os bebês brincando com o “dentão do lobo”	182
Imagem 44 - Sequência de fotos contação de história do Lobo	185
Imagem 45 - Os bebês brincam de se assustar com o lobo.....	187
Imagem 46 - A expressão de Catarina na história do lobo	188
Imagem 47 - Sequência Gigi com a Sacola Literária esperando na porta.....	190
Imagem 48 - Sequência de imagens professora Léia e a mediação na biblioteca	192

Imagem 49 - Sequência contação de histórias individual na biblioteca	195
Imagem 50 - Sequência de imagens da contação de histórias com teatro.....	200
Imagem 51 - Sequência de imagens dos bebês criando narrativas no teatro.....	200
Imagem 52 - João “em cena” no teatro	201
Imagem 53 - Os personagens do teatro para os bebês.....	201
Imagem 55 - Sequência de imagens da contação de histórias com teatro.....	205
Imagem 55 - Sequência de imagens dos bebês explorando os fantoches do teatro.....	206
Imagem 56 - Manu brincando com o cenário e bonecas	207
Imagem 57 - Cauê brincando com o lobo e o cenário do teatro	208
Imagem 58 - Gigi brincando com os personagens do teatro	208
Imagem 59 - Bebês brincando com os tecidos	210
Imagem 60 - Catarina brincando de Chapeuzinho Vermelho	210
Imagem 61 - Alice brincando de Chapeuzinho Vermelho	211

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de teses e dissertações CAPES	34
Quadro 2 - Funcionárias da Instituição no ano de 2016	82
Quadro 3 - Número de crianças atendidas na instituição, por grupo.....	83
Quadro 4 - Relação dos bebês participantes da pesquisa e idade	97
Quadro 5 - Professoras participantes da pesquisa	99
Quadro 6 - Dados estatísticos e número de acervos distribuídos para Educação Infantil	112

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APP	Associação de Pais e Professoras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEALE	Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita
CEC	Centro de Educação Continuada
CEPSH	Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FMEI	Fórum Mineiro de Educação Infantil
IBGE	Institui Brasileiro de Geografia e Estatística
IEE	Instituto Estadual de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NEIM	Núcleo de Educação Infantil Municipal
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNBE	O Programa Nacional Biblioteca da Escola
SEB	Secretaria de Educação Básica
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIASSELVI	Universitário Leonardo Da Vinci
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNOPAR	Universidade do Norte do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - EU QUERIA APROFUNDAR O QUE NÃO SEI, MAS NA ÁREA DOS ENCANTAMENTOS	25
CAPÍTULO 1 - ENTRE PALAVRAS E SIGNIFICÂNCIAS REMONTADAS: O LIVRO INFANTIL E O LIVRO DE LITERATURA INFANTIL	39
1.1 PALAVRAS LIVRES DE GRAMÁTICA: O LIVRO-BRINQUEDO	43
1.2 O DESCOMEÇO DO VERBO: O ENCONTRO DOS BEBÊS COM OS LIVROS	49
1.3 O DELÍRIO DO VERBO: O LUGAR DO LIVRO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	54
1.4 EXERCÍCIOS DE SE ESTAR COM/ENTRE CRIANÇAS: A MEDIAÇÃO	62
CAPÍTULO 2 – DAS PEDRINHAS DO NOSSO QUINTAL: ENREDOS DE UMA PESQUISA	67
2.1 SOU “APARELHADA” A GOSTAR DE PASSARINHOS: O TEMPO DA PESQUISA E A ESCOLHA DO CAMPO (OU DE SER ESCOLHIDA POR ELE).....	76
2.2 NOSSO QUINTAL É MAIOR QUE O MUNDO: A CRECHE PESQUISADA.....	80
2.3 “AS VOZES DOS HABITANTES DESTE LUGAR”: O GRUPO DE BEBÊS E AS PROFESSORAS	96
2.4 DÁ PARA SENTIR O CHEIRO DAS LETRAS: A BIBLIOTECA DA CRECHE	110
2.4.1 Palavras não engavetadas: o projeto de literatura infantil para bebês e crianças bem pequenas	126
2.5 “PASSEI MUITOS ANOS A RABISCAR, NESTE CADERNO, OS ESCUTAMENTOS”: A EMERSÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	132
CAPÍTULO 3 – “E APRENDI COM ELES A SER DISPONÍVEL PARA SONHAR”: OS BEBÊS, OS LIVROS E AS RELAÇÕES	136
3.1 O DESLIMITE DA PALAVRA: O CORPO E A LEITURA SENSORIAL DOS BEBÊS	138

3.2 O VOO DA PALAVRA: AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NAS MEDIÇÕES	168
3.3 OUTRAS POUROS: TANTAS POSSIBILIDADES.....	197
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS - “SE EU ME SENTASSE A SEU LADO SABERIA DE SEUS MISTÉRIOS”: DO DOCE ALENTO DA VIDA E CONSIDERAÇÕES (IN)FINITAS.....	214
5. REFERÊNCIAS	224
APÊNDICE	240
APÊNDICE 1 - RESUMOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES LOCALIZADAS NO BANCO DE DADOS DA CAPES.....	241

INTRODUÇÃO - EU QUERIA APROFUNDAR O QUE NÃO SEI, MAS NA ÁREA DOS ENCANTAMENTOS

([...] Louvo a ciência por seus benefícios à humanidade
 Mas não concordo que a ciência não se aplique em
 produzir encantamentos).
 Por quê (sic) não medir, por exemplo, a extensão
 Do exílio das cigarras?
 Por quê (sic) não medir a relação de amor que os
 Pássaros têm com as brisas da manhã?
 Por quê não medir a amorosa penetração das
 Chuvas no dentro da terra?
 Eu queria aprofundar o que não sei, como
 fazem os cientistas, mas só na área dos encantamentos.
 (BARROS, 1999)

Incio esta escrita com as palavras do poeta Manoel de Barros, pois a minha jornada na tecitura desta pesquisa é a de pensar a relação dos bebês com os livros a partir da perspectiva dos próprios bebês. O meu desejo é aquele de apanhar desperdícios, ver por outros olhares e “medir chuvas dentro da terra”. Desejo aprofundar os enredos tramados nesta jornada, mas na área dos encantamentos, como nos convida o poeta: “Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: [...] de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas” (BARROS, 2008, p. 187). Lançar um olhar oblíquo para os bebês, que rompa com uma perspectiva horizontalizada, ou adultocêntrica, é também um compromisso que assumo, como um exercício de traçar possíveis caminhos aos “achadouros de infâncias”.

Manoel de Barros, poeta dos despropósitos, que preza pela velocidade das tartarugas muito mais do que pela velocidade dos mísseis, acompanha-me desde a formação no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e, de certa forma, foi um tradutor de coisas intraduzíveis e de inquietações que me seguiram nessa trajetória. Quando realizei meu estágio supervisionado¹, na última fase do curso, queria defender coisas impossíveis de serem mensuradas, queria discorrer sobre aquilo que as crianças experienciavam na Educação Infantil e que não poderia ser exposto em murais. Foi quando li, no livro *Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros* (2008), uma prosa poética

¹ Estágio Supervisionado em Educação Infantil.

que traduziu aquilo que não conseguia nomear, tamanha era sua importância:

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: Veja que o pingo do sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros, etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim, um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. (BARROS, 2008, p. 109)

Nesse dia, as palavras do poeta me explicaram mais acerca das experiências das crianças do que qualquer outro texto que já havia lido até aquele momento: eu queria tratar de passarinhos nas mãos das crianças, ou de coisas desimportantes. Desde então, o meu desejo é o de pensar a infância a partir do que ela tem e não pela falta, pensá-la como presença e não como ausência, como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade, tal como provoca Kohan (2007). Desejo me deixar pensar pelas crianças, como uma oportunidade de esvaziar-me de verdades (não) absolutas, para deixar emergir saberes outros, a partir do que as próprias crianças têm a informar. Que possa sobrar assim, espaço para a surpresa, para o encontro e para o encantamento.

Com a sua poesia, Manoel de Barros chama atenção para o ínfimo, nos convoca a olhar para baixo e nos encantarmos com as pequenas coisas para, então, alargarmos a forma como compreendemos sua função e, nessa pesquisa, a própria função dos livros nos espaços de Educação Infantil. E, de mãos dadas com o poeta, vou tecendo a escrita desta pesquisa e “Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos” (BARROS, 2008, p. 67).

Desde que nascem, os bebês se relacionam intensamente com o mundo e criam possibilidades para dele se apropriar. Eles são potentes nas relações sociais que estabelecem e nos informam a todo instante que querem se aventurar pelas mais diversas experiências. São seres humanos que estão nesse mundo há pouco tempo, mas que o compreendem e o enxergam lançando mão de variadas formas de leitura e modos de se expressar, sobretudo, por meio do corpo (COUTINHO, 2012). Os estudos

da área² da Educação Infantil têm revelado, de forma cada vez mais contundente, “a competência social dos bebês para agir socialmente com seus pares” (COUTINHO, 2012, p. 242). Sendo assim, compreender os bebês como atores sociais competentes e com direitos é um compromisso que não deve ficar somente no plano do discurso, mas deve se efetivar por meio das relações educativas que são propostas cotidianamente nas instituições de Educação Infantil. O que demanda implicações nas práticas pedagógicas e, aqui, inclui também as formas de conceber, organizar e disponibilizar os livros dentro da creche.

Não são incomuns dúvidas experimentadas pelas professoras da Educação Infantil no cotidiano das instituições acerca do processo de alfabetização na primeira etapa da educação básica: quais as propostas pedagógicas que envolvem a linguagem escrita na Educação Infantil? Qual o lugar do livro literário na Educação Infantil? O que são práticas de letramento? Afinal, deve-se ou não alfabetizar os pequenos? Por vezes, as professoras encontram-se pressionadas pelas famílias, que desejam o sucesso escolar dos seus filhos. Por outro lado, são pressionadas por políticas e profissionais das demais etapas educativas (BAPTISTA, 2010).

Elencar o tema que entrelaça a relação dos bebês com os livros pode gerar estranhamento, pois, sabemos que bebês não leem no sentido convencional da palavra. Mas, se concebermos a leitura como uma prática social, que se alarga a partir de um processo cultural que se produz historicamente (BAPTISTA; BELMIRO; GALVÃO, 2016), podemos afirmar que a história do leitor começa quando os bebês chegam ao mundo. O modo como essa história vai se desvelar para cada criança é que acontece de forma profundamente singular e, nesse contexto, as instituições de Educação Infantil assumem um importante papel: no modo como proporcionarão e organizarão as experiências dos bebês com os livros.

Pesquisar as relações dos bebês com o objeto livro na Educação Infantil a partir da perspectiva dos próprios bebês foi desafiador, especialmente por colocar em diálogo as áreas da Educação Infantil e da Literatura Infantil, o que requer adentrar e trabalhar com as complexas tramas que envolvem as concepções de: livro, livro-brinquedo, literatura, leitura, leitor, leitura sensorial, mediação de leitura, práticas de leitura, letramento, dentre outros elementos que balizam e tensionam o que entendemos por leitura.

² GUIMARÃES, 2008; BARBOSA, 2010; COUTINHO, 2002, 2010; BUSS-SIMÃO, 2010; SCHMITT, 2008, 2014; RAMOS, 2014; DUARTE, 2011.

Deste modo, as análises e reflexões aqui tecidas estarão situadas a partir de uma concepção de leitura sensorial dos bebês (REYES, 2010; PARREIRAS, 2012; BRITTO, 2009, 2012; DEBUS, 2006; BONAFFÉ, 2008; SPENGLER, 2017; BAPTISTA; BELMIRO; GALVÃO, 2016; PAIVA, 2013), numa relação lúdica que eles empreendem com o objeto livro. Refiro-me a uma leitura que não privilegia o uso das letras (RIZZOLI, 2005), e sim experiências em que os bebês possam tocar, explorar e “devorar” os livros, e que possam estar envoltos de experiências lúdicas encharcadas de letramento.

O primeiro contato dos bebês com os livros acontece por meio dos seus elementos físicos. Eles exploram a materialidade do objeto por meio dos sentidos, da textura, do peso, do tamanho, das cores, investigam os elementos que compõem as minúcias das ilustrações, desvendam o cheiro das páginas, o toque, nos ensaios de folheá-las. Trata-se de uma leitura no *deslimite das palavras*.

Nesse sentido, situo ainda, que as perspectivas teóricas que alicerçam essa pesquisa compreendem a leitura e o próprio livro entrelaçados à perspectiva do letramento (DEBUS, 2006; SOARES, 2002, 2010; PAULINO, COSSON, 2010; BRITTO, 2012), como prática social que privilegia o uso social da linguagem oral e escrita e o letramento literário: “*como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária dos sentidos*” (PAULINO; COSSON, 2010, p. 67, grifos dos autores).

As relações que os bebês constituem com os livros nas instituições de Educação Infantil alargam as suas experiências éticas, estéticas e políticas, assim como indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009). O acesso aos livros é a possibilidade de uma imersão nas distintas linguagens e formas de expressão, gestual, verbal, plástica e dramática, e proporciona aos bebês “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2009, p. 25).

A cada novo bebê que encontra o mundo, nasce também um leitor, destes que escutam a cor dos pássaros e fazem com que o verbo pegue delírio (BARROS, 2015). O encontro dos bebês com os livros e com todo o universo cultural que os envolve deve acontecer desde muito cedo, já que os pequenos se interessam pelo mundo que os cerca, são curiosos e investigativos, desejam manusear o livro, senti-lo e experimentá-lo. A intimidade que os pequenos criam com esse objeto proporcionará experiências múltiplas. No entanto, para que se sintam íntimos do livro, este objeto precisa compor suas vidas, seus enredos e brincadeiras.

Disponibilizar livros para os bebês não é meramente um ato de prepará-los para o mundo letrado, já que não podemos introduzi-los no mundo da escrita, eles já nascem nele. Então prefiro definir tal “introdução ao mundo da escrita” como um encontro das crianças com as possibilidades de uso social da linguagem escrita, com uma cultura escrita que envolve as funções de expressão, de comunicação e organização social. Nesse encontro, a Educação Infantil tem um importante papel: organizar tempos, espaços e condições materiais para que as crianças possam viver a experiência estética, sensível e lúdica com os livros, nas mais distintas possibilidades. Para as crianças, o livro é também brinquedo, o texto literário é também brincadeira. E é justamente esse o lugar do livro na Educação Infantil: é ser mais do que suporte de leitura, é ser suporte de brincadeira, ser aquele que compõe suas criações, que é reinventado a partir das crianças, mas que, sobretudo, compõe suas vidas.

A gênese da formação leitora manifesta-se antes da decodificação do código escrito, numa relação íntima que as crianças constroem com o objeto livro e com o texto literário. Tal aspecto ultrapassa qualquer intenção de um ensino precoce de leitura, já que o livro é parte do conglomerado cultural da humanidade e o acesso a ele é também um direito de todas as crianças. Trata-se, portanto, de garantir que elas tenham acesso àquilo que lhes é devido, enquanto sujeitos de direitos. Para Reyes (2010):

A experiência de nos sentirmos parte de um conglomerado humano que compartilha e reusa os símbolos para que o território da linguagem seja decifrado, expresso e habitado é que outorga um sentido profundo à literatura e essa revelação torna-se patente nos primeiros anos de vida. (REYES, 2010, p. 14)

A atividade interpretativa de ampla riqueza emocional, como a experiência estética e de alteridade empreendida pelas crianças quando estão em relação com a cultura escrita, a exemplo da Literatura Infantil, antes mesmo do processo formal de alfabetização, indica uma concepção orgânica do processo leitor, e, o que antes se conhecia como “preparação na pré-leitura”, concede lugar ao reconhecimento das crianças como leitoras competentes, desde o início da sua vida (REYES, 2010).

Importante situar que tanto a leitura como a escrita são hoje compreendidas de forma mais complexa e articulada, e que extrapolam meras habilidades técnicas necessárias à decodificação de frases e palavras: “A leitura tem logo seus predispostos não tanto na decodificação

das letras individuais, mas sim no hábito de fazer sentido pelas imagens, pelos sinais, para reconstruir uma história” (MANTOVANI, 2014, p. 80). O que deve ser apreendido, quando falamos de linguagem oral e escrita na primeira infância, é que a grande importância desse processo reside na “consolidação do processo de leitura como motivação real e como hábito ativo” (MANTOVANI, 2014, p. 80).

Os bebês se aventuram com os livros tal qual se aventuram com o mundo, experimentando essa relação nas mais diversas perspectivas. Para eles, o caminho basilar para a atribuição de sentidos de leitura é a relação corporal e, é por meio da corporeidade que eles se comunicam e descobrem o mundo. Por este motivo, as experiências sensíveis que o livro promove são relevantes na prática pedagógica no contexto da creche.

E, ao se tratar da importância da relação dos bebês com o livro, o livro-brinquedo³ apresenta-se como uma possibilidade interessante, pois sua característica principal é o convite endereçado a partir dos seus aspectos instigantes, que lhe conferem um caráter vivo: livros que cantam, pulam, livros com texturas, desafios, enredos e enlaces. Esses livros são aqueles que apresentam formatos interativos e com materiais peculiares: livros de banho, com material impermeável, livros de pano, livros com formatos distintos, livros *pop-up*, livros com música, com buracos, com materialidade mais resistente, entre outros. O mais sedutor na materialidade do livro-brinquedo é que as crianças não precisam reconhecê-lo pelo valor pedagógico, ou manuseá-lo com um fim educativo proposto pelos adultos. Elas se divertem e interagem justamente pela sua ludicidade (PAIVA, 2013).

Ao pontuar que os bebês podem ser leitores, numa perspectiva de leitura corporal e sensível, no *deslimite das palavras*, significa que tal leitura está envolta de uma exploração e investigação do objeto (livro). O objeto que se manifesta em livro, como elemento cultural, pode ser alcunhado dessa forma para demarcar uma compreensão mais genérica e alargada do objeto. Ou seja, incluindo todos os gêneros e materialidades. O objeto (livro) revela-se como um convite para o manuseio ou toque, portanto, que deve ser explorado e manuseado. O significado da palavra objeto pressupõe algo material que pode ser tocado e percebido por meio dos sentidos. Isso quer dizer que os livros literários, não literários, ou o próprio livro-brinquedo, podem ser considerados um objeto cultural, logo, *objeto livro*.

³ O conceito de livro-brinquedo será aprofundado no item 2.2, “O descomeço do verbo: o encontro dos bebês com os livros”.

Assim, o livro

[...] enquanto expressão do pensamento humano é uma evolução dirigida ao discurso e à permanência. A existência fundamental do livro na cultura lhe dota de funções múltiplas: informar, entreter, documentar, registrar, repertoriar, reunir, contar, registrar, mediar, autenticar, apresentar, ilustrar, resgatar, dentre outras [...]. (PAIVA, 2013, p. 76)

Além das múltiplas funções habitualmente reconhecidas, ao incluímos a função lúdica e experimental conseguimos compreender a importância do livro-brinquedo e a sua relação com os bebês. Segundo Paiva (2013), o livro-brinquedo é *a priori* um objeto tocável, palpável, sensível e com uma irrevogável vocação experimental, por isso, tangível:

A priori um objeto tangível, que valida a relação com o prazer ou o lazer, pela ludicidade. Editorialmente, livro-brinquedo lembra livro-objeto e, conseqüentemente, uma irrevogável vocação experimental, além de um lugar de transição de uso, com função de entreter, alegrar, levar à ação e ao conhecimento, pela plasticidade gráfica e artística, *performance* e tecnologias adaptadas a usos de interagir e brincar. O termo supracitado é aplicado a livros que chamam ao manuseio, à autonomia, à escolha do leitor, a jogos imaginativos, à coordenação e a passeios sensoriais-visuais, sem que necessariamente sejam estritamente livros de imagem. Tudo isto, de modo interdependente, constitui um panorama significativo para a compreensão de uma dinâmica de criação contemporânea e seu alcance – e usufruto – no campo de produção de livros. (PAIVA, 2013, p. 76)

Os livros endereçados aos bebês devem ser ofertados sem que eles sejam privados das relações com esse elemento cultural. Mas também não devem ser oferecidos com o objetivo de uma alfabetização precoce, já que a leitura precisa ser compreendida como uma ação contínua e, principalmente, na sua função social como linguagem. Proporcionar o encontro das crianças com os livros, nas mais diversas possibilidades, gêneros e suportes (livro de pano, de borracha, cartonado, entre outros), não é o mesmo que defender a ideia de um estímulo à leitura. Se a pretensão é justamente a de propiciar uma experiência afável com o livro

e a literatura, o melhor caminho não é o de estimular⁴, mas organizar possibilidades de ampliação e diversificação das experiências e os saberes das crianças com essa linguagem.

Para que o bebê crie intimidade com o livro, ele deveria ser próximo a ele como um travesseiro ao dormir, que proporciona aconchego e acolhimento. Estes pequenos cuidados, que parecem sutis, imprimem em nós narrativas do que vivemos, narrativas da infância que continuam presentes em nossas vidas, encarnadas em nós (BRULEY; KAHN; BARBARI, 2013), e que iniciam quando somos ainda bebês, nas experiências que vivenciamos também na creche.

O desejo de empreender um estudo que tomasse como objetivo as relações dos bebês com os livros nos contextos das instituições de Educação Infantil emergiu da minha pesquisa de mestrado (GONÇALVES, 2014). Naquela ocasião, realizei uma análise da produção científica brasileira no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵ com intuito de mapear a produção (2008-2014) que tinha como preocupação a educação dos bebês no contexto da creche, sinalizando quais os indicativos para a docência com os pequenos. Após uma grande busca no banco de dados, encontrei um total de 46 pesquisas. Dentre todas, apenas uma tinha como preocupação a interação dos bebês com os livros: a dissertação de mestrado intitulada *Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário*, de Rosele Martins Guimarães (2011). O número de pesquisas encontradas na análise da produção revela que a relação entre a Literatura Infantil e a Educação Infantil tem recebido pouca atenção nas pesquisas da área e mostra-se ainda mais incipiente quando se trata dos bebês. Tal quadro já havia sido sinalizado por Silva, Luz e Filho (2010), em análise dos grupos de pesquisas brasileiros que se propunham a pesquisar as crianças, a

⁴ Compreendo que a palavra está historicamente ligada a vertente da psicologia do desenvolvimento, ou, como definido no dicionário: *Incentivo, impulso: o estímulo da recompensa*. É importante problematizar a semântica da palavra, uma vez que, ela carrega também traços históricos, que propiciam interpretações outras, que vão além da compreensão de um incentivo a leitura, mas uma leitura preocupada com recompensas.

⁵ O Banco de Teses e Dissertações da CAPES é uma base de dados que reúne vários trabalhos – dissertações e teses –, possibilitando realizar pesquisas direcionadas para o tema da pesquisa por meio dos filtros. Mais informações em: <[https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/).

infância e a Educação Infantil. Os pesquisadores identificaram os temas mais frequentes entre as linhas de pesquisa dos grupos encontrados e, dentre os 40 temas levantados, a Literatura Infantil⁶ aparece com o menor número de pesquisas.

Para a delimitação do problema da presente pesquisa em nível de doutorado, busquei atualizar e ampliar os dados encontrados no levantamento feito entre os anos de 2008 e 2011 na pesquisa de mestrado, realizando uma nova busca no banco da CAPES até o ano de 2018. Ao buscar no banco de dados os termos *bebês* e *livros*, encontrei 16.034 registros. Já na pesquisa realizada com os termos *bebês* e *literatura infantil* aparecem um total de 130.551⁷, com estudos nas mais distintas áreas do conhecimento. Para a seleção final dos trabalhos, foi necessário ler todos os títulos e, após uma primeira seleção, também foi preciso ler as palavras-chave e resumos.

Após a leitura e breve análise dos trabalhos, localizei, entre os anos de 2008 e 2018, 11 dissertações⁸ que pesquisaram as relações entre os bebês e os livros ou, mais diretamente, os livros produzidos para os bebês no mercado editorial. E apenas uma tese publicada no banco de dados nesse período:

⁶ A Literatura aparece como o tema menos frequente dentre os estudos dos grupos de pesquisas brasileiros em educação, acompanhado dos temas Alfabetização, Arte, Desenvolvimento Infantil, Dificuldades de/na aprendizagem, Direito da criança e do adolescente, Exclusão, Mídia(s), Pré-escola e Sexualidade.

⁷ Acredito que o número elevado de pesquisas encontrados a partir dos termos *bebês* e *literatura infantil* seja pela busca ampliada no banco de dados, que inclui todas as áreas do conhecimento e, portanto, todas as pesquisas que contenham tais palavras-chave.

⁸ Todos os resumos das dissertações localizadas estão no Apêndice do trabalho.

Quadro 1 - Levantamento de teses e dissertações CAPES

Autor/a	Título da Pesquisa	Ano	Orientador/a	Instituição
Leticia Carla dos Santos Melo	Os bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação da leitura no berçário	2018/Dissertação	Ana Carolina Perrusi Alves Brandao	UFPE
Marcela Lais Allgayer Pinto	Interação de bebês com livros literários (2018)	2018/Dissertação	Flavia Brocchetto Ramos	UCS
Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos	Bebês e livros: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo	2018/Tese	Sônia Kramer	PUC-Rio
Cristiene de Souza Leite Galvao	Existe uma literatura para bebês? (2016)	2018/Dissertação	Celia Abicalil Belmiro	UFMG
Maria Beatriz de Almeida Serra	Livros de literatura para bebês e crianças pequenas: concepções de autores e editores brasileiros premiados (2015)	2015/Dissertação	Patricia Corsino	UFRJ
Elisete Mallmann	Materiais potencializadores e os bebês-potência: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário	2015/Dissertação	Leni Vieira Dornelles	UFRGS
Daniela Gaspar Pedrazzoli Bagnasco	Leitura de histórias na Educação Infantil: como se desenvolve?	2014/Dissertação	Ana Lucia Guedes Pinto	UNICAMP
Tatiana Telch Evalte	Para entender o livro-brinquedo: arte e literatura na infância	2014/Dissertação	Analice Dutra Pillar	UFRGS
Gesiele Reis	Literatura para os pequenos: experiências de San Miniato	2014/Dissertação	Adair De Aguiar Neitzel	UNIVALI
Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos	Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz	2013/Dissertação	Patrícia Corsino	UFRJ

Nivia Barros Escouto	A formação do leitor-literário na Educação Infantil: a interação da palavra da vida cotidiana com a palavra literária	2013/Dissertação	Nelita Bortolotto	UFSC
Rosele Martins Guimarães	Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com objeto livro numa turma de berçário	2011/Dissertação	Maria Carmen Silveira Barbosa	UFRGS
Total de teses	1			
Total de dissertações	11			
TOTAL DE TRABALHOS	12			

Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora, 2018.

O aumento no número de trabalhos no período de 2012 a 2018, de uma dissertação para 12 pesquisas, é revelador da constituição de uma área específica de estudos, cuja preocupação é o lugar da Literatura Infantil para os bebês na Educação Infantil. Apesar do crescimento representativo, de um modo geral, o conjunto de pesquisas indica que ainda há pouca atenção para a importância da relação dos bebês com os livros, especialmente os literários. Aspecto que reforça a importância de investigações que objetivem analisar essas relações.

Outro importante elemento que emergiu das análises da minha pesquisa de mestrado, e que ilustra a necessidade de investigações acerca da temática, é que o pouco acesso que os bebês têm aos livros geralmente acontece como subterfúgio para dar conta das rotinas. Ou seja, os livros são oferecidos aos bebês como distração e em curtos espaços de tempo. Em sua pesquisa de mestrado, Guimarães (2011) identificou que as relações dos bebês com livros acontecem geralmente pelas mãos dos adultos, que apresentam os livros e contam as histórias, mas não promovem a interação direta das crianças. Foca-se no desempenho do adulto leitor, como sujeito promotor da leitura, e no livro, na sua dimensão literária. Deste modo, todos esses indicativos reafirmam a importância de emprendermos pesquisas que se preocupem com a relação entre a pequena infância, os livros e o texto literário.

A partir das inquietações que me acompanharam e dos dados que emergiram na minha dissertação de mestrado, defini como **problema desta pesquisa**: como acontecem as relações dos bebês com o objeto livro no contexto coletivo da creche?

Para responder as indagações que mobilizaram esta investigação, o **objetivo geral** da pesquisa foi delineado da seguinte forma: analisar como acontecem as relações dos bebês com o objeto livro no contexto da creche, mais especificamente, se os bebês têm acesso aos livros e quais as possibilidades interativas que este objeto cultural promove. Quanto aos **objetivos específicos**, para situar o meu olhar e guiar os caminhos aqui percorridos, foram assim organizados: a) reunir dados que revelem como acontecem as interações dos bebês com o livro e sua materialidade na Educação Infantil; b) analisar as possibilidades e importância do livro-brinquedo na constituição das relações dos bebês no contexto coletivo da creche; c) inventariar práticas pedagógicas das professoras que promovam e ampliem as relações e as experiências dos bebês com os livros; d) evidenciar as formas de organização dos tempos e espaços destinados aos livros no contexto da creche.

Para alcançar os objetivos propostos, a fim de trazer uma escrita que se aproximasse da perspectiva dos bebês, lancei mão dos

procedimentos metodológicos provenientes da etnografia, pois os elementos que a constituem são profícuos para dar visibilidade às crianças, colocando-as de modo mais efetivo como protagonistas das suas ações no processo de pesquisa. E são eles: observação participante, tempo prolongado no campo, descrição densa da realidade e das relações observadas, emprego de instrumentos de produção de dados que possibilitem a apreensão mais fidedigna possível das vivências dos atores da investigação (tais como: observação, registro de campo, fotografia, vídeo) (GEERTZ, 1989).

De acordo com Sarmiento (2003, p. 153): “a etnografia visa apreender a vida tal como ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção”. Desse modo, o(a) pesquisador(a) precisa se posicionar como alguém interessado em conhecer mais sobre as crianças, acompanhar e apreender suas experiências, e, mais pontualmente nessa pesquisa, as experiências que o objeto livro pode proporcionar no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, o objetivo traçado não é o de “analisar o que passa dentro da criança, mas entre as crianças nas interações e relações que compõem suas vidas” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 53). As crianças nos sugerem caminhos, nos ensinam a ousar, a ultrapassar os modos de conduzir a pesquisa e analisar os dados:

As crianças vêm nos dizendo que elas também querem a autoria da pesquisa, e sustentarmos sua autoria é cruzarmos o modo tranquilizador de se pesquisar com as crianças, é nos colocarmos em perigo, é darmos um passo fora e além do que já foi pensado sobre o que dizem, fazem e nos ensinam as crianças. (DORNELLES; FERNANDES, 2015, p. 73)

Para a efetivação desta pesquisa realizei observações sistemáticas alternadas, nos períodos da manhã e da tarde, junto ao grupo de 14 bebês e suas professoras, em uma instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis, situada no Norte da Ilha. A imersão na instituição teve por finalidade a aproximação e percepção dos modos interativos dos bebês com os livros, como um esforço de conhecer seus sentimentos, sensações, reações e brincadeiras quando estão em contato com eles, em distintos momentos. Nessa perspectiva, assumi como pressuposto metodológico um estudo que conceba as crianças como informantes competentes de suas vidas, lançando um olhar para seus muitos modos de ser, na sua relação com o livro e com o seu entorno

social. Com um olhar sensível e respeitoso, o desejo foi o de “conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos” (ROCHA, 2008, p. 46). De modo cuidadoso, assumo como objetivo metodológico realizar uma análise e descrição detalhadas das formas de interação das crianças com os livros, com os espaços e tempos destinados à leitura, à brincadeira, às contações de histórias, com os adultos (professores e outros adultos da instituição) e com o próprio livro-brinquedo.

As tramas tecidas neste texto foram aqui organizadas em quatro partes. No primeiro capítulo, procuro situar o lugar do livro literário no contexto da Educação Infantil e, principalmente, tecer reflexões acerca das relações dos bebês com o livro – especialmente o livro-brinquedo. No segundo capítulo, busco trazer um detalhamento dos enredos empregados na metodologia da pesquisa, com uma descrição do percurso, bem como das ferramentas eleitas. Por fim, no terceiro e último capítulo, detenho-me em dar visibilidade às experiências dos bebês com os livros, a partir da sua competência social e de um exercício empático que assumi enquanto pesquisadora.

CAPÍTULO 1 - ENTRE PALAVRAS E SIGNIFICÂNCIAS REMONTADAS: O LIVRO INFANTIL E O LIVRO DE LITERATURA INFANTIL

Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. (BARROS, 2008, p. 15)

As palavras guardam segredos, mistérios, afetos e significados. Assim como as palavras, os livros possuem muitas oralidades e significâncias remontadas. Quais seriam então as significâncias dos livros infantis? Livro infantil e livro de Literatura Infantil é a mesma coisa? Todos os livros de Literatura Infantil são endereçados às crianças, mas nem todos os livros para as crianças são considerados Literatura. Não são incomuns confusões acerca do que seria um livro com literariedade ou não e, por vezes, acaba-se designando qualquer livro para crianças como de Literatura.

A respeito disso, um primeiro aspecto a ser destacado é que os livros infantis são aqueles constituídos com uma linguagem simples ou textos curtos. Não há uma proposta de linguagem poética, ficcional, como há no texto literário. Por vezes, esses artefatos possuem um caráter “didático”, utilizando temas com intuito de didatizar os conteúdos ou temas destinados às crianças. No contexto da Educação Infantil, há certa preocupação com o uso da Literatura, mas a seleção do livro é realizada, muitas vezes, pelo seu conteúdo, o que resulta em escolhas de livros infantis e não em livros de Literatura Infantil. As características de ambos, como as ilustrações coloridas e atrativas, contribuem para a confusão (DEBUS; BALSAN, 2016):

O livro infantil, pelo seu não comprometimento com a ficcionalidade com o jogo de linguagem, enfim, o não depositar na construção linguística o seu fazer, vincula-se a uma escrita próxima da informativa e compromissada com aspectos pedagógicos e curriculares. Não estamos excluindo esse tipo de livro, mas querendo marcar a sua distinção para que não haja confusão entre um e outro. Vale destacar que o mercado editorial colabora com essa indistinção, ao inserir de forma

indiscriminada nos catálogos editoriais ambos os livros, com a denominação de literatura infantil. (DEBUS; BALSAN, 2016, p. 158)

Os livros infantis são elaborados para o público infantil, mas é preciso saber diferenciá-los dos livros que são literários, sobretudo se estivermos alinhados com uma educação comprometida com a ampliação do repertório cultural das crianças, a fim de propiciarmos uma relação íntima com a linguagem literária, sem que seja apenas um pressuposto didático.

Os livros infantis costumam ter uma linguagem simples, não ficcional. Não há uma construção linguística comprometida com uma narrativa que respeite os princípios da literariedade, isto é, uma narrativa polissêmica (DEBUS; BALSAN, 2016), a partir de uma estruturação que mobilize e afete o leitor, possibilitando àquele que lê – e aqui compreendo a leitura de forma alargada e complexa, mais do que a simples decodificação da escrita –, um forte envolvimento com o enredo.

Para Souza (2015) os livros infantis costumam ter um caráter utilitário, normalmente vinculado a “conteúdos escolares”, como uma condição de auxílio na construção de conhecimentos. Ainda que encontremos muitos livros infantis com esse propósito, há também no mercado editorial livros infantis que são interessantes para as crianças, com temas diversos e com uma escrita simples, sem as características que os tornam literários, mas ainda sim atraentes, com temas que ilustram o cotidiano das crianças ou outros elementos e assuntos.

Quanto à literatura:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. (CANDIDO, 2011, p. 174)

Os livros de Literatura Infantil são aqueles cuja maior expressividade habita a linguagem e a possibilidade de as crianças experimentarem o sentimento de empatia por meio das narrativas, dos personagens, da ficção, do desconhecido, do prazer, do medo, entre outras

infinitas sensações que o texto literário proporciona aos pequenos – e aos grandes também:

A literatura, em resumo, utiliza a ficção (fala da verdade inventada e não da ocorrida de fato), a linguagem poética (que costuma ser lúdica, conotativa, ambígua, está preocupada com o ritmo, com a sonoridade, pode inventar palavras, usar trocadilhos, etc.), tem como objetivo fundamental a motivação estética (portanto, a diversão, o prazer pelo prazer) e ainda, a meu ver, representa sempre uma determinada e subjetiva especulação, não uma lição, sobre o exercício da existência. (AZEVEDO, 1999, p. 2)

A Literatura Infantil é arte e uma expressão sensível do mundo. Por meio da sua linguagem poética, é possível abordar temas profundos, complexos, sensíveis, que suscitam e mobilizam afetos e, especialmente, que reafirmam a nossa própria humanidade.

Para Spengler (2017), a linguagem literária representa o mundo e a cultura:

A literatura infantil é arte e representa o mundo e a cultura por meio da palavra e da imagem, e das possibilidades de encontros entre ambas proporciona para a criança o envolvimento com a língua e a linguagem em formas variadas e complexas. Ela descreve o mundo e, muito mais do que isso, o organiza. O contato com os livros de literatura infantil possibilita ao leitor a interação com a cultura, com os jogos de linguagem que o envolvem pela engenhosidade da linguagem, seja ela verbal ou visual. (SPENGLER, 2017, p. 51)

Nesse sentido, é possível reafirmar a importância da Literatura Infantil como legítimo elemento da cultura, que proporciona uma ampliação de conhecimentos, reconhecimentos e aproximações com a diversidade de elementos que compõem o mundo, a sociedade e a realidade social. Por isso, propicia um enriquecimento linguístico e cultural (SPENGLER, 2017).

Para Coelho (2000), a Literatura Infantil é uma arte que representa o mundo e a própria vida por meio da palavra. Ela tem a capacidade de fundir o imaginário ao real, os sonhos à vida prática, o possível ao impossível. É aqui reside a maior importância da Literatura Infantil, um lugar do possível e também do impossível, do imaginado que às vezes até

se torna real – e por que não? Mas, principalmente, um lugar seguro, onde podemos falar de sonhos, que pouco têm espaço dentro das instituições educativas.

A Literatura Infantil é endereçada às crianças, mas também é conhecida por ter dois leitores (ZILBERMAN, 2005), os adultos, primeiramente, e depois as crianças. Os livros passam por diversos estágios de produção até chegar às crianças: o primeiro é a escrita (de texto e ilustração), feita pelos adultos. Depois, passa pela editora, espaço destinado à organização do livro, com a edição, design, entre outros processos. Até chegar às livrarias e às bibliotecas. E, então, ser escolhido por um adulto, que os disponibilizará para as crianças (SPENGLER, 2017). Ou seja, é uma produção adulta endereçada às crianças, e que dependerá necessariamente desse processo mediado para que alcance seu público final.

Aqui, há dois aspectos que merecem ser destacados: o primeiro deles é que os adultos – principalmente professores(as) –, para além do processo de produção, precisam ser leitores(as) de Literatura Infantil, ampliando também seus próprios repertórios culturais. Pois só será possível mediar e ampliar repertórios de Literatura Infantil junto às crianças conhecendo Literatura e sabendo diferenciá-la dos livros infantis. Um segundo aspecto a ser destacado é que, se a Literatura é um direito humano (CANDIDO, 2011) e, portanto, também direito das crianças, os adultos responsáveis por mediar as relações delas com os livros literários devem estar comprometidos com tal endereçamento, ofertando os livros e garantido que as crianças tenham acesso a eles.

A defesa é, portanto, de que as crianças tenham acesso aos livros, mas,

Não basta ser qualquer livro publicado para a infância, precisa ser literário. Aqui entra o conceito de literatura. Desse modo, para que o texto infantil se configure como literário, necessita respeitar princípios da literatura, ou seja, deve ser mimético ou verossímil, apresentar uma proposta de mundo organizado, ser polissêmico (isto é, conter mais de uma possibilidade de leitura) e prever espaços para a atuação do leitor. Nessa categoria não estão as histórias realistas que ocorreram com os membros de uma determinada família, nem aquelas que orientam o comportamento da criança em certa situação, como as que discorrem acerca de alimentação balanceada, respeito aos colegas, higiene pessoal. A Literatura Infantil precisa,

ainda, assumir o ponto de vista do seu receptor, no caso, a criança, para que atue como mediadora entre o leitor e o mundo, e não como uma traição às suas expectativas. (PANOZZO; RAMOS, 2011, p. 54)

As nossas crianças têm o direito ao acesso e à relação com os livros. E não falamos de qualquer livro. Elas merecem livros literários de qualidade e uma relação íntima com esse objeto cultural, nas mais diversas possibilidades. Elas merecem ler os livros a seu modo, merecem ouvir histórias, contar histórias, brincar de histórias e brincar com os livros. Histórias que se tornam brincadeiras, livros que se tornam brinquedos, livros-brinquedo.

1.1 PALAVRAS LIVRES DE GRAMÁTICA: O LIVRO-BRINQUEDO

*As palavras eram livres de gramática e
podiam ficar em qualquer posição (...)
Podia dar às pedras costume de flor.
Podia dar ao canto formato de sol.
E, se quisesse caber em uma abelha, era
só abrir a palavra abelha
e entrar dentro dela.
Como se fosse infância da língua.*
(BARROS, 2015, p. 131)

Falar de palavras livres de gramática pode parecer um despropósito. Afinal, como livrar as palavras da gramática se é ela que conduz os princípios de seu funcionamento? Mas, se para as crianças o canto pode ter formato de sol, tal despropósito me indica pistas de como o livro pode ser, existir e estar para os pequenos. A experiência primeira de estar com os livros para as crianças é completamente livre de gramática, é a possibilidade contemplativa de um objeto cultural que convida, que enlaça e que encanta.

Quando pensamos na palavra livro, logo nos remete à ideia de texto escrito, um objeto envolto em uma capa, com miolo organizado por páginas sequenciais. Mas o que seria um livro-brinquedo? Um livro pode ser um brinquedo? A nomenclatura livro-brinquedo combina a palavra livro entrelaçada ao brinquedo, cujo sentido está diretamente ligado à ludicidade. Como se o significado do objeto livro se deslocasse para uma nova forma de uso, que deve necessariamente estar nas mãos das crianças.

Livros-brinquedo são aqueles que lançam um convite à manipulação experimental a partir da sua feição empírica, como um

chamado à relação intensa das crianças com o objeto. O livro-brinquedo revela outros modos de leituras, que ultrapassam a convencionalmente conhecida, abrindo espaço para a brincadeira como uma das suas principais características:

Livro-brinquedo é um nome tão agradável quanto o universo de suportes que abarca. Livro enquanto expressão do pensamento humano é a evolução dirigida ao discurso e à permanência. A existência fundamental do livro na cultura lhe dota de funções múltiplas: informar, entreter, documentar, registrar, repertoriar, reunir apresentar, ilustrar, resgatar, dentre outras. Mas, pela proximidade com a palavra-brinquedo, o que mais este suporte qualifica? *A priori*, uma irrevogável vocação experimental, além de um lugar de transições de uso, com função de entreter, alegrar, levar à ação, valorizando a plasticidade editorial artística, a *performance*, a tecnologia gráfica, lugares de passeios sensoriais. Tudo isto de modo interdependente constitui um panorama significativo para a compreensão de uma dinâmica de criação contemporânea e usufruto no campo de produção de livros. (PAIVA; CARVALHO, 2011, p. 13-14)

O projeto gráfico do livro-brinquedo costuma romper com a ideia de que o livro é um objeto que deve ser resguardado das crianças para que não seja “extraviado”. Por este motivo, a sua elaboração prevê justamente uma função de manuseio e exploração intensa, ou seja, a finalidade é de relação aproximada ao pequeno leitor. Falar da sua engenhosa elaboração significa dizer da alta complexidade que envolve o seu projeto gráfico. Trata-se de artifícios que, por vezes, fazem-no parecer vivo, com ilustrações que saltam, com seus barulhos e músicas, entre outros elementos que o tornam tão atraente.

Para Jean Perrot (1998), os livros com características próximas à função do brinquedo podem ser chamados de livros-vivos porque, de fato, os seus movimentos conferem-lhe um caráter vivo. Para ele,

Os “livros-vivos” e as imagens são ferramentas e mediadores que entram no lúdico, ajudando o leitor a “deslizar”, por assim dizer, pelo “prazer do texto”, indo de um universo tridimensional para um bidimensional, governado por convenções

pictóricas, tais como a lei da perspectiva, ou outros processos abstratos. (PERROT, 1998, p. 35)

Nesse sentido, os livros-vivos propulsionam uma “destramatisação do ato de ler” (PERROT, 1998), suas estratégias atraem o leitor e proporcionam prazer, por meio da sua aparência que o liga ao brinquedo, oferecendo-lhe “a qualidade de presente e de distração, tirando-o do contexto das obrigações e dos trabalhos escolares e, aparentemente, oferecendo um alívio para o cansativo jogo de integração cultural” (PERROT, 1998, p. 34-35).

Os cenários criados nas engenhosas publicações dos livros-brinquedo expedicionam possibilidades de leituras intensamente corporais. Quando os leitores em questão são os bebês, por exemplo, emerge dessa relação uma leitura sensorial, no deslimite das palavras escritas. Pois não são elas que ditam as rotas a serem seguidas, e sim os próprios bebês. É por meio das relações corporais estabelecidas com os livros que suas leituras sensoriais são desbravadas.

Para situar historicamente o livro-brinquedo no mercado editorial brasileiro, é necessário demarcar que foi somente em 1998, que passou a ser reconhecido enquanto categoria pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ)⁹. Antes, costumava ser chamado de livro experimental ou livro interativo. Sua produção e reconhecimento recentes explicam a ausência de estudos e pesquisas aprofundadas acerca da sua importância. E incluo aqui, principalmente, a relação que as crianças bem pequenas estabelecem com ele a partir dos seus recursos lúdicos (PAIVA, 2013).

Em sua tese de doutoramento, Ana Paula Paiva (2013) superou a representação de superficialidade ou simples modismo editorial até então atribuída ao livro-brinquedo. Hoje legitimado enquanto categoria literária da FNLIJ, tem se destacado das demais modalidades infanto-juvenis existentes, justamente pelo seu alto grau de elaboração estratégica:

⁹ A FNLIJ tem como objetivo: “Valorizar a leitura e o livro de qualidade; Divulgar a produção brasileira de livros de qualidade para crianças e jovens e, em particular, os livros de literatura e informativos; Contribuir para a formação leitora dos educadores, sejam professores, bibliotecários ou pais, quanto ao conhecimento das teorias e experiências sobre temas afins, tais como leitura, literatura e formação de bibliotecas; Promover a tolerância, a solidariedade e a paz por meio da leitura partilhada; Valorizar a biblioteca da escola e a pública como o locus para o processo democrático à cultura escrita e mantenedora da prática da leitura”. Disponível em: <<http://www.fnlij.org.br/site/o-que-e-a-fnlij.html>>. Acesso em: 6 maio 2014.

A feição mais comum nos anos 90 para livro lúdico era o do livro *pop up*, ou seja, livro que salta para fora, livro *jump*, que cria janelas de leitura inesperadas, eloquentes, em transformação do unidimensional para o plano de 2ª dimensão e 3ª dimensão. A origem dessa tecnologia tem raízes na arte do origami, arte milenar japonesa de dobradura de papel. A ideia básica é gratificar quem abre o livro em aproveitamento de efeitos visuais dos planos espaciais multiplicados, inesperados, fantásticos. (PAIVA; CARVALHO, 2011, p. 15)

Atualmente, há uma ampliação na produção de livros-brinquedo no mercado editorial, muito embora as discussões teóricas acerca desse tipo de livro ainda sejam incipientes, especialmente quando se trata das relações das crianças pequenas e dos bebês com eles. Os números de pesquisas encontradas no levantamento de teses e dissertações apresentadas na introdução ilustram esse quadro, pois, entre todos os estudos encontrados no banco de dados da CAPES, nenhum deles preocupava-se em olhar a relação dos bebês com o livro-brinquedo, ou discutir a importância da materialidade desse objeto nessa relação.

Devido às suas características, como a interatividade, torna-se complexo enquadrar os tipos de livros-brinquedo existentes no mercado editorial. Os avanços cada vez maiores nas tecnologias de elaboração os tornam surpreendentes, tamanho o nível de refinamento, diferenciação no projeto gráfico, sensibilidade e infinidade de materiais. Encontramos livros sonoros, com músicas e instrumentos musicais acopladas, livros com ilustrações 3D, livros com texturas que imitam peles e pelos de animais, livros que saltam, livros com buracos, livros com fantoches e dedoches, livros com personagens itinerantes, livros que se transformam em pistas de carros, livros que se transformam em casas de bonecas, enfim, livros com a finalidade de ser um brinquedo nas suas infinitas possibilidades¹⁰.

Um primeiro exemplo de livro-brinquedo que pode ser facilmente encontrado em livrarias, e também pode ser confeccionado artesanalmente, são os livros de pano. Normalmente, não possuem um texto literário, ainda que possamos encontrar algumas exceções, como os demais tipos de livros-brinquedo. O que mais chama atenção nos que são confeccionados com panos é que eles possibilitam uma infinidade de

¹⁰ No capítulo 3, haverá mais imagens que exemplificam o livro-brinquedo e a importância da sua materialidade na relação com os bebês.

brincadeiras e, principalmente, podem ser disponibilizados aos bebês sem oferecer riscos. Eles podem ser levados à boca, proporcionando deliciosas *leituras degustativas*. Os temas são diversos, como animais, brinquedos, alimentos, formas, números, entre outros. Há também diferentes tecidos, como os de lona, próprios para a lavagem. Quando confeccionados artesanalmente, podem ser pintados com tintas não tóxicas, podem ainda ter bordados, aplicações, colagens, entre outros (PARREIRAS, 2012).

Outro material encontrado facilmente em livrarias é o livro-brinquedo conhecido como livro de banho ou livro de plástico. Este tipo de livro costuma ser confeccionado com material impermeável, para que os bebês possam levar ao banho ou a lugares cuja experiência possa estar relacionada à água. Por se tratar de plástico, possuem uma textura interessante. Alguns emitem sons quando apertados, são também atrativos pelas cores vibrantes das ilustrações. Já as narrativas são curtas ou inexistentes e, normalmente, não há texto literário. Encontramos livros de banho sobre animais, formas, cores, alimentos, flores, entre outros. Importante destacar que eles também podem ser usados em brincadeiras que não estejam ligadas à água, pois sua materialidade proporciona segurança aos bebês. Assim, os livros de banho são um bom exemplo de livros que podem ser deixados ao alcance dos pequenos.

Entre os livros-brinquedo que mais encontramos no mercado editorial, os *pop-ups* são os que mais chamam a atenção dos pequenos e dos grandes, devido às suas ilustrações 3D, que saltam das páginas quando as abrimos. Normalmente as imagens são feitas com espécies de dobraduras que possibilitam a mobilidade das imagens a cada virar de páginas. Os livros *pop-ups* são confeccionados com materiais sensíveis e, dependendo da edição, podem oferecer alguns riscos aos bebês, se disponibilizados de forma autônoma. Por este motivo, é importante que este tipo de livro-brinquedo seja ofertado com uma mediação, mas nunca negado, já que o movimento das ilustrações em 3D oferece um caráter vivo ao livro, proporcionando grande envolvimento dos bebês. Há uma variedade grande de narrativas em formato *pop-up* que vai de livro informativo, livro infantil, até livros de Literatura Infantil, inclusive para adultos.

Já os livros-brinquedo cartonados são encontrados mais facilmente no mercado editorial. Trata-se dos livros elaborados com um papel grosso e mais resistente, cujo material propicia um manuseio firme e isto o torna interessante para a exploração dos bebês, que podem manuseá-lo com segurança e autonomia. É possível encontrar livros cartonados nas mais diversas formas: com sons, fantoches acoplados, em formatos de

brinquedos, dentre outros. Os temas das narrativas também são múltiplos, há livros infantis e também de Literatura Infantil.

É importante selecionar o livro que será disponibilizado aos pequenos leitores, mas é importante levar em conta que não há uma classificação proibitiva específica no acesso e oferta, visto que existe outro elemento impulsionador de brincadeiras para além do livro-brinquedo, que é o próprio tema abordado nos livros de Literatura Infantil. Ou seja, a narrativa por si só é também brincante e isso nos indica que os mais variados gêneros de livros devem ser oferecidos aos bebês. É importante situar que grande parte dos livros-brinquedo não são literários. Suas principais características residem nos traços ornamentais, interativos e convidativos e, por este motivo, cabe questionar: por que não há um cuidado com a qualidade literária nos livros destinados aos bebês?

A maior parte dos livros-brinquedo é constituída por textos curtos ou nenhum texto, assim como as ilustrações, que também não costumam ter qualidade literária. Segundo Spengler:

Para as crianças pequenas, bem como para leitores de qualquer idade, a leitura das imagens em um livro literário de qualidade estética possibilita o desenvolvimento de uma percepção de mundo e de arte que está muito além da percepção estética estereotipada construída no acesso pela mídia, como os jogos eletrônicos ou os desenhos animados na televisão, e é assim que se estabelece o intuito da sensibilização do olhar, na leitura e compreensão de imagens complexas que representam o mundo e a cultura. (SPENGLER, 2017, p. 38)

Costumamos esquecer que o emaranhado de processos que constitui o nosso corpo é também importante e profundamente interligado com aquilo que somos, com o modo como nos sentimos no mundo e, principalmente, com a forma como sentimos o mundo. Não há saber humano que não conte com a participação ativa, consciente ou não, dos nossos processos sensíveis (DUARTE JR, 2000), peculiares a nossa humanidade. E por isso as relações que envolvem as sensibilidades corporais nas relações estabelecidas com os livros são importantes. E, ainda que a defesa seja a de que os bebês empreendem uma leitura sensível e corporal, que não está diretamente ligada à decodificação da escrita, não significa compreender que os pequenos não tenham direito a livros com qualidade literária. A linguagem literária reside no não mensurável e nem por isso desimportante. Ela é aquilo que nos marca,

nos afeta, nos constitui, nos sensibiliza e, retomando as DCNEI, é uma linguagem privilegiada para assegurar a sociabilidade e a subjetividade das crianças, de forma comprometida com a democracia e o exercício da cidadania.

Para Duarte Jr. (2000), a experiência estética e a sensibilidade ligada ao nosso corpo propiciam melhores possibilidades de interpretar e compreender o mundo em que existimos. Quando as crianças estão diante de um livro-brinquedo e de toda a estética com a qual este objeto é elaborado – e defendo aqui, portanto, livros-brinquedo que tenham qualidade literária –, trata-se também de situações que mobilizam os processos sensíveis do corpo.

O corpo, nessa relação sensível com o livro, desde a sua materialidade física até os afetos que emergem das narrativas literárias, assume centralidade quando se trata de bebês. O corpo é compreendido, então, de forma mais ampla, como complexas organizações (DUARTE JR., 2000) que, integradas em si, desmistificam tudo aquilo que foi separado ao longo da nossa história. Seguimos dicotomizando nossa própria humanidade ao longo dos tempos entre matéria e espírito, sensação e pensamento, razão e sentimento e, principalmente, corpo e mente (DUARTE JR., 2000). Constituímos-nos, na verdade, como um emaranhado de processos altamente organizados (DUARTE JR., 2000) de várias ordens, e cada estrato de nosso emaranhado articula-se ao nosso todo.

1.2 O DESCOMEÇO DO VERBO: O ENCONTRO DOS BEBÊS COM OS LIVROS

*No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio de verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.*
(BARROS, 2015, p. 83, grifos do autor)

A cada novo bebê que nasce no mundo, nasce também um leitor. Quando nasce um leitor, o verbo pega delírio. Ele delira com a leitura empreendida pelos pequenos, com a proximidade estabelecida com o objeto livro, que perpassa todos os sentidos do corpo. O verbo delira quando os bebês reinventam o verbo e colocam em cena o corpo, com suas leituras singulares. Uma leitura sensorial e intensamente investigativa, de quem quer conhecer, reconhecer e explorar o mundo a sua volta. De quem quer se aventurar e interagir com toda a materialidade

dos livros. Mas, “como é possível conjugar o verbo ler na presença de alguém que nem sequer fala?” (REYES, 2010, p. 18). Esta é a primeira questão que emerge, assim que se pensa na possibilidade do bebê enquanto leitor. E é justamente nas palavras do poeta que encontramos rastros de prováveis respostas já que, para ele, “as palavras continuam com seus deslimes” (BARROS, 2015).

Alguns autores defendem uma perspectiva que define a gênese da formação leitora ligada ao despertar o gosto pela leitura nas crianças. Mas, se retomarmos a semântica da palavra despertar, deparamo-nos com o seguinte sentido: acordar, sair de um estado de sono, deixar de estar dormindo. E a intimidade que as crianças têm, terão ou não com o objeto livro e com o texto literário independe de um desejo adormecido. Trata-se de uma intimidade paulatinamente e socialmente construída, desde a mais tenra idade. Ao defendermos uma perspectiva que concebe o processo de leitura como algo que deve ser despertado, estamos, na verdade, atribuindo a responsabilidade da fruição de leitura aos pequenos. Mas tanto a leitura, como a escrita, são resultados de um longo processo histórico, cultural e social e que nada tem a ver com uma capacidade inata. Por isto, defino que a “introdução ao mundo da escrita” é na verdade *um encontro* das crianças com as possibilidades do uso social da linguagem escrita.

Mas bebês são leitores? Não no sentido convencional. Porém, se considerarmos a leitura como uma prática social que se alarga a partir dos processos culturais e sociais, podemos então compreender que a história de um leitor começa assim que ele nasce (BAPTISTA; BELMIRO; GALVÃO, 2016). As formas como os bebês se encontram ou não com os livros, é que acontecem de modos distintos. Proporcionar o encontro dos bebês com os livros não é puramente prepará-los para o mundo letrado, ou uma tentativa de alfabetização precoce. Não podemos introduzir o gosto da leitura nas crianças, elas já nascem nesse mundo onde habitam a leitura e a escrita.

Sabe-se, a partir das novas concepções, que os bebês são protagonistas de suas ações, portanto, reconhecidos como participantes ativos no universo da linguagem e da cultura (REYES, 2010). A leitura empreendida pelos bebês envolve todos os sentidos do corpo, sendo assim, eles realizam suas primeiras leituras pelo contato com os elementos físicos do livro: o tipo de papel, a textura, o volume, a extensão do número de páginas, o colorido das ilustrações. Essa leitura pode ocorrer quando aproximamos os bebês ao livro, isto é, dos livros de pano, de plástico e de outros materiais resistentes, como os de papelão, de borracha, entre outros (DEBUS, 2006).

Organizar propostas que articulam experiências com o uso social da linguagem escrita no contexto da Educação Infantil não é relacioná-las a um projeto de alfabetização precoce. Trata-se de compreender tais experiências “como a inserção em uma prática sociocultural constituidora das subjetividades contemporâneas letradas e como possibilidade criativa de vida” (BARBOSA, 2014, p. VIII). O espaço da creche deve ter como uma das suas definições construir práticas pedagógicas voltadas para os bebês com o objetivo de garantir o acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de diferentes linguagens. Práticas que se estruturam por meio de linguagens simbólicas e que constituem conteúdos culturais.

Um currículo para bebês não deve ser orientado por atividades dirigidas, mas por experiências com diferentes linguagens, em situações contextualizadas (BARBOSA, 2014). Nesse sentido, privilegiar situações que possibilitem aos bebês ter acesso livre e irrestrito aos livros proporciona que eles, paulatinamente, adquiram uma progressiva intimidade e domínio de diferentes linguagens que constituem formas específicas de expressão, de comunicação e de produção humana (BARBOSA, 2010).

Ao tratar das bases curriculares para a pequena infância, mesmo perspectivas mais recentes ainda expressam e reiteram a necessidade de “transmissão de conteúdo”. Assim, é importante rompermos com padrões que assumem como direção modelos de assimilação passiva (COUTINHO; ROCHA, 2008), com uma tendência a condicionar os processos educativos em detrimento à emancipação das crianças:

As bases curriculares colocam, portanto, a centralidade da ação pedagógica com crianças pequenas, ora no polo dos conteúdos disciplinares, ora nas áreas ou aspectos do desenvolvimento. Outros ainda tentam somar estas duas dimensões cruzando procedimentos pedagógicos. Isto é, entre atividades e projetos que contemplam as duas dimensões sem, contudo, romper com a base comum que as orienta: a criança e a infância como referências abstratas e universais. (COUTINHO; ROCHA, 2012, p. 10)

As bases para os projetos educacionais na pequena infância não devem ser reduzidas a conteúdos escolares, numa perspectiva escolarizante da Educação Infantil. Pois tudo o que as crianças aprendem é decorrente das relações que constituem com a realidade social e natural, assim os conhecimentos assumem, na Educação Infantil, outra dimensão:

“coloca-se em uma relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: as linguagens, a interação e o lúdico” (COUTINHO; ROCHA, 2012, p. 11). Na perspectiva da Pedagogia da Infância, entende-se que a constituição do conhecimento deve abarcar as diferentes linguagens. Mas, para isso, é necessário compreender as crianças como seres humanos reais, situadas em contextos sociais e culturais concretos, de modo a considerar as diferentes dimensões do humano (COUTINHO; ROCHA, 2012).

Para garantir que os bebês tenham acesso aos livros, e deste modo constituam uma relação íntima com eles, os livros-brinquedo apresentam-se com uma materialidade interessante. Por se tratar de livros resistentes, eles podem ser experimentados e explorados com segurança e autonomia pelos pequenos. A materialidade dos livros proporciona, nesse sentido, uma leitura interativa dos bebês, que conseguem segurar o livro e folhear as páginas a partir do seu interesse e tempo, sem que seja necessária a mediação de um adulto.

A *leitura e exploração degustativa* dos livros é também um importante elemento da leitura sensorial dos bebês, e mostra-se como um aspecto importante a ser destacado, já que os pequenos costumam levar à boca os objetos com que interagem – como uma forma de exploração corporal. A palavra degustar significa experimentar, saborear, provar e se deliciar. Deste modo, atribuir à leitura dos bebês uma relação *degustativa* significa conferir a essa leitura que envolve todos os sentidos, principalmente a experimentação na boca, uma compreensão de que, de fato, eles exploram e se deliciam, quando constituem suas relações com os livros.

Para os bebês os livros são brinquedos, objetos que devem ser intensamente explorados, manuseados, cheirados, levados à boca, algo a ser jogado de um lado para o outro (PARREIRAS, 2012). E para que os pequenos tenham uma relação afável com esse objeto cultural, ele deve fazer parte efetiva das suas experiências sociais:

Assim como os brinquedos, os livros são pontes de comunicação da criança pequena com o mundo e trazem possibilidades de constituição de afetos. São como uma segunda pele, que serve para tocar, levar à boca, experimentar, deitar em cima, levar para o berço. (PARREIRAS, 2012, p. 125)

Assegurar que os bebês tenham uma relação contínua e íntima com o livro e todo o universo cultural que o envolve, respeitando suas especificidades, é um modo de reconhecermos que os bebês são sujeitos

de direitos e de cultura, inseridos em um mundo onde há linguagem. Trata-se de experiências estéticas que exigem uma participação profunda e ativa dos bebês, tirando-os do lugar de espectadores para colocá-los no lugar de quem quer conhecer e reconhecer o mundo de forma sensível.

Tudo que conhecemos, fazemos por meio do nosso próprio corpo. A nossa existência depende, necessariamente, de experiências atravessadas pelos modos como sentimos o corpo em relação ao nosso entorno. É por meio dos sentidos que acolhemos o mundo: “Acolhemos o mundo, captamos seus mistérios e podemos nos tornar solidários, receptivos e surpresos com o exercício incansável da natureza” (QUEIRÓS, s.d., p. 2). A sensibilidade anunciada por Queirós é por vezes esquecida, quando pensamos e articulamos os processos educativos em contextos institucionalizados, muito embora o pulsar do ritmo vivido dentro das creches nos mostre a todo tempo o contrário. Esses espaços são atravessados pelo sensível, a começar pela forma privilegiada de os bebês explorarem o mundo: com seu corpo aventuram-se na acolhida do mundo.

Sensibilidade “implica proteger, manter, cuidar e surpreender-se com o que nos é dado e merece ser cultivado. Ao educar nossa sensibilidade, nos inauguramos como humanos e como seres de relações. Associada à palavra sensível está a palavra *cuidado*” (QUEIRÓS, s.d, p. 4 – grifos do autor). O livro literário é lugar onde habita o sensível e a afetividade. É também um lugar privilegiado para pensarmos as relações construídas na Educação Infantil a partir da sensibilidade e do cuidado, como elementos constitutivos da educação. O cuidado com o outro e a sensibilidade que compõe as narrativas literárias estão entrelaçados à infância e, por isso, devem constituir-la. Os elementos da linguagem literária fundem-na com a infância, como a espontaneidade, a liberdade, a afetividade e a fantasia. Por isso a literatura aproxima-se das crianças (QUEIRÓS, s.d).

Uma educação que envolve e que privilegia os sentidos é algo que provoca estranhamento, se partirmos do pressuposto que prevê os processos educativos numa ótica verticalizada, isto é, como uma mera transmissão de conteúdos. Mas, se compreendermos que as relações educativas são atravessadas pelas constituições humanas, abrimos espaço para os sentidos:

De tudo nos fica a certeza de que é necessário – mais que nunca – educar os nossos sentidos. Só depois de bem apurados, seremos capazes de nomear com mais significantes o mundo, que nos recebe para a vida e que estará, sempre, antes e

depois de nós. E não há método mais eficaz do que a palavra literária para acordar e atribuir sentidos às coisas. É preciso aprender a contemplar as sementes e deixar a palavra dizer a árvore que ela protege em seu dentro. (QUEIRÓS, s.d, p. 7)

A relação que estabelecemos com a Literatura Infantil e toda a linguagem que a envolve, abre espaço para apreciarmos a vida aqui vivida e também outras inventadas, o nosso mundo e outros tantos. E, assim, nos aproximamos de aspectos sensíveis, que por vezes não damos o espaço ou, tão pouco, a atenção necessária. Silenciamos-nos diante daquilo que nos compõe e marca a nossa humanidade. A Literatura Infantil mobiliza afetos e também nos possibilita experimentar sentimentos impossíveis de mensurar.

É preciso abrir espaço para a sensibilidade dentro dos contextos de Educação Infantil, aí sim defenderemos uma proposta educativa para as crianças que respeite seus direitos fundamentais, que as considere partícipes das relações que compõem suas próprias vidas, sem decisões arbitrárias. Já que “a criança nos comunica seu mundo vivido e nos expressa seu mundo sonhado. E, mais que um adulto que apenas ensina, nos fazemos intermediários entre a criança e seu sonho” (QUEIRÓS, s.d., p. 3). O sonho, o ficcional, o imaginário, o sensível, o lúdico é o que “respira a intimidade na criança”. Se silenciarmos tal potencialidade, desconsideramos a força criativa que mobiliza também a infância (QUEIRÓS, s.d.).

1.3 O DELÍRIO DO VERBO: O LUGAR DO LIVRO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele
delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimento –
O verbo tem que pegar delírio.
(BARROS, 2015, p. 83)*

Para as crianças pequenininhas as palavras continuam com os seus deslimites e é possível mudar a função do verbo e reinventá-lo, a partir das suas brincadeiras. A Literatura Infantil é um campo rico de possibilidades de reinventar o verbo e fazê-lo delirar, justamente pela

potencialidade que há na experiência empática empreendida por cada pequeno leitor, quando se aproxima do texto, ou, quando escuta uma história. São palavras encharcadas de cultura e de sentidos, palavras que são dos outros e que vão também se transformando nas nossas próprias. O delírio do verbo é ser reinventado pelas crianças e o delírio do livro de Literatura Infantil é estar na mão das crianças.

O lugar do livro literário nas instituições de Educação Infantil não é dentro das bibliotecas, tão pouco trancafiado em armários. Também não é somente nas mãos das(dos) professoras(es). O lugar do livro literário dentro das creches e pré-escolas é em qualquer lugar que as crianças tenham acesso, onde elas possam manuseá-lo e com eles brincar. As crianças bem pequenas criam modos singulares de realizar suas leituras e, desde bebês, são potencialmente capazes de ler a seu modo. Balbuciam ritmos, reinventam jeitos de brincar com o objeto, desvendam seus detalhes, concentram-se nas minúcias da ilustração, na materialidade do livro.

As DCNEI (2009), ao pontuar a função sociopolítica da Educação Infantil, indicam a importância de assegurarmos às crianças o exercício da cidadania. Deste modo, é preciso promover experiências que propiciem a ampliação dos seus saberes e conhecimentos, a partir de práticas que garantam o acesso aos bens culturais, para que as crianças usufruam de seus direitos humanos, civis e sociais. É necessário: “considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana” (BRASIL, 2009, p. 14). Para ampliar a concepção que temos acerca dos direitos dos bebês e crianças pequenas dentro dos contextos de educação coletiva, é importante destacar que isso também significa proporcionar, organizar e garantir experiências que envolvam a linguagem literária, bem como, o acesso e relação direta com o objeto livro. Já que, segundo as DCNEI, é preciso garantir às crianças “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com os diferentes suportes e gêneros textuais, orais e escritos” (BRASIL, 2009, p. 21).

No âmbito de uma definição curricular, as DCNEI assinalam que o currículo é concebido enquanto proposta pedagógica ou projeto pedagógico, que se configura como plano orientador das proposições organizadas nas instituições e, deste modo, deve articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que compõem o patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da humanidade. O livro e a literatura são elementos que constituem também esse conjunto de experiências, logo, o acesso a eles deve ser assegurado e previsto no

cotidiano das instituições de Educação Infantil, a partir dos eixos orientadores, as interações e as brincadeiras.

O Currículo de Educação Infantil de Florianópolis (2015), município em que investigação foi desenvolvida, indica que os livros de Literatura Infantil escolhidos e ofertados para as crianças devem ter qualidade plástica, com texto literário que privilegie o encontro estético com a linguagem escrita, de modo a ampliar o repertório cultural das crianças. O documento pontua, ainda, que a Literatura deve estar cotidianamente presente nos mais diversos espaços físicos das unidades. Nesse sentido, os(as) professores(as) devem lançar mão de distintas estratégias, utilizando diversos recursos de narração e novas tecnologias para garantir que as crianças tenham acesso aos livros literários. Quanto ao repertório dos(as) professores(as), o documento recomenda: “organizar e ampliar, permanentemente, o acervo literário para pesquisa e planejamento, com objetivo de ampliação do repertório profissional” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 66).

Desde cedo, as crianças interessam-se pela linguagem escrita e mesmo não dominando o sistema de escrita alfabética, os pequenos brincam imitando a escrita, brincam de ler, brincam com o livro e o reinventam. Não é necessário que as crianças compreendam as relações entre fonemas e grafemas para atribuir e construir sentidos ao escutar uma história, ou elaborar narrativas lançando mão dos livros a que têm acesso: “As crianças formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos, atestando assim seu protagonismo em relação ao processo de construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita” (BAPTISTA, 2010, p. 3). O desejo de se apropriar do sistema da escrita e de compreendê-lo emerge, justamente, da interação das crianças com a cultura escrita. Nessa relação, as crianças vão elaborando e apreendendo as distintas funções sociais atribuídas ao ato de ler e de escrever.

E, se há qualquer tipo de “utilidade” para a Literatura nos contextos educativos¹¹, vai muito além do ensino de gramática ou de qualquer coisa ligada a ela, mas é a de possibilitar o contato das crianças com uma linguagem expressiva, renovadora e poética (AZEVEDO, 1999). As

¹¹ Em seu texto, Azevedo (1999) utiliza a palavra *escola*, mas, por se tratar também de uma etapa da Educação Básica, opto por situar a discussão também na Educação Infantil, espaço onde as crianças também devem ter acesso ao livro de Literatura Infantil, para além de uma mera antecipação da alfabetização ou ensino da gramática, mas como uma possibilidade de experienciar a poética, a sonoridade e tudo de subjetivo que há nesse campo da Literatura, como situa Azevedo.

crianças são produtoras de cultura e tal produção se realiza e se efetiva nas mais diversas produções culturais. A escrita é também um importante elemento que compõe nossa cultura e as crianças são desejosas de interagir com ela, de compreendê-la e dela se apropriar (BAPTISTA, 2010). O cuidado que precisamos ter nessa relação é o de não transpor práticas do Ensino Fundamental para a Educação Infantil e, deste modo, propor um processo de alfabetização precoce e com fins utilitaristas.

As crianças vão paulatinamente compreendendo e atribuindo sentidos a tudo que está em seu entorno, e, por estarmos num mundo onde a leitura e escrita se constituem como uma das características principais das relações sociais humanas, os pequenos também vão alargando sua compreensão acerca do uso social da cultura escrita, a partir das experiências sociais aproximadas a ela. A Educação Infantil tem especificidades próprias e se constitui a partir das características dos sujeitos aos quais é destinada, ou seja, as crianças, seus modos de se relacionar com o mundo e as suas construções de sentidos. Assim, as práticas pedagógicas que envolvem a linguagem escrita devem respeitar as crianças enquanto produtoras legítimas de cultura (BAPTISTA, 2010). Assumo aqui, o conceito de *linguagem escrita*, como assinalada por Baptista (2010), referenciando às produções que envolvem a escrita, mas, sobretudo, ao uso social que se faz desse objeto de conhecimento. Nesse sentido, podemos afirmar que o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil tem um importante papel na formação de leitores, respeitando as crianças enquanto produtoras de cultura e, principalmente, levando em conta todas as especificidades que demarcam essa etapa da Educação Básica.

A escrita, enquanto objeto do conhecimento produzido pela humanidade, habita os desdobramentos das experiências das crianças que vivem numa sociedade cuja base é influenciada pela cultura escrita. Desde que nascem as crianças estão imersas numa cultura específica e, ao longo do processo de apropriação cultural, vão desvendando e empregando estratégias para descrever o mundo, compreendê-lo e também recriá-lo. Assim,

A linguagem escrita, que nas sociedades contemporâneas influencia e, muitas vezes, determina as estruturas urbanas, as formas de interlocução, de expressão da cultura, é um dos elementos com os quais as crianças interagem, buscando dele se apropriar para melhor compreender o mundo e com ele se relacionar. (BAPTISTA, 2010, p. 2)

Acredito que seja importante pontuar a distinção entre os conceitos de *letramento* e *alfabetização*. Compreendê-los nos ajuda a entender qual é o lugar do livro literário na Educação Infantil e, principalmente, o porquê da defesa de que os livros devem estar nas mãos de todas as crianças.

Alguns podem compreender as crianças pequenas como “analfabetas”, por não terem a escrita apropriada de modo sistematizado. No entanto, ao conviver com práticas sociais de leitura e escrita, as crianças podem ser consideradas letradas, já que estão imersas e integradas ao mundo do letramento. Quando passam os dedos nas letras das páginas ou nas ilustrações de um livro, por exemplo, as crianças constroem hipóteses de sentidos. E, nesse movimento, apropriam-se de uma leitura específica, uma leitura sua, seja ela imaginária, ficcional ou de brincadeira (DEBUS, 2006).

O termo letramento surgiu na década de 1980, pois era preciso nomear um fenômeno que antes não tinha visibilidade (SOARES, 2002). Havia, naquele momento, uma demanda social para nomear um contexto até então não alcunhado. Letramento é uma tradução da palavra inglesa *literacy*, que traduzida significa “a condição de ser letrado” (SOARES, 2002, p. 35). Ser letrado pressupõe estar imerso nas práticas sociais de leitura e de escrita, o que não é o mesmo que ter meramente aprendido as técnicas da leitura e escrita:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que saber ler e escrever, **mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita.** (SOARES, 2002, p. 40, grifos nossos)

Nessa perspectiva, compreendo que as crianças imersas nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita estão em estado de letramento e, por isso, são letradas. Um letramento pintado com outro tom, um letramento no *deslimite da palavra*, uma vez que se trata de uma relação lúdica com as práticas sociais de leitura e de escrita. Quando as crianças brincam com o livro e o leem a partir das suas hipóteses, suposições e experimentações, estão envoltas em práticas de letramento.

O letramento, definido em poema pela norte-americana Kate M. Chong e traduzido por Magda Soares (2002, p. 41) oferece pistas sobre o que seriam as práticas sociais que envolvem um universo letrado:

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
é leitura à luz de vela ou lá fora,
à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor, telegramas de parabéns e
cartas
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,
sinais de trânsito,
caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.

O poema ilustra como o letramento é um estado, uma condição de quem se relaciona e interage com diferentes práticas sociais de leitura e de escrita, bem como as suas distintas funções na vida das pessoas. Muito mais que alfabetização, o “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas de leitura e de escrita” (SOARES, 2002, p. 44). Já a concepção de alfabetização diz respeito ao ato que viabiliza a capacidade de ler e escrever, ou seja, a ação de alfabetizar.

Refletir acerca das relações, interações, criações e recriações das crianças no contexto da Educação Infantil, a partir da compreensão de uma prática de letramento, requer que alarguemos a concepção de alfabetização e tenhamos ciência do que é o conceito de letramento. Assim, daremos lugar a propostas que privilegiem o acesso à variadas práticas que envolvam o uso social da linguagem oral e escrita, sem uma preocupação com o uso da técnica e, sobretudo, colocando as crianças como protagonistas desse processo.

O letramento é um fenômeno multifacetado (SOARES, 1988; PAULINO; COSSON, 2009), e é importante compreendê-lo na sua dimensão social, isso quer dizer que é preciso apreender que ele está ligado às necessidades, valores e práticas sociais. Já o letramento literário, diz respeito ao “processo de apropriação da literatura enquanto linguagem em suas práticas sociais, entendido como um processo, porque é contínuo, um movimento que nunca se encerra, continuando por toda a vida” (SPENGLER, 2017, p. 57). Segundo Spengler:

[...] o letramento literário começa ainda muito cedo para as crianças pequenas, que estão em contato com a leitura literária e também com o mundo de conhecimento que as cerca, pois a literatura como uma experiência de conhecer, diz-nos quem somos e nos mobiliza, abrindo caminhos que possibilitam conhecer-nos e expressarmo-nos no mundo por meio do literário. (SPENGLER, 2017, p. 62)

O letramento literário assegura que as crianças vivam distintas experiências com a Literatura e com a arte, de modo a ampliar suas experienciais e repertórios culturais. A Literatura Infantil tem um importante papel na primeira etapa da Educação Básica, e o modo como essa linguagem é explorada merece destaque e discussões aprofundadas, para que tenhamos uma clareza cada vez maior acerca do seu papel, tirando-o de uma perspectiva utilitarista. Para Debus (2006), a Literatura é arte:

Talvez porque a literatura seja uma arte que tem seu suporte material legitimado pela/na escrita e a sua fruição se dê pela leitura desse código, a sua prática é pouco refletida na Educação Infantil. Ou melhor, pode-se dizer que duas atitudes se pronunciam: uma que segue à risca a prática da escola, tomando a literatura como possibilidade de alfabetização e inserção de conteúdos curriculares, principalmente junto às crianças de pré-escola; e outra que se

restringe à atividade de contar histórias, essa mais vinculada com a oralidade do que com o texto escrito, esquecendo-se completamente da mediação pelo objeto. (DEBUS, 2006, p. 20)

A Literatura Infantil, se compreendida como um direito humano, deve também fazer parte da vida das crianças. Para Candido (2011), a Literatura é um direito, pois ninguém consegue passar vinte e quatro horas sem mergulhar em um universo de poesia ou da ficção. Trata-se, portanto, de uma necessidade universal, como um elemento indispensável de humanização, que confirma nos seres humanos a sua humanidade e pode ser uma ferramenta “consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como 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).

Enquanto necessidade universal, a Literatura liberta do caos e humaniza (CANDIDO, 2011). A lógica ficcional própria dessa linguagem, que não segue uma lógica normal, conta-nos muitas coisas. A inventividade imaginativa das crianças transborda por meio das viagens proporcionadas pelas narrativas, que pode levar a outras realidades: “Bem como a ficcionalização de experiências próximas ao seu cotidiano pode lhe trazer um horizonte de expectativas diferente do habitual” (DEBUS, 2006, p. 20).

O desafio que se coloca para a Educação Infantil é nos preocuparmos menos com o ensino das letras, numa pedagogia reducionista, e nos atentarmos às construções de bases para que as crianças participem criticamente da cultura escrita. Ou seja, conviver com a organização do discurso escrito e, deste modo, experimentar diferentes possibilidades e modos de pensar a escrita (BRITTO, 2012). Quando elas vivenciam “a experiência dos objetos da cultura escrita, os modos de organizar a cultura escrita, os gêneros da escrita, ela encontrará sentido no escrito, de modo que, quando aprender o sistema de escrita, ele terá sentido para ela” (BRITTO, 2012, p. 15).

O livro de Literatura Infantil precisa ser incluído na vida das crianças para que elas se sintam próximas a ele e possam se aventurar por todas as suas dimensões: sua constituição física, seus elementos brincantes e o texto literário. Já que as brincadeiras, como um modo privilegiado das crianças se expressarem e de produzirem cultura, deve se constituir como elemento central nas propostas pedagógicas na Educação Infantil. Assim, é preciso libertar a Literatura Infantil de uma cultura

escolar que a concebe como instrumento pedagógico e a assumirmos como fonte privilegiada de experiências estéticas: “Creches e pré-escolas devem e podem realizar um trabalho de imersão da criança no mundo literário, superando uma visão instrucional, pragmática e escolarizante da literatura infantil” (BAPTISTA, 2010, p. 5).

O texto literário por definição é subjetivo, um lugar onde palavras são inventadas, onde se transgride as normas oficiais da língua, onde se criam ritmos inesperados e possibilidades de exploração de sonoridades entre palavras; onde se brinca com trocadilhos e outros sentidos (AZEVEDO, 2004). As experiências que as crianças vivem na Educação Infantil precisam ser atravessadas e encharcadas de letramento literário. Isso quer dizer que devemos assegurar que elas tenham acesso aos livros e possam, assim, desbravar leituras ao seu modo, sem nos preocuparmos com a técnica da escrita. Os livros devem estar dispostos ao seu alcance, para que elas possam constituir uma relação de proximidade. Livros guardados perdem sua função social, que é a de justamente cirandar de mão em mão. As crianças devem assumir um lugar de protagonismo a partir das suas formas singulares de leitura, leituras no *deslimite da palavra* e que envolve todos os sentidos do corpo.

Fraisse (1997), em diálogo com Sartre, discute o que seria “a leitura como liberdade” e, para ele, a liberdade é um conceito radical, não diretamente ligado à definição do texto, mas à leitura literária de um modo mais geral: “Liberdade do ato que consiste em abrir o livro; liberdade possibilitada pela decisão livre do leitor de prosseguir sua leitura. É o que leva Sartre a ver na leitura um ‘sonho livre’” (FRAISSE, 1997, p. 146). Assim como Sartre, acredito na leitura como liberdade. As crianças devem ser livres para ler o livro a seu modo e também parar, quando desejarem. Livres para acessar o livro e reconstruir as narrativas a partir das suas impressões. Livres para brincar com os livros e, principalmente, livres para constituir uma relação aproximada com os livros, como sujeitos de direito que são.

1.4 EXERCÍCIOS DE SE ESTAR COM/ENTRE CRIANÇAS: A MEDIAÇÃO

*No aeroporto o menino perguntou:
- E se o avião tropical num passarinho?
O pai ficou torto e não respondeu.
O menino perguntou de novo:
- E se o avião tropical num
passarinho triste?*

*A mãe teve ternuras e pensou.
 Será que os absurdos não são as maiores virtudes
 da poesia?
 Será que os despropósitos não são mais
 carregados de poesia do que o bom senso?
 Ao sair do sufoco o pai refletiu:
 Com certeza, a liberdade e a poesia a gente
 aprende com as crianças.
 E ficou sendo.*
 (BARROS, 1999).

É possível mediar com ternuras? E mediar para a liberdade? Será que mediar pressupõe liberdade? Há vários aspectos que merecem ser destacados e tensionados quando pontuamos o que seria uma mediação. Afinal, o que é mediar? As mediações que acontecem na Educação Infantil deixam espaço para *exercícios de ser criança*¹²?

No Glossário do Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG) o conceito de mediação proposto por Cardoso (2015) é apresentado como um termo de difícil definição, pois não se trata somente de um significado, mas também da prática que por ele perpassa. Nesse sentido, mediar diz respeito à ação de estar entre duas coisas e, quando pontuamos especificamente a mediação literária na Educação Infantil, com o livro de Literatura Infantil e as crianças, o que se diferencia é a natureza de ação propiciada, que abarca desde os critérios elencados para a seleção dos livros, até a intencionalidade de cada leitura empreendida – e os desdobramentos que dela emerge. A mediação deve ser feita, então, por alguém mais experiente, que proporcione oportunidades para que as crianças conversem acerca das diversas dimensões apresentadas no texto, a materialidade gráfica do livro, dentre outros aspectos. Por fim, a autora explicita que a mediação literária na Educação Infantil deve ser compreendida de forma a ultrapassar a ação estrita de ler, incluindo a compreensão de que as crianças se relacionam com o livro e se colocam, como uma espécie de desafio, de modo a dar visibilidade à linguagem (CARDOSO, 2015).

Para Spengler (2017) por meio da mediação literária as crianças podem conhecer distintas realidades e conseguem se perceber como integrantes desse mundo de linguagem, ampliando com sensibilidade a realidade que as rodeia. Nesse sentido, o mediador(a) adulto(a) seria

¹² Inspirado no livro de Literatura Infantil de Manoel de Barros intitulado *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

aquele que oferece às crianças elementos que apresentem e ampliem o interesse pela leitura e pela literatura: “Isso é proporcionado pela experiência de contato com o livro e pelo entorno literário potencializador dessas experiências” (SPENGLER, 2017, p. 74). Para Rizzoli (2005, p. 15), a figura do mediador “requer a presença e o acompanhamento amoroso dos adultos”.

Já Guimarães (2011) indica na sua pesquisa que a presença mediadora é papel dos professores de Educação Infantil e traz uma diferenciação, quando se trata de bebês:

Entretanto, por se tratar de bebês – crianças no começo de seus primeiros encontros com o mundo social, cultural e físico – como elemento da prática pedagógica, não basta que tenham acesso aos livros, é preciso uma presença mediadora, acolhedora, disponível, sensível aos tempos, aos ritmos, às expressões desses sujeitos de pouca idade e muito desejo pela vida. Portanto, uma mediação que aceita e possibilita a participação ativa, livre de regras reguladoras, mas repleta de oportunidades enriquecidas que potencializem suas experimentações-interações com e a partir dos livros. (GUIMARÃES, 2011, p. 213)

A perspectiva de mediação apontada por Guimarães (2011) assinala a especificidade da ação junto ao grupo de bebês, pois, quando pontuamos as propostas pedagógicas que envolvam a relação dos bebês com os livros, é preciso respeitar os seus ritmos, a partir da sensibilidade dos(as) professores(as).

Importante salientar a importância da mediação literária dos(as) professores(as) na Educação Infantil enquanto aqueles que vão, a partir de uma relação de reciprocidade, alargando a compreensão social acerca da linguagem oral e escrita para as crianças. E também iniciando os pequenos na cerimônia de leitura, que diz respeito ao modo como os livros costumam ser lidos na nossa sociedade: da direita para esquerda, a forma como os seguramos, o passar das páginas, a entonação rítmica da leitura, entre outros gestos que expressam o que seria o ato de ler.

Para Mello (2007), em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural, os adultos seriam os mediadores que possibilitam a apropriação da cultura desenvolvida no decorrer da história da humanidade, para então proporcionar às crianças o desenvolvimento das suas máximas capacidades humanas. Aqui, a Educação é compreendida como humanização, e é por meio dos processos educativos que as crianças se

apropriam deste legado e ampliam seus repertórios culturais. Nas instituições de Educação Infantil, seriam os(as) professores(as) responsáveis pela mediação da apropriação dos conhecimentos sistematizados e construídos histórico-culturalmente:

É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade. Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência –, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. (MELLO, 2007, p. 88)

Os processos que envolvem a aprendizagem, a partir do conceito de mediação, possibilitam a recriação e reelaboração da realidade social. Segundo essa perspectiva, o processo de mediação seria o que promove a aquisição das funções psicológica superiores (MELLO, 2007).

Já na perspectiva de uma Pedagogia para a Educação Infantil, temos definido o papel das(os) professoras(es) como mediadores, uma vez que são eles(as) que sistematizam e estruturam tempos, espaços e experiências, partindo de observações e registros das ações e relações das crianças, considerando suas muitas formas de comunicação, suas curiosidades, conhecimentos, de modo a ampliar, diversificar e complexificar seus repertórios e experiências (COUTINHO, 2012).

Segundo Rocha (2001), estudos da área da Educação indicam a possibilidade de constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil que se propõe a legitimar o ponto de vistas das crianças, colocando-o em diálogo com o olhar e mediação dos(as) adultos(as). Trata-se de uma mediação respeitosa e que cria mecanismos de participação das crianças nas ações sociais que compõem as suas vidas, vividas nas instituições educativas:

[...] todo processo educativo como um processo social que envolve confronto de lógicas, das crianças entre elas, dos adultos entre eles, e entre ambos, lógicas adultas e infantis. Esse confronto de lógicas só acontecerá se houver uma intencionalidade educativa. Então, se os professores ficarem o tempo todo conversando entre eles, e as crianças entre elas, não haverá um a aproximação de significações. A produção

partilhada de sentido, ou seja, de cultura, se efetiva se houver uma pedagogia que dê lugar para esse confronto de lógicas e de cultura. Acredito que não há emancipação pela via do silenciamento, nem pelo controle da ação. Ainda que em toda e qualquer prática educativa haja algum controle da ação, algum silenciamento e alguma subordinação, sabemos que desta posição à liberdade de expressão ou participação, existem várias possibilidades. Não há só um ou outro caminho: subordinação – liberdade; espontaneísmo - coerção do professor ou dominação - participação. O que precisamos é olhar para a relação entre esses polos. (ROCHA, 2013, p. 3)

O que principalmente caracteriza tal perspectiva é o reconhecimento das especificidades que demarcam as relações educativas na primeira etapa da Educação Básica, numa dinâmica que busca bases teóricas que legitimem a afirmação da infância como categoria histórico-social, bem como os determinantes culturais e materiais que a constituem (ROCHA, 2008). A partir dessa concepção, que situa o lugar das crianças enquanto produtoras de cultura e partícipes da realidade social, quero propor outra mediação. Uma mediação oblíqua, que não parta do pressuposto de que o adulto é quem deve “despertar” o desejo pela Literatura Infantil. Pode ser ingênuo acreditar que somente os adultos são os responsáveis em incluir uma relação intensa e interessada com o livro e o texto literário na Educação Infantil. Certamente, são os professores os responsáveis por organizar espaços, tempos, materiais e condições para que as crianças estejam submersas a um contexto literário de letramento. Mas isso não significa dizer que somente o(a) professor(a) é a(o) “detentor(a) do letramento. Se assim o fizermos, deslegitimamos a participação das crianças nos processos das suas vidas.

A mediação das(os) professora(es) deve assegurar que as crianças vivam múltiplas experiências, de modo a enriquecer e complexificar os seus repertórios culturais. O mesmo ocorre quando se trata da Literatura Infantil. Deve-se garantir, assim, que as crianças coloquem suas produções em cena, a partir das suas muitas maneiras de se relacionar com o mundo, construindo outros modos de leitura, de brincadeiras, outros enredos, outras narrativas e possibilidades de uso do livro.

CAPÍTULO 2 – DAS PEDRINHAS DO NOSSO QUINTAL: ENREDOS DE UMA PESQUISA

A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (BARROS, 2008, p. 67)

Imagem 1- Sequência Gigi e as pedrinhas do nosso quintal



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora, 14 de setembro de 2016.

Empregar o nome enredo para falar do percurso metodológico desta pesquisa pareceu-me mais apropriado ao retomar e rememorar as experiências que vivenciei no campo de pesquisa junto aos bebês e toda intimidade que foi paulatinamente tecida a partir das pedrinhas do nosso jardim. Estabelecer intimidade de maneira respeitosa e cuidadosa com os bebês foi então o maior compromisso ético que assumi neste estudo. A cada nova aproximação e laços estreitados, nosso quintal – meu e dos bebês – “se tornava maior que o mundo”¹³, justamente porque “o

¹³ “Meu quintal é maior que o mundo” é um excerto da poesia *O apanhador de desperdícios*, de Manoel de Barros (2008).

tamanho das coisas há que ser medido pelo tamanho da sua intimidade”. Assim aconteceu com a Gigi¹⁴:

Os bebês exploram um pátio desconhecido até aquele momento. É a primeira vez que a professora Léia leva o grupo até o pátio, situado nos fundos da creche. O espaço e os elementos disponibilizados foram cuidadosamente planejados pela professora, que colocou um grande tapete com diversos brinquedos, como bolas de diferentes tamanhos, loucinhas, brinquedos reciclados e uma pequena piscina de plástico com brinquedos de praia. Ao lado da parede há um enorme painel sensorial para que os bebês possam explorar. Naquele pátio se encontra também a horta da instituição e, assim que alguns dos bebês percebem a sua existência, dirigem-se até ela, para investigá-la. A infinidade de cheiros de temperos e chás é um verdadeiro convite à experimentação de todos os instigantes aromas. Percebendo o movimento dos pequenos na horta, procuro um lugar próximo o bastante para observá-los, mas distante o suficiente para não interromper a experiência de exploração individual dos bebês. É então que Gigi resolve se aproximar e brincar no canteiro da horta, que está bem ao meu lado. (Durante todo o momento da minha estada no campo, procurei estabelecer essas aproximações a partir do que me informavam os bebês, que lançavam mão das suas muitas formas de se expressar para consentir a minha presença e aproximação.)¹⁵ Minha presença no grupo ainda é relativamente nova e, apesar da minha crescente constância na sala, alguns ainda me informam os momentos em que querem minha presença mais aproximada ou afastada. E assim faz Gigi, lançando-me um convite a partir das pedrinhas da horta para uma relação mais íntima. Ela fica

¹⁴ Todos os bebês serão apresentados no subcapítulo “2.3 “AS VOZES DOS HABITANTES DESTE LUGAR”: O GRUPO DE BEBÊS E AS PROFESSORAS”.

¹⁵ Optei por usar parênteses em alguns dos excertos tirados do caderno de campo, para sinalizar as observações que foram incluídas quando realizava a sistematização dos dados, ao chegar em casa.

completamente encantada com a textura da terra e das pedrinhas que ali estão e, a cada novo toque na textura da terra e das pedrinhas, uma expressão sorridente é declarada por Gigi. Aos poucos, Gigi me entrega as pedrinhas, colocando um punhadinho na palma da minha mão. Pega mais pedrinhas e me entrega novamente, repetindo a brincadeira algumas vezes. E é a partir da nossa brincadeira que percebo seu consentimento para que eu faça parte da sua vida naquela tarde.
(Registro do Caderno de Campo, 2 de setembro de 2016)

Para empreender este percurso, tomo como concepção de pesquisa, em diálogo com os estudos sociais da infância e, principalmente, com as pesquisas situadas na área da Educação Infantil (AGOSTINHO, 2010; COUTINHO, 2010; BUSS-SIMÃO, 2012; SCHMITT, 2014), o pressuposto que assume as crianças como atores sociais e que, portanto, devem ser ouvidas e legitimadas enquanto participantes da pesquisa. Segundo Ferreira (2008), adotar uma concepção de pesquisa *com* crianças, na qual elas são compreendidas enquanto atores sociais e protagonistas das suas próprias vidas, assinala que elas são as melhores informantes sobre as suas experiências. É nesse movimento que me desafio ao exercício de apanhar desperdícios¹⁶, no sentido de me posicionar empaticamente mediante os muitos modos que os bebês têm de se comunicar. E, assim, paulatinamente, (a)colher as pedrinhas do nosso jardim.

Realizar pesquisa com os bebês significa compreender que as vozes que buscamos captar têm formatos outros, talvez o de canto, talvez o do corpo e, às vezes, vozes que se compõem de silêncios. Estudos na área da Educação Infantil têm revelado e reafirmado que os bebês, mesmo aqueles bem pequenos, que ainda não se expressam pela linguagem oral, são competentes nas relações que estabelecem e se comunicam por meio do corpo, anunciando seus desejos e necessidades.

Na tradição antropológica, valoriza-se a presença da linguagem oral como um modo de personificação da cultura. Mas, como os bebês, que são, ou parecem ser, para alguns adultos, incapazes de falar, também participam, expressam e comunicam seus desejos, de modo que façam parte da cultura? As questões lançadas pela antropóloga Alma Gottlieb (2012) parecem também adequadas para este estudo e, por este motivo,

¹⁶ BARROS, 2008.

lanço mão da sua experiência junto aos bebês *Beng* para ponderarmos acerca da relação dos pequenos com a linguagem, por racionalidades outras (BOAVENTURA, 2007) e, portanto, possíveis modos de valorização da pertença social dos bebês, enquanto participantes legítimos da cultura e de todas as relações sociais que a compõem.

A pesquisa de Gottlieb (2012) retrata como o povo *Beng*, do Oeste africano, compreende os bebês de forma profundamente potente. A crença *Beng* acerca da aquisição da linguagem contrasta em larga medida com a concepção ocidental. Para eles, a linguagem não é biológica nem tampouco relacionada às interações sociais. Eles creem que, ao contrário de serem desprovidos de linguagem, os bebês são políglotas. Deste modo, os possíveis conceitos ocidentais utilizados para explicar a aquisição da linguagem não se aplicam a este povo. Para eles, os bebês estão paulatinamente deixando a compreensão de outras línguas para despir-se do excesso de bagagem linguística que carregam, ou seja, eles escolhem uma língua e perdem as demais que trazem consigo (GOTTLIEB, 2012). A cultura *Beng* também me convoca a trilhar a jornada empreendida na pesquisa de campo, lançando um olhar oblíquo para os bebês como seres humanos repletos de linguagens outras, que nos comunicam e nos informam acerca das suas vidas.

A empatia revelou-se para mim como um importante elemento para se realizar pesquisa junto aos bebês. Trata-se de um exercício de me colocar no lugar dos pequenos, nas relações que são constituídas, sem perder o lugar que ocupo. A empatia mostra-se como uma possibilidade de legitimá-los enquanto participantes da pesquisa e “captar suas vozes” a partir dos seus muitos modos de se expressar. Assim, para validar a participação dos bebês na pesquisa, é fundamental colocar-se disponível para captar o que é explícito e o que se guarda nas entrelinhas, o não falado com a voz e o narrado com o corpo, o que é citado e o não dito, o choro e o riso. Mas, principalmente, apreender os silêncios (BARROS, 2008).

É necessário o exercício de *auscultar* os bebês, legitimando-os enquanto atores sociais que comunicam por linguagens outras. E assim alargarmos a compreensão acerca do que seria ouvir ou escutar, avançando, no sentido de ampliar o sentido semântico das palavras:

[...] *auscultar* as crianças implica o sentido de reconsideração de seu espaço social, ou seja, “ouvi-las” interessa ao pesquisador e ao educador como forma de conhecer e ampliar sua compreensão sobre as culturas infantis – não só como fonte de orientação para a ação, mas sobretudo como forma

de estabelecer uma permanente relação comunicativa – de diálogo intercultural – no sentido de uma relação que se dá entre sujeitos que ocupam diferentes lugares sociais. (ROCHA, 2008, p. 47)

O termo *ausculta* não é uma simples percepção ou captação auditiva, ou uma recolha de informações e dados. Significa incluir que a recepção dos indicativos das crianças passará necessariamente por uma interpretação e, no caso da pesquisa, a compreensão que o adulto tem acerca das “informações” captadas no processo. Ao analisar a expressão oral do outro, anunciada por meio da relação comunicativa, ao se tratar dos bebês, a linguagem oral não ganha centralidade, ela está acompanhada e imbricada a outras expressões gestuais, corporais e faciais (ROCHA, 2008). Essa particularidade da *ausculta* das crianças em pesquisa revela alguns liames metodológicos. Isto é, os limites que se colocam no grau da apreensão que nós pesquisadores podemos alcançar, quando nos colocamos nessa relação de *ausculta*.

Alguns elementos que compõem a pesquisa junto às crianças refletem nas relações constituídas no campo e também indicam a intencionalidade do(a) pesquisador(a). A tríade proposta por Lima (2015) me indicou itinerários possíveis de serem trilhados na pesquisa de campo: “a) olhar de perto e de dentro; b) estar-com: compor um olhar sensível que escuta os sons, as vozes; c) assumir a escrita como elemento político na pesquisa”.

O *olhar de perto e de dentro* significa a possibilidade de a pesquisadora encontrar-se com as nuances que constituem o lugar pesquisado, ou seja: “os modos de que nossos sujeitos dispõem da vida. Observar o sol, a chuva, as janelas, a composição das cores, das músicas, texturas, enfim, oferece-nos esse primeiro contorno: que modos de existência compõem a vida dessas crianças?” (LIMA, 2015, p. 101).

Já o *estar-com* implica um olhar sensível da pesquisadora, no exercício da escuta, para captar sons e vozes. Significa ainda o necessário cuidado nos modos de aproximação que exercitamos quando realizamos pesquisa com as crianças: “A experiência de estar com, pressupõe abandonarmos algumas roupas para então conhecermos e ampliarmos a compreensão acerca das crianças, das suas vozes, dos seus espaços, das suas temporalidades” (LIMA, 2015, p. 101).

Por fim, *assumir a escrita como elemento político na pesquisa* significa apreender que as palavras habitam e ocupam lugares que, muitas vezes, não devem ser habitados ou ocupados. Por este motivo, usar a palavra do outro é algo que necessariamente precisa ser ponderado, com

a forma como vou dizer: “Ciente disso, prefiro seguir uma orientação metodológica que me permita falar a partir da experiência de sujeito que sou em processos de pesquisa com crianças” (LIMA, 2015, p. 102). Assumir como escolha metodológica a etnografia expressa também a escolha de um modo próprio de narrar o campo. Com sensibilidade a sua atmosfera, suas características peculiares, e, especialmente, o “estar-com” (LIMA, 2015, p. 102).

E, ao se tratar de pesquisa com crianças, é preciso ter clareza acerca do lugar social que elas ocupam na interação com o adulto nesse contexto, uma vez que:

Na medida em que a criança não é vista apenas como um objeto a ser conhecido, mas como sujeito com um saber que deve ser reconhecido e legitimado, a relação que se estabelecer com ela, no contexto da pesquisa, começa a ser orientada e organizada a partir dessa visão. Nessa perspectiva, em vez de pesquisar *a criança*, com o intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar *com a criança* as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto-pesquisador, na busca de uma permanente e mais profunda compreensão da experiência humana. (SOUZA; CASTRO, 2008, p. 53, grifos no original)

Legitimar as crianças como atores sociais e de direitos significa reconhecê-las enquanto produtoras de sentido, assumindo que seus modos de comunicação e relação por vezes se distinguem dos adultos (FERREIRA, 2010). Para Pia Christensen (2004), com a emergência do reconhecimento da participação social das crianças, é central que o pesquisador se envolva em suas vidas e com as questões que lhe são importantes.

A agenda de debates das crianças enquanto atores sociais tem reivindicado a defesa de uma perspectiva de pesquisa *com crianças*, compreendendo o uso da etnografia e das suas implicações metodológicas como um contributo profícuo no âmbito epistemológico, teórico-metodológico e ético (FERREIRA; NUNES, 2014). Com as suas ferramentas, o(a) pesquisador(a) pode dedicar-se a conhecer as crianças e seus pontos de vistas de forma sensível, colocando-as como protagonistas das suas ações. Ou seja, descrevendo as suas vidas a partir do que elas informam e não do que o adulto pressupõe.

Segundo Sarmiento (2003), o que diferencia a etnografia não é a questão do método, mas a sua perspectiva e orientação. Isso significa assumir que uma pesquisa etnográfica deve seguir um caminho investigativo de modo a empregar o método, privilegiando o diálogo com a sua orientação. E os elementos metodológicos que compõem a pesquisa etnográfica são (SARMENTO, 2003; GEERTZ, 1989):

- a. permanência prolongada no campo de pesquisa, no qual o pesquisador venha a recolher pessoalmente os dados e as informações necessárias para a investigação, por meio da observação participante e de entrevistas junto à comunidade que atua no espaço investigado;
- b. interesse e aproximação de todas as características e traços – pormenores – que compõem o cotidiano, bem como os acontecimentos que se desdobram no contexto pesquisado;
- c. interesse e aproximação das experiências e ações dos atores sociais partícipes da investigação e a interpretação de tais ações para o processo de simbolização do real;
- d. densidade nos relatos sobre os aspectos significativos da vida vivida no cotidiano estudado, recriando-o a partir de descrição minuciosa. Um esforço progressivo para estruturar os dados durante o percurso da pesquisa, como uma construção dialógica e continuamente reflexiva com as interpretações dos dados e ações dos sujeitos pesquisados;
- e. sistematização final que apresente criativamente a narração e descrição do contexto investigado, a partir de uma conceitualização teórica.

A perspectiva epistemológica e os elementos que compõem a pesquisa etnográfica demonstram como pretensão apreender a vida tal como é vivida, conduzida e interpretada pelos atores sociais do contexto que a constitui: “a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direções e sentidos por que se desdobra e percorre” (SARMENTO, 2003, p. 153).

Quanto ao processo de *geração de dados*, para Graue e Walsh (2003) trata-se de um processo ativo, criativo e que requer também improvisação. Inicia-se muito antes da entrada efetiva no campo, como, por exemplo, nas perguntas que fazemos e organizamos, antes mesmo de estarmos juntos às crianças. Além das necessárias perguntas, que

desenham a trajetória conferindo-lhe intencionalidade e compõem parte do planejamento da pesquisadora, o conhecimento prévio do contexto pesquisado também se revela como o caminho da *geração de dados*, que antecede a entrada no campo.

Já quando se trata da entrada efetiva no campo, é necessário atentarmos para aquilo que não é imediatamente visível e que pode ser diferente daquilo que outras pessoas veriam, em determinado contexto. Por isso, o(a) pesquisador(a) exercita um olhar que investigue para além do *diariamente observável* (GRAUE; WALSH, 2003). Aqui reside a importância da observação sistemática e da reflexão sobre o observado. Assim, a *descrição rica em pormenores* faz-se imprescindível numa pesquisa etnográfica. Durante o processo de observação, registramos cuidadosamente o que observamos, como um exercício para enxergar o que sempre “esteve ali”, mas somente um pesquisador sensível e atento consegue captar:

Uma descrição rica em pormenores marca a diferença entre a investigação interpretativa e o conhecimento proveniente da experiência vivida. A natureza sistemática de uma descrição rica em pormenores inclui, entre muitas outras actividades, um enfoque explícito, decisões experimentais que procuram analisar um fenómeno sob várias perspectivas [...]. (WALSH, 2003, p. 119)

A *triangulação de dados* também foi uma estratégia adotada na pesquisa, pois, para que se possam ter distintos pontos de vista, é necessário recolher os dados por diversas perspectivas, ou seja, observar por diversos ângulos e de muitas formas (GRAUE; WALSH, 2003). Um dos elementos que planejei previamente para a realização da pesquisa de campo foi que distintas ferramentas seriam adotadas: registro filmico (com captações curtas e médias, em diferentes momentos da rotina), registro fotográfico, caderno de campo, entrevistas formais e informais, mas, principalmente, que os registros fossem realizados em diferentes momentos da rotina e diferentes períodos. A triangulação é apropriada para consultar diversas fontes de dados (GRAUE; WALSH, 2003).

Ao se tratar de pesquisa com bebês, o registro de imagens e as observações sistemáticas são mais do que simples registro das observações, elas contribuem para ampliar nosso próprio olhar. Segundo Lima e Nazário (2014), a fotografia é um instrumento potente para garantir a preservação da memória e compor a subjetividade, uma vez que

é possível revisitar o material sempre que necessário, lançando a atenção a distintos aspectos:

Tratando especificamente da imagem-criança, podemos passar a considerar a visualidade e a posicionalidade discursiva como elementos que narram a infância e as suas culturas de maneiras mais complexas, justamente por nos proporcionar observar elementos que se tramam ao campo da visualidade, como, por exemplo: sexo, gênero, etnia, classe social. A ideia que o saber carrega um arquivo-visual nos faz libertar de um aprisionamento da escrita como única fonte viável na produção de conhecimento. (LIMA; NAZÁRIO, 2014, p. 498)

O cuidado ético na pesquisa é importante, tanto no uso da imagem como em todos os outros processos, haja vista que: “A captação da imagem não é algo ingênuo, pois traz consigo interpretações subjetivas que orientam aquilo que se olha, se filma ou se produz” (SCHMITT, 2014, p. 141). Para estudarmos os bebês em seus contextos, é necessário observarmos sistematicamente, e de modo aproximado, as suas vidas nestes contextos. E, sobretudo, registrarmos as suas particularidades concretas, nos mais ínfimos pormenores (GRAUE; WALSH, 2003), a partir de um planejamento de triangulação dos dados.

Reconhecer as crianças como participantes, e não meramente objetos de investigação, significa compreender que elas podem expressar, falar e relatar suas perspectivas, compartilhando suas experiências de vidas e, principalmente, apreender que tal “fala” abarca a linguagem gestual e corporal. Assim, é importante salientar que:

Envolver todas as crianças mais directamente na investigação pode, deste modo, salvá-las do silêncio e da exclusão e de serem representadas, erradamente, como objectos passivos, enquanto que o respeito pelo consentimento informado e voluntário ajuda a protegê-las de investigações camufladas, invasivas, exploradoras e abusivas. (ALDERSON, 2005, p. 263)

Para Ferreira (2010), é necessário que se reveja o conceito de *consentimento informado voluntário*, especialmente quando se trata de crianças bem pequenas. Obter o *consentimento informado* das crianças requer esforços dobrados dos pesquisadores, além de uma cuidadosa atenção e sensibilidade. Ainda assim, há uma série de problemas quanto

ao reconhecimento deste *consentimento*, ou permissão das crianças, gerando a dúvida: “Será que nas pesquisas com crianças pequenas se pode falar em consentimento ou apenas de assentimento?” (FERREIRA, 2010, p. 163). Para ela, nas investigações com crianças pequenas, é mais apropriado discutir o *assentimento*, mais do que assumir o *consentimento informado*. Tendo em vista que as crianças podem ter uma compreensão lacunar, superficial e imprecisa sobre a pesquisa. Mas, ainda sim, elas são competentes para tomar decisões, permitindo ou não (FERREIRA, 2010) a participação no curso da pesquisa.

Na tentativa de ultrapassarmos possíveis aplicações de metodologias que tomem as crianças como objetos passivos de investigação é que a etnografia tem se mostrado como um caminho de pesquisa com crianças. E revela-se como uma possibilidade de aproximação das suas culturas, ou seja, de uma perspectiva de pesquisa de “dentro das culturais infantis” (FERREIRA, 2010). Embora esta não seja uma tarefa fácil, uma vez que a presença de um adulto-investigador nos contextos de vida das crianças, ainda que seja aceito por elas, constitui-se como um grande desafio (FERREIRA, 2010), que permanece durante toda a trajetória da pesquisa.

2.1 SOU “APARELHADA” A GOSTAR DE PASSARINHOS: O TEMPO DA PESQUISA E A ESCOLHA DO CAMPO (OU DE SER ESCOLHIDA POR ELE)

*Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis
Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
(BARROS, 2008, p. 47)*

Desde o primeiro ano do doutorado, organizei a documentação para submeter a pesquisa junto ao Comitê de Ética, pois o tempo da permanência no campo era um dos elementos que sempre priorizei. Mas ele, o tempo, nas tramas burocráticas do Comitê de Ética¹⁷, foi encurtado

¹⁷ No segundo semestre de 2015, dei início ao meu processo no Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com todos os documentos necessários e previamente organizados, já que o desejo era o de permanecer no campo durante todo o ano letivo de 2016. O CEPSH é o órgão responsável por regulamentar todas as pesquisas desenvolvidas dentro da universidade que envolvam seres humanos.

e me vi encurralada entre o tempo da pesquisa – o que foi desejado desde a idealização do projeto de pesquisa, ou, quem sabe, o tempo que passa como “velocidade dos mísseis” –, e o tempo da pesquisadora – o não mensurável, o tempo da experiência não quantificável, que se aproxima da “velocidade das tartarugas”. E como mensurar o tempo?

Para o processo de definição do campo, o principal critério seria o de elencar as instituições que atendessem bebês e crianças bem pequenas – na faixa etária de zero a três anos de idade. Não obstante, outros elementos também deveriam ser considerados para a seleção final: uma instituição que desenvolvesse projetos com os livros e/ou leitura literária, que privilegiasse tempos e espaços para os livros e, por fim, tentaria selecionar a que tivesse um acervo de livros-brinquedo. Todos esses critérios permitiriam uma imersão na instituição a fim de desenvolver análises que iam ao encontro do objetivo da pesquisa.

Este era o desejo inicial. Mas localizar uma creche cujas características dialogassem com os critérios previamente elencados seria um desafio, e que poderia ainda não acontecer. Como os enredos da pesquisa vão se constituindo e se delineando também no desenrolar do percurso, o encontro com o campo deu-se de forma inesperada. No primeiro semestre do doutoramento, fui convidada para ministrar uma formação de professores em uma instituição da Rede Municipal de Florianópolis, com o tema da minha pesquisa de mestrado¹⁸. Durante o processo, as professoras perguntaram-me acerca do tema da minha pesquisa de doutorado e, quando narrei as minhas intenções com a investigação, uma das professoras expôs que seria um prazer me receber na creche, já que elas atendiam somente as crianças entre zero a três anos de idade e tinham um projeto de literatura para bebês que compunha inclusive o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade. Tal convite estendeu-se e todas as professoras presentes no encontro, inclusive a diretora, que fizeram questão de reafirmá-lo, descrevendo com bastante carinho os detalhes que envolviam o projeto de literatura para bebês. O convite foi aceito e saí do encontro de formação continuada com o meu campo de pesquisa definido.

Contudo, o processo se alargou por mais tempo que o esperado, levando pelo menos sete meses para a admissão do projeto, impossibilitando minha entrada no campo. Nesse período, o contato com a unidade foi mantido e todo o desenrolar do processo foi também compartilhado, já que as professoras me aguardavam desde o convite feito em 2015.

¹⁸ GONÇALVES (2014).

Por este motivo, meu vínculo com o campo se iniciou muito antes da minha imersão efetiva, no ano de 2016. Mantive contato com a unidade, principalmente com a diretora, para dar continuidade aos processos burocráticos e regularizar minha entrada no campo. Devido aos entraves burocráticos e ao atraso na aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, só foi possível dar início à imersão no campo de pesquisa a partir de julho de 2016, não desde março, como o previamente planejado. Ainda que o estudo possa, de certa maneira, ser prejudicado com o encurtamento no tempo de estada no campo, todas essas tramas e entraves conferem um tom particular a cada investigação empreendida. O que faz da construção de conhecimento ao mesmo tempo um processo coletivo e, de cada pesquisa, também singular.

Como previamente planejado com as professoras, durante a reunião que realizamos antes da minha entrada no campo, minha presença junto ao grupo ocorria de três a quatro vezes por semana, em distintos períodos (matutino e vespertino), exceto o dia da hora-atividade da professora regente do grupo (a pedido dela). Contudo, o ano de 2016 teve uma série de peculiaridades, um delicado cenário político se delineava no país, com algumas propostas de reformas, como a trabalhista e a previdenciária, que exigiram uma mobilização dos trabalhadores nos mais diversos setores, inclusive os trabalhadores do transporte público do município, além de uma greve das funcionárias da creche, no início do semestre de 2016. O que afetou o horário de funcionamento da unidade, que não abriu com bastante frequência, reverberando em alguma medida na permanência no campo.

Com a frequência semanal de três a quatro vezes por semana, com uma média de três a cinco horas de duração, no período compreendido entre julho e dezembro de 2016, minhas observações participantes totalizaram 33 períodos (manhãs e tardes alternadas), com uma média de 216 horas de permanência no campo.

Ainda que o tempo na pesquisa de campo tenha sido, de certo modo, encurtado pelos entraves burocráticos do Comitê de Ética e pelas peculiaridades políticas que marcaram o ano de 2016, procuro pensar numa perspectiva de tempo paradoxal, com um caráter mais rico e complexo, tal como nos provoca Agostinho (2016). A partir dessa temporalidade, de um tempo em movimento e sem medida, é que podemos tentar nos aproximar de temporalidades outras, como fazem as crianças. O tempo mais alongado no campo pode ser compreendido, então, a partir de uma concepção de “tempo denso” (AGOSTINHO, 2016), que se distingue de uma concepção de tempo linear e quantificável.

O tempo denso é um dos elementos que constituem a pesquisa etnográfica, pois firmar vínculos e uma relação mais aproximada com os participantes requer que se invista em um tempo em que a intimidade seja paulatinamente estabelecida. Mas, nem sempre o tempo denso implica permanência prolongada no campo. A importância do tempo não há que ser medida pelo seu volume, mas pelo tamanho da intimidade (BARROS, 2008) que construímos. Assim, ao me lançar a cada novo encontro junto aos bebês, o tempo já não era o mesmo. Os bebês me provavam a todo instante que era possível me livrar das amarras de um tempo quantificável e acolher o tempo não mensurável. E, a partir dali, “estava humanizada [para mim] essa beleza do tempo” (BARROS, 2008, p. 85) – e a minha relação com ele.

Segundo Ferreira (2003), as relações e interações construídas na pesquisa etnográfica não podem ser balizadas por um tempo determinado, já que, ao nos colocarmos na relação com o outro, nesse caso, o “outro-criança” (FERREIRA, 2003), nem sempre será suficiente a determinação de um tempo delimitado. Para elucidar a definição do que seria então a densidade nas relações constituídas no campo, a assertiva de Geertz (1989) contribui para a compreensão do papel da etnografia na pesquisa com crianças: “O objetivo é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados” (GEERTZ, 1989, p. 20). Nesse sentido, o desafio foi o exercício de olhar os pormenores e entrelaçar densamente as pistas lançadas pelos bebês, para pensar o objetivo elencado na pesquisa.

As temporalidades marcam, subjetivam e alteram os enredos da pesquisa junto às crianças, por isso é importante “pensar uma temporalidade da infância para além do tempo cronológico, para além de uma fase do desenvolvimento, pensar a infância como experiência” (LIMA, 2015, p. 102). É nesse movimento que venho ponderando o tempo como um *ritmo* não mensurável:

O tempo é a variável que imprime movimento, energia, ritmo para que as crianças e os professores possam viver, com intensidade, a experiência da vida coletiva no cotidiano. É ele, o tempo, que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva. Mas é também o tempo que irrompe e, em um instante, desvenda outros caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer. (BARBOSA, 2013, p. 214-215)

As crianças vivem num tempo distinto do cronológico. *Khrónos*, que dita a temporalidade da rotina no mundo, não é o mesmo que ritmo as experiências dos pequenos. Eles vivem um tempo da entrega, de “um não tempo” (KHOAN, 2009), que contraria aquele tempo de *khrónos*. Podemos dizer que o tempo das crianças é o de *aiôn*, um tempo da experiência intensa e não quantificável: “a infância exige pensar numa temporalidade para além do tempo ‘normal’ da existência humana, das etapas da vida e das fases do desenvolvimento. A infância tem muito a ver com uma possibilidade de intensificar certa relação com o tempo” (KHOAN, 2009, p. 48).

Na busca de intensificar a minha relação com o tempo de estar imersa e envolvida com as crianças foram tramadas as relações constituídas no campo. Assim, os bebês me comunicavam, das mais diversas formas, que minha presença era de um tempo de entrega, do “não tempo” ou de um tempo que *preza a velocidade das tartarugas* (BARROS, 2015).

2.2 NOSSO QUINTAL É MAIOR QUE O MUNDO: A CRECHE PESQUISADA

*Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios*
(BARROS, 2008, p. 47).

A creche em que realizei a pesquisa está situada na região Norte do município de Florianópolis, Santa Catarina. De acordo com o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, a população da cidade soma um total de 438.731 habitantes, que se concentram em maior número na região central da Ilha, com 249.477 moradores. Já na região Norte da Ilha encontram-se os distritos de Santo Antônio de Lisboa, Rationes, Canasvieiras, São João do Rio Vermelho, Ingleses do Rio Vermelho e Cachoeira do Bom Jesus. Somados, constituem a segunda região com maior número de habitantes da cidade, com um total de 107.950 (JESUS, 2015). Por estar localizada no Norte da Ilha, a creche oferece atendimento principalmente para os bairros da região.

Segundo o projeto político-pedagógico (PPP), a creche foi inaugurada no dia 15 de setembro de 1990. Inicialmente, era conveniada

com a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) e mantida pela Associação de Moradores do bairro. A partir do dia 12 de fevereiro de 2009, a PMF assumiu a instituição, que deixou de ser conveniada. A creche atualmente faz parte da Rede Municipal de Florianópolis, que conta com 88 Núcleos de Educação Infantil Municipal (NEIM) e 16 instituições conveniadas à rede, totalizando 104 instituições. Além da creche, o bairro conta com mais uma instituição de Educação Infantil.

A comunidade do bairro onde a creche está situada tem forte influência pesqueira. Na sua orla, encontramos uma das maiores belezas naturais do município e, por isso, uma das principais atividades econômicas da região são os restaurantes especializados em comidas com frutos do mar e lojas de artesanatos, onde encontramos as tradicionais rendas de bilro e cerâmicas de oleiros. A comunidade ainda preserva tradições culturais trazidas pelos açorianos, como a Festa do Divino Espírito Santo, o Terno de Reis e o Boi de mamão, por exemplo. Devido a suas construções históricas, seus reconhecidos restaurantes e à infinidade de belezas naturais, o bairro é um destino muito procurado pelos turistas e também pelos próprios moradores da cidade de Florianópolis, que costumemente o colocam entre seus itinerários de lazer.

Quanto ao quadro de funcionárias da unidade, foi somente a partir de 2010 que passaram a ser efetivos da Rede Municipal de Florianópolis. Antes disso, todos eram temporários, por se tratar de uma creche conveniada. Atualmente, as auxiliares de serviços gerais e cozinheiras são contratadas por empresas terceirizadas. O quadro de funcionárias da instituição se configurava da seguinte forma:

Quadro 2 - Funcionárias da Instituição no ano de 2016

Nº de funcionários	Cargo	Horas semanais trabalhadas
01	Diretora	40 horas
05	Auxiliar de sala	30 horas
01	Auxiliar de sala readaptada	30 horas
01	Professora auxiliar e auxiliar de sala (dois cargos)	20 horas e 30 horas, respectivamente
01	Professora de Educação Física	20 horas
02	Cozinheiras	30 horas
02	Professora auxiliar	40 horas
01	Professora auxiliar readaptada	40 horas
02	Serviços gerais	30 horas
02	Professoras	20 horas
02	Professoras	40 horas
Total de funcionárias		20

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir do PPP da unidade, 2016.

O PPP da unidade foi elaborado coletivamente pelos profissionais da instituição desde o ano de 2009, depois da sua municipalização. O documento vai sendo reconstruído e se modificando a cada ano, a partir dos indicativos e reflexões das profissionais. Em sua fundamentação, apresenta uma breve retrospectiva histórica acerca da concepção de infância e criança, assumindo-as como sujeitos de direitos. Retoma, ainda, os marcos legais e históricos, como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, pois foi a partir delas que a Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica. Segundo o PPP, os objetivos da instituição são:

- Garantir às crianças o direito à infância através de um espaço que priorize as suas múltiplas dimensões, resgatando cultura, construindo identidade, fantasia, criação, imaginação, enfim, tudo aquilo que é próprio do “ser criança”.
- Garantir o acesso à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, à higiene e à saúde, a uma alimentação sadia, a desenvolver sua curiosidade e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção, ao afeto e à amizade, à expressão de seus sentimentos e à atenção durante seu período de adaptação na creche.

- Conscientizar-nos da importância da observação, planejamento e registro na prática educativa.
- Elaborar projetos de trabalho condizentes com a realidade e a especificidade das crianças e de cada grupo, considerando suas interações e brincadeiras como princípio norteador do trabalho.
- Atuar junto às crianças de modo que a aprendizagem e o desenvolvimento estejam garantidos nas diferentes situações do cotidiano.
- Organizar espaços para que as crianças possam interagir umas com as outras, com crianças de diferentes idades, com adultos e objetos com os quais se relacionam no cotidiano da creche.
- Reconhecer a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, a importância da saúde e da informação e comunicação para possibilitar às pessoas com deficiências o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2016, p. 4)

Para além dos objetivos principais do documento, algumas ações pedagógicas empreendidas pelo coletivo da creche são assumidas como projetos pela unidade, tais como: o período de inserção; acolhida e despedida das crianças; a ação docente cuidadosa com os bebês nos momentos de higiene, sono e alimentação; as relações entre creche e famílias; as refeições das crianças; o uso do espaço externo da creche e o projeto de Literatura Infantil.

Em termos estruturais, a creche está construída em um terreno de 240 metros quadrados de área total. Trata-se de uma instituição pequena, com apenas três salas destinadas aos grupos I, II e III. Cada grupo é composto por 15 crianças:

Quadro 3 - Número de crianças atendidas na instituição, por grupo

Grupo	Número de Salas	Número de crianças por sala	Idade no início do ano letivo	Total de crianças atendidas
I	1	15	4 meses a 11 meses	45
II	1	15	1 ano e 1 ano e 11 meses	
III	1	15	2 anos e 2 anos e 11 meses	

Fonte: Elaboração da Pesquisadora a partir da pesquisa de campo (2016) e dados da Secretaria Municipal de Educação, 2018.

De modo geral, além das três salas de referência, a creche conta ainda com uma cozinha, despensa, refeitório, biblioteca¹⁹, uma pequena sala de professoras, lavanderia, uma sala destinada à direção, banheiro para adultos e outro para as crianças. No espaço externo, há dois parques, um situado à frente e outro ao lado da unidade, próximo à rodovia. Os dois parques são divididos por uma cerca e, ainda que isso possa parecer uma espécie de divisão dos parques por faixa etária, não é o que acontece cotidianamente. Os bebês frequentam todos os espaços da creche e os três grupos costumam se encontrar nos parques, compartilhando do espaço e das relações sociais ali estabelecidas:

Imagem 2 - Sequência do parque



¹⁹ No subcapítulo 3.4, trarei uma descrição maior acerca da biblioteca da unidade.



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora, 27 de outubro de 2016.

Por tratar-se de uma instituição pequena e com atendimento destinado somente a três grupos, os trabalhos coletivos são muito recorrentes. As professoras costumam compartilhar o parque onde as crianças de todos os grupos brincam e interagem, sem que haja um horário preestabelecido ou receios com relação às interações dos bebês bem pequenos com as crianças do Grupo III. Ainda que estes também sejam crianças bem pequenas, ainda assim, são as maiores crianças da creche, ou, como falou a diretora, em uma das nossas conversas: “Eles são os nossos grandes, mesmo sendo ainda tão pequenos”.

O parque lateral é o mais extenso, com areia, grama, árvores e arbustos, que tornam o espaço mais convidativo a brincadeiras e à exploração. Brinquedos destinados ao parque, como loucinhas, potes, baldinhos e pазinhas de praia ficam dentro de grandes caixotes. Os bebês costumavam brincar muito com os elementos da natureza, como folhas, flores, gravetos e as árvores:

Imagem 3 - Sequência da brincadeira de esconder com Ysis, Cauê e Manu



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora, 15 de dezembro de 2016.

Manu, Ysis e Cauê brincam próximos à árvore. Cauê aproxima seu rosto do tronco, escondendo-se das amigas, e as surpreende. Seu movimento é na verdade um convite à brincadeira de esconder-se atrás do tronco da árvore. As duas percebem o convite e Manu esconde seu rosto. Ela faz o movimento de “surpresa” para Cauê, que solta uma grande gargalhada. Ysis também se esconde de Manu e Cauê, que se surpreendem a cada “nova aparição” atrás da árvore. Para Cauê, a exploração e a brincadeira no parque estão diferentes, pois começou a andar há pouco e agora, ele percebe, explora e vislumbra o parque por outra perspectiva. (Registro do Caderno de Campo, 15 de dezembro de 2017)

A profunda relação estabelecida entre Cauê, Ysis e Manu, constituída por meio da conexão entre seus olhares, a cada surpresa empreendida durante a brincadeira de esconder-se atrás da árvore, mostramos a potencialidade que há na linguagem corporal, sobretudo, por meio do olhar dos bebês. Culturalmente, temos dificuldade de compreender os saberes dos bebês e seus modos de comunicar, de significar e de interpretar as experiências anunciadas pela linguagem corporal, por meio

dos seus olhares e sorrisos, que informam e assinalam um modo comunicativo que antecede à linguagem verbal, mas que, principalmente, compõem os canais de relações e interações com o mundo (BARBOSA; RITCHER, 2010).

Importante situar que a brincadeira de Cauê, Ysis e Manu expressa a importância de os bebês circularem por todos os espaços das instituições de Educação Infantil. E, ainda, sobre a importância de eles participarem de todos os enredos e espaços das creches. Pois no Brasil ainda há uma disposição em privilegiar os espaços da sala de referência (BARBOSA, 2006), quando se trata dos grupos menores, que acabam não participando dos demais espaços. Tal fato acontece devido à especificidade docente que demarca a rotina no grupo de bebês, como as demandas nos momentos que envolvem a alimentação, a higiene e o sono. Ou seja, o espaço da sala aparece como um lugar que facilita e assegura os cuidados com bebês (BARBOSA, 2006).

Aqui, vou descrever somente a sala do Grupo 1, pois foi a sala dos bebês que participaram da pesquisa. Trata-se de uma sala ampla e bem iluminada, com uma porta que a liga ao Grupo 2 (e que por vezes é aberta para os bebês circularem):

Imagem 4 - A sala do grupo dos bebês



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2016.

Ao lado direito da sala, encontra-se um espelho que fica na altura dos bebês. Acima dele, ficam penduradas as mochilas dos bebês. Ao fundo, na parede onde está situada a janela, pela qual costuma entrar uma deliciosa brisa, encontram-se os colchões, empilhados. Logo ao lado das pilhas de colchões, há um colchonete no chão, como se formasse uma espécie de refúgio de quietude, muito aconchegante, repleto de almofadas. A professora Léia costumava trocar com frequência os elementos que ficavam nesse canto da sala, disponibilizando tendas, móveis, cabaninhas, entre outros. Os bebês permaneciam um bom tempo nesse lugar-aconchego da sala, um lugar-leitura, um lugar-afável:

Imagem 5 - Sequência Larinha no canto-aconchego





Fonte: Arquivo particular da pesquisadora, 7 de outubro de 2016.

Por volta das 15h30, percebo que Larinha²⁰ vai engatinhando rapidamente até o cantinho mais aconchegante da sala de referência. Ao alcançar os grandes almofadões, esparrama-se em meio a eles. Lara fica ali, relaxando por alguns minutos com o livro do Ratinho Roque, que já estava “esperando por ela”. Larinha permanece com ele nas mãos, simplesmente descansando. Após uns cinco minutos, deitada, segurando o livro com uma das mãos (o objeto livro nesse momento aproxima-se da função de “cheirinho”, que os bebês costumam ter para os momentos de sono), ela começa a folhear as páginas, ainda deitada e muito relaxada. Em seguida, Larinha resolve sentar-se no colchonete e inicia uma leitura degustativa, “devorando” o livro do Ratinho Roque. Depois de degustar o delicioso livro, Lara deita-se novamente e ali fica, com seu companheiro livro.

²⁰ Por razões éticas e, a partir das questões de autoria das crianças (KRAMER, 2002), utilizo o primeiro nome dos bebês e, em alguns registros, os apelidos empregados pelas professoras do grupo durante a minha permanência no campo, mas omitindo o sobrenome e o nome da instituição. No capítulo “2.3 “AS VOZES DOS HABITANTES DESTA LUGAR: O GRUPO DE BEBÊS E AS PROFESSORAS” há um quadro com todos os nomes dos bebês que participaram da pesquisa.

(Registro do Caderno de Campo, 7 de outubro de 2016)

A organização do espaço da sala propiciou à Lara a possibilidade de escolher estar naquele lugar de aconchego com autonomia. Ela se dirigiu até o colchonete, descansou, leu e relaxou, sem qualquer interferência direta de um adulto. Ainda que habitasse nessa organização espacial uma mediação indireta da professora, que intencionalmente posicionou o colchonete com os almofadões naquele canto da sala, disponibilizando os livros ao lado.

Segundo Agostinho (2004), o espaço físico da creche transforma-se em *lugar* a partir das relações que nele são estabelecidas. O espaço é então suporte para converter-se em lugar socialmente constituído. O modo como ele se torna um lugar, pertencente às crianças e aos adultos que o habitam, exige que consideremos os pontos de vistas das crianças, suas expressões e manifestações. Isso requer a criação de mecanismos de participação dos pequenos.

Durante a minha permanência no campo, pude perceber que havia muito cuidado com o planejamento por parte da professora Léia, que costumava dispor novos elementos na sala com frequência. Semanalmente, os bebês e nós, adultos, surpreendíamos-nos com os arranjos espaciais:

Imagem 6 - Sequência da tenda colorida





Fonte: Arquivo particular da pesquisadora, 14 de setembro de 2016.

A sala está mais colorida que o normal no dia de hoje. A professora Léia havia pendurado uma linda tenda, colorida, com um tecido leve. Os bebês ficam curiosos com este novo elemento e passam grande parte da tarde explorando-o. Deitam-se no colchão que está abaixo, brincam dentro da tenda, exploram o seu tecido leve. Quando percebo o forte interesse dos bebês pela tenda, posiciono-me próxima a ela, com minhas ferramentas de campo. Cauê explora o tecido da tenda e brinca de se esconder, enrolando-se nos tecidos. Quando percebe minha proximidade, esconde-se de mim, envolto em um dos tecidos. De repente, reaparece e sorri, eu sorrio de volta, então ele se esconde novamente e aparece, brincando “de esconder” comigo. A linguagem que nos conectou nesse momento foi o olhar – o dele, me informando que queria brincar comigo, e o meu, aceitando o convite. (Registro do Caderno de Campo, 14 de setembro de 2016)

Imagem 7 - Sequência Cauê me convida a brincar



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora, 14 de setembro de 2016.

Cauê mostra, com a exploração nos tecidos da tenda, que o olhar e o corpo dos bebês são formas privilegiadas de relação com seus pares e com os adultos, constituindo-se como unidades comunicacionais: “O olhar em si é uma ação, que permite a partilha e a significação do que é comunicado” (COUTINHO, 2012, p. 250). Com seu olhar que me convida a brincar, Cauê informa que sou alguém que compõe sua vida naquele espaço.

A organização do espaço²¹ da sala influencia direta e indiretamente as relações que os bebês estabelecem e, principalmente, as suas experiências. Por esse motivo, ele configura-se como um elemento pedagógico e exerce um importante papel na educação das crianças. Os espaços não são neutros, pois a presença ou ausência de elementos, e a forma como os artefatos culturais são arranjados, comunicam algo “sobre” e “para” as pessoas que nele vivem. Nesse sentido, é importante que as professoras tenham sensibilidade para organizá-los de modo a propiciar que as crianças vivam experiências ricas e diversificadas (SCHMITT, 2011).

Ainda sobre o arranjo espacial da sala dos bebês, no lado esquerdo encontrava-se uma grande estante de brinquedos. A maioria deles ficava ao alcance dos bebês. Ao lado da estante havia mais uma porta que dava acesso a um solário anexo à sala, onde os bebês costumavam brincar em diversos momentos do dia. O solário também era constantemente planejado e reorganizado pela professora, que disponibilizava tapetes, brinquedos e outros elementos, isso o tornava ainda mais aconchegante, especialmente nos dias de sol.

Perto da porta de entrada encontrava-se uma mesa de apoio, com filtro de água e materiais das professoras. O trocador ficava ao lado. Próximo à porta que acessava o solário ficava a estante de livros, também ao alcance dos bebês. É uma espécie de minibiblioteca, ou melhor, uma bebeteca:

²¹ As pesquisas de Batista (1998), Faria (1999), Coutinho (2002), Tristão (2004), Schmitt (2008), Barbosa (2000; 2010), Agostinho (2004) e Gonçalves (2014) são alguns contributos que chamam a atenção e reafirmam a importância da organização dos espaços a partir dos pressupostos de uma pedagogia da Educação Infantil que privilegia a participação das crianças no contexto coletivo da creche. Pesquisas como as de Carvalho e Rubiano (1994), Forneiro (1998), Barbosa e Horn (2001) também demarcam a importância da organização de tempos e espaços na Educação Infantil.

Imagem 8 - Sequência Gigi e Léia na bebeteca da sala



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 17 de outubro de 2016.

É final da tarde e muitos bebês já foram embora. Também está chegando a hora de a professora Léia ir. Então, ela organiza alguns dos espaços da sala. Ao organizar a estante de livros, ela convida Ben e Gigi a guardarem os livros na estante. Gigi prontamente vai até a estante e começa a organizar os livros, com muita concentração. Benjamin também ajuda a organizar, mas resolve guardar um dos livros dentro de outra caixa de brinquedos. Gigi vai até ele, pega o livro que ele havia guardado na caixa de brinquedos e faz o sinal de “não” com a cabeça. Leva o livro até a estante, mostrando onde seria o lugar certo de guardá-lo. (Registro do Caderno de Campo, 17 de outubro de 2016)

As bebetecas são espaços destinados aos bebês, uma biblioteca pensada e organizada de modo democrático para que os pequenos possam interagir com os livros. Trata-se de um espaço mais vivo e dinâmico do que as bibliotecas convencionalmente conhecidas (SOUZA; MOTOYAMA, 2016). Os livros são, na sua maioria, livros-brinquedo interativos e que convidam os bebês a leituras autônomas, sobretudo por meio do corpo:

Imagem 9 – Sequência do acervo de livro-brinquedo na sala de referência



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora, 2016.

A bebeteca do grupo costumava ser reabastecida com frequência pela professora Léia, que disponibilizava novos títulos de livros-brinquedo. Importante ressaltar que todos os livros que ficavam ao alcance dos bebês eram livros-brinquedo. Isso quer dizer que havia uma variedade de materialidades à disposição dos pequenos: livros de pano grandes, pequenos, em formato de fantoches, com pelúcias, entre outros; livros de banho (com materialidade de plástico) e outros tantos livros-brinquedo de materialidade resistente, interativos, com personagens que se mexem, com pelos que imitam os animais, dentre outros.

2.3 “AS VOZES DOS HABITANTES DESTE LUGAR”: O GRUPO DE BEBÊS E AS PROFESSORAS

Louvo ainda as vozes dos habitantes deste lugar que trazem para nós, na umidez das suas palavras, a boa inocência de nossas origens.

(BARROS, 2015 p. 144)

O grupo de bebês que participou da pesquisa de campo era composto por 11 meninas e quatro meninos, totalizando 15 bebês com idades entre 10 meses (início da pesquisa, julho de 2016) e um ano e quatro meses. Todos eles estavam matriculados em período integral na unidade, mas duas das meninas costumavam ficar somente no período matutino. Uma delas frequentou pouco a creche e não a encontrei nenhuma vez. Por este motivo, no quadro com o nome dos bebês, apresento somente os 14 bebês que participaram efetivamente da investigação.

Por razões éticas e, a partir das questões de autoria das crianças (KRAMER, 2002), utilizo o primeiro nome dos bebês e, em alguns registros, os apelidos empregados pelas professoras do grupo durante a minha permanência no campo, mas omitindo o sobrenome e o nome da instituição:

Quadro 4 - Relação dos bebês participantes da pesquisa e idade

Bebês participantes da pesquisa	Data de Nascimento	Idade dos bebês (julho)	Idade dos bebês (dezembro)
Alice	22/04/15	1 ano e 3 meses	1 ano e 8 meses
Benjamin	05/08/15	11 meses	1 ano e 4 meses
Catarina	27/04/2015	1 ano e 4 meses	1 ano e 9 meses
Cauê	07/08/2015	11 meses	1 ano e 4 meses
Emanuelly	18/07/2015	1 ano	1 ano e 5 meses
Enzo	15/08/2015	10 meses	1 ano e 3 meses
Giovanna	17/05/2015	1 ano e 4 meses	1 ano e 9 meses
Helena	29/04/2015	1 ano e 3 meses	1 ano e 8 meses
Isabelli	11/08/2015	11 meses	1 ano e 4 meses
João	12/06/2015	1 ano e 1 mês	1 ano e 6 meses
Lara	30/09/2015	10 meses	1 ano e 3 meses
Mariah	28/05/2015	1 ano e 2 meses	1 ano e 7 meses
Sofia	02/04/2015	1 ano e 3 meses	1 ano e 8 meses
Ysis	24/04/2015	1 ano e 3 meses	1 ano e 8 meses

Fonte: Elaboração da pesquisadora, a partir dos dados disponibilizados pela diretora, 2016.

O grupo era composto por bebês bem pequenos. Quando iniciei efetivamente a pesquisa de campo, a bebê mais nova era a Lara, com 10 meses, seguida do Enzo, também com 10 meses, e Isabelli, Cauê e Benjamin, com 11 meses. Os demais já haviam completado pelo menos um ano de idade. A idade dos bebês é um elemento marcante na minha estada junto ao grupo, pois os bebês mais novos ainda não andavam, mas participavam de todas as proposições das professoras, como as idas ao parque e biblioteca, e, na maioria das vezes, faziam o trajeto engatinhando. Também pude participar dos momentos em que eles se aventuravam nos seus primeiros passos e cada novo passo era uma conquista festejada pelas professoras do grupo. Como, por exemplo, Cauê e Enzo, que nos primeiros meses da pesquisa de campo engatinhavam, mas no último mês (dezembro), pude acompanhá-los correndo com os demais bebês no parque.

Quanto aos dados socioculturais acerca das famílias, ao solicitar para a diretora, ela informou que existia um apanhado geral da comunidade no projeto político-pedagógico da instituição que eu poderia utilizar, indicando que seria mais adequado não disponibilizar as fichas individuais. Segundo o documento, o nível de escolaridade dos familiares atendidos pela unidade varia do Ensino Médio ao Nível Superior e as atividades profissionais estão entre professores(as), domésticas, cozinheiros(as), garçons, faxineiras, comerciários(as), motoristas,

pescadores, enfermeiros(as) e outros. A maior parte dos bebês do Grupo 1 reside na própria comunidade, com exceção de alguns deles, que moram em bairros vizinhos. Ainda sim, todos situados no Norte da Ilha de Florianópolis.

Em relação às profissionais que participaram da pesquisa, opto por identificá-las como professoras no decorrer do texto, na defesa de que todas exercem a docência quando atuam diretamente com a educação das crianças (SCHMITT, 2014). Embora no município de Florianópolis exista uma denominação que as distingue – distinção que se caracteriza pelos direitos trabalhistas e planos de carreira. As profissionais que atuam junto às crianças são assim definidas: professoras, auxiliares de sala e professoras auxiliares de ensino.

A professora regente seria a responsável pelo grupo. Já a professora auxiliar de ensino é a profissional que compartilha a responsabilidade do grupo, substituindo a professora nos momentos destinados a hora-atividade²². Ambas possuem formação em Pedagogia. Já a função de auxiliar de sala seria a de justamente auxiliar a professora regente no atendimento às crianças. Para essa função, não há uma obrigatoriedade de formação superior, podendo ser contratadas profissionais com curso de Magistério somente.

Para a definição do uso do nome das professoras, conversei individualmente com cada uma delas acerca da sua preferência. Todas aceitaram a utilização do seu primeiro nome. Portanto, utilizarei os nomes das professoras e, de algumas delas, os apelidos que usei na relação que estabelecemos:

²² A hora-atividade na PMF equivale a 33% da jornada de trabalho (Lei Complementar nº 427/12) dos Professores de Educação Infantil e Professores Auxiliares de Ensino, que devem ser utilizadas para a elaboração e organização do trabalho pedagógico, de acordo com os termos previamente combinados com a Unidade de Educação Infantil na qual os professores atuam, podendo ser realizadas dentro das instituições ou em outros espaços.

Quadro 5 - Professoras participantes da pesquisa

Nome	Idade	Cargo e período	Formação e instituição formadora	Tempo de formação	Tempo de atuação na Educação Infantil	Tempo de atuação no grupo de bebês
Léia	41 anos	Professora regente/integral	Pedagogia Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	3 anos	11 anos (8 anos como auxiliar de sala e 3 anos como professora)	Primeiro ano com os bebês bem pequenos; já trabalhou com crianças de 2 a 4 anos
Rô	43 anos	Auxiliar de sala/vespertino	Magistério pelo Instituto Estadual de Educação (IEE) e Pedagogia Pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	12 anos	12 anos	4 anos
Renata	31 anos	Auxiliar de sala/matutino	Formação em Pedagogia Incompleta pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI)	Estava no último semestre do curso de Pedagogia	9 anos	3 anos
Lídia	47 anos	Professora auxiliar de ensino/matutino e vespertino	Formação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	12 anos	20 anos	5 anos
Gabi	33 anos	Professora auxiliar de ensino/matutino e vespertino	Formação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	7 anos	3 anos	Já atuou em todos os grupos; não especificou o tempo.
Ane	44 anos	Professora auxiliar de ensino/matutino e vespertino	Formação em Pedagogia pela Universidade Norte do Pará (UNOPAR)	6 anos	19 anos	Já atuou em todos os grupos; não especificou o tempo.

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir do questionário respondido pelas professoras, 2016.

O grupo era composto por seis profissionais²³: a professora regente Léia, que trabalhava nos dois períodos, exceto nos momentos da sua hora-atividade, as duas auxiliares de sala, Rô e Renata, e as professoras auxiliares de ensino, que substituíam a professora Léia nos momentos da hora-atividade. Elas também se faziam presentes em outros momentos, quando o grupo precisava de auxílio nas demandas da rotina, com um trabalho desenvolvido em bastante parceria, reafirmando uma das principais características da Educação Infantil, que é o compartilhamento da educação e o cuidado das crianças por duas professoras (MONTOVANI; PERINI, 1999) ou mais. Trata-se, portanto, de uma *docência compartilhada* (GONÇALVES, 2014) entre as professoras, entre elas e os demais profissionais que trabalham na creche e entre elas e as famílias.

Um dado interessante é que o ano de 2016 foi o primeiro de atuação da professora Léia no grupo de bebês, e, segundo ela, as discussões empreendidas na sua trajetória no curso de Pedagogia, sobretudo em uma disciplina específica que discutia a docência com os bebês, impactou sobremaneira a sua formação. A professora Léia foi a profissional com quem passei mais tempo durante a pesquisa de campo. Ela tinha muita sensibilidade nas relações que estabelecia com o grupo. Cuidadosa com o tom de voz, ao abordar os bebês, cautelosa no toque, na alimentação, nas trocas e, principalmente, com um planejamento de ações diferenciadas, cujo principal objetivo era o de proporcionar experiências corporais aos bebês, que era também a temática principal do seu projeto, intitulado: “Tocar, sentir, experimentar, descobrir... Através da magia das sensações”.

Importante situar que as primeiras idas à creche foram voltadas para reuniões com a diretora e com a professora Léia, com uma breve apresentação aos bebês e às demais profissionais da unidade. Todo o processo da minha imersão no grupo foi bem planejado. Durante as nossas reuniões, a professora Léia me descreveu o grupo, contou-me acerca do projeto e sobre algumas organizações cotidianas. As três professoras, Léia, Rô e Renata, bem como as demais profissionais da creche, receberam-me com muita afabilidade e fizeram questão de me fazer sentir incluída naquele espaço, com convites para partilhar os momentos de lanche e os demais planejamentos do cotidiano da instituição.

²³ E ainda que as seis professoras tenham participado da pesquisa de campo, as professoras Léia, Rô e Renata foram as que mais intensamente participaram da investigação.

Minhas entradas e o tempo de permanência foram processuais. No início, o tempo era menor, e foi progredindo na medida em que os bebês demonstravam que se sentiam confortáveis com a minha presença. Gradativamente, e diariamente²⁴ combinado com a professora Léia, meu tempo junto ao grupo foi se alargando, até que passei a frequentar a creche de três a quatro vezes por semana.

Procurei entrar com muita sutileza e ir respeitosamente me apresentando a cada um dos bebês, dispondo-me a participar das suas rotinas, atendendo aos seus chamados e seus convites a brincadeiras, ou quando me pediam um colo e um afago. Fui me apresentando aos bebês, contando de mim, quem eu era, de onde vinha. Sorria e buscava uma conexão com cada um que se aproximava. Esse era o meu modo de pedir autorização aos bebês para fazer parte daquele grupo, o que requer um posicionamento ético da pesquisadora e, mais particularmente, junto aos bebês, uma abordagem que envolva a empatia:

Já é quase final da tarde e Gigi parece muito incomodada, chora e caminha pela sala, seus olhos buscam uma conexão com os olhos dos adultos ali presentes, eles parecem desejosos de informar. Gigi segue à procura de alguém que a afague. Por algum motivo ela está bastante irritada. Busco não intervir, pois até aquele momento ela ainda não me procurou. Depois de algumas tentativas com as professoras do grupo, que estão bastante atarefadas com as trocas de fraldas e a chegada de algumas famílias na porta para buscar os bebês, Gigi se dirige até a mim. Chorando, ela pega na minha mão e me leva até o lado direito da sala, onde estão empilhados todos os bebês-confortos. Ela aponta para eles e balbucia, suspirando em meio ao choro. Eu pergunto para a professora Léia, que está no trocador: “Léia, eu posso colocar a Gigi no bebê-conforto?”. Ela responde: “Claro, Fê, pode pegar. Sempre que eles pedem, nós os colocamos”. Os bebês-confortos só costumam ser utilizados nos momentos de alimentação, sono, ou

²⁴ No final de todos os períodos da minha permanência no campo, eu costumava conversar com a professora Léia acerca das suas impressões sobre a minha presença junto aos bebês e planejávamos como seria o dia seguinte, como o horário da minha chegada e o tempo que ficaria com eles. Isso também acontecia no decorrer dos períodos, quando eu percebia que o grupo estava agitado com alguma peculiaridade, por exemplo.

quando algum bebê pede por ele. Eu pergunto para Gigi: “É isso que você quer, Gigi?” e mostro-lhe o bebê conforto. Ela para de chorar e indica que o queria. Eu a coloco no bebê-conforto e o choro segue. Ela começa a apontar para a estante de livros, mas havia vários outros brinquedos espalhados próximos. Eu vou ofertando alguns deles e pergunto: “É esse que você quer?”. Ela diz que não, balançando a cabeça. Então alcanço um livro e pergunto: “É esse livro que você quer?”. Ela ainda indica que não. Até que eu alcanço o livro do Ratinho Roque e pergunto: “É o do Ratinho Roque que você quer?”, e ela solta uma risada, me “dizendo” que sim, era aquele livro. Quando entrego o livro na sua mão, Gigi solta várias risadas, e começa a embalar o bebê-conforto com suas pernas. Após pegar embalo, ela usa as pernas como apoio para a leitura do livro. Ela seguia sorrindo e vai balbuciando a história: “Babá, babá, bababá...” ao seu modo. De repente, ela para, olha para mim e sorri como se estivesse me agradecendo. Em seguida, volta a se concentrar na sua leitura. (Registro do Caderno de Campo, 2 de setembro de 2016)

Imagem 10 - Sequência Gigi descansa com Ratinho Roque



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2 de setembro de 2016.

O registro da Gigi revela o modo como os bebês comunicam seus desejos e necessidades a partir das relações corporais. Por este motivo, é importante que os adultos se coloquem num posicionamento empático, mediante as comunicações corporais dos bebês. Naquela tarde, Gigi estava bastante cansada. A professora Léia confirmou que ela foi a primeira bebê do grupo a chegar. Isso significa que ela já estava há pelo menos oito horas na creche. Seu desejo era o de descansar no bebê-conforto, o que foi confirmado quando ela expressou satisfação ao se embalar com o livro escolhido.

Gigi estava cansada devido à rotina, que também pode ser exaustiva para os pequenos. Ela sabia o que queria e me viu como uma adulta que poderia lhe auxiliar. Ela também sabia qual livro gostaria de ler e foi bastante específica nas suas indicações, no momento em que fui lhe oferecendo distintos objetos. Outro elemento importante a ser destacado é que, quando Gigi me procurou para ajudar com o bebê-conforto, comunicou-me que sou uma adulta a quem pode recorrer quando necessário, indicando uma forma de *consentimento*.

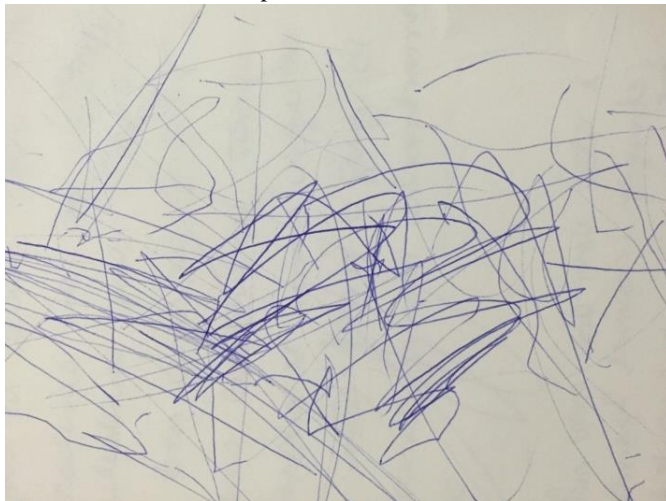
O *consentimento* no processo da pesquisa de campo deve ser perspectivado enquanto estratégia que está sempre em curso, ou seja, a participação de todos os envolvidos na pesquisa pode mudar a qualquer momento, no decorrer da investigação. Logo, o(a) pesquisador(a) precisa estar atento, principalmente, mediante as crianças (AGOSTINHO, 2016), que nos informam por meio do corpo se estão confortáveis com a nossa presença ou não.

Quanto às ferramentas de campo, como caderno de campo e celular para realizar os registros fílmicos e fotográficos, optei por não utilizá-los nos primeiros dias. Fui inserindo-os aos poucos. Afinal, era uma adulta estranha, com objetos estranhos na mão. Por isso, decidi não segurar nada na primeira semana. Somente sentar-me no chão, aproximar-me e viver intensamente a experiência de conhecê-los um a um. O primeiro recurso que inseri foi o celular. E, ainda que os bebês estejam acostumados a observar outros adultos com seus celulares, este não é um objeto comum no espaço da sala. Logo que o peguei nas mãos, os bebês ficaram curiosos e queriam manipulá-lo. Quando os bebês se aproximavam, eu explicava o porquê do uso do aparelho. Alguns dos bebês se olhavam na câmera e divertiam-se com essa possibilidade. Procurava mostrar alguns dos registros fotográficos, explicando o porquê das fotos.

Já o caderno de campo poderia causar mais estranhamento. Por isso, nos primeiros dias em que o inseri, fiquei pouco tempo com ele nas mãos. Os bebês costumavam ficar muito curiosos, então, eu explicava do que se tratava, mostrava as letras, contava acerca dos registros escritos.

Escolhi para caderno de campo um que fosse com páginas brancas e mais resistentes, com capa dura e espiral, para que os bebês pudessem também se aventurar em registros, construindo comigo um caderno de campo ilustrado:

Imagem 11 - O Caderno de Campo ilustrado



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 29 de agosto de 2016.

Imagem 12 - Sequência Catarina ilustrando o Caderno de Campo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 29 de agosto de 2016.

Helena e Mariah sempre ficam muito curiosas com meu caderno de campo. Hoje, quando elas o avistaram em minhas mãos, logo se aproximaram. Helena e Mariah sentam-se ao meu lado e ambas querem tocar o caderno. Eu, cuidadosamente, abro e mostro que naquelas páginas vou escrever, ensaiando algumas palavras. Na medida em que escrevo algumas palavras, explico: “Aqui vou escrever um montão de coisas, sobre todas as coisas que viveremos juntas na creche”. Elas gostam, demonstram que estão interessadas. Catarina faz uma expressão de “nossa!”. Helena pede para pegar a caneta na mão, eu empresto e mostro que elas podem desenhar. O caderno é de páginas brancas, sem linhas, intencionalmente pensado para que as crianças possam desenhar e me ajudar a registrar nossas experiências. Helena me olha com um grande sorriso e começa a explorar o caderno: desenha com muita concentração. Mariah observa sentada ao lado de Helena e também quer desenhar. Faço a mediação e explico para Helena que agora é hora de Mariah desenhar um pouco, ela oferece a caneta para Mariah, que também começa a ilustrar. Foi assim, que meu caderno de campo tornou-se, aos poucos, um caderno de campo ilustrado. (Registro do Caderno de Campo, 29 de agosto de 2016)

A cada bebê que se aproximava e demonstrava que queria reconhecer o que era o caderno de campo, eu o apresentava, procurava explicar para que servia e o oferecia, como fiz com Helena e Catarina. Meu desejo era que o grupo pudesse também compor os meus registros, ao seu modo. Essa aproximação processual, tanto com as ferramentas de campo como com os bebês, era também uma forma de devolutiva respeitosa aos pequenos que, curiosos com todas as novidades que acompanhavam a minha chegada, eram também a minha principal preocupação. Causava-me inquietação a possibilidade de não respeitá-los, ou de ser invasiva. Por esse motivo, fui me desafiando a respeitar os tempos de cada menino e menina que compunham aquele coletivo.

A utilização das ferramentas também acompanhou o exercício empático que me desafiei a realizar. Como, por exemplo, quando sentia que algum dos bebês não queria ser interrompido, fotografado ou simplesmente desejava um momento de quietude. Nestes momentos, procurei me afastar. Isso também não é uma tarefa fácil, buscar captar os

modos comunicacionais das crianças, a partir da linguagem corporal, requer sensibilidade e uma atenção cuidadosa às mais ínfimas particularidades.

A ética na pesquisa educacional é um tema cuja importância vem se alargando e tornando-se cada vez mais necessário, haja vista que novos formatos tecnológicos alteram e impactam o que entendemos por ética (FARE; MACHADO; CARVALHO, 2014). A compreensão sobre o que seria ética na pesquisa altera-se, também, de acordo com a área do conhecimento e posicionamento epistemológico acerca das relações que envolvem os processos de pesquisa:

A problemática da ética impregna capilarmente nossa existência cotidiana com a mesma intensidade que a problemática epistêmica; eis que todas as expressões concretas de nosso existir estão sempre inelutavelmente envolvidas com uma significação conceitual e com uma apreciação valorativa. Não há como escapar, tal situação é marca constitutiva da condição humana. Em tudo que fazemos, está sempre envolvido algum saber bem como alguma valoração. Isso decorre fundamentalmente da condição de entes dotados de uma dimensão de radical subjetividade, que nos coloca diante dos objetos de nossa experiência. Do ato mais simples ao mais complexo, um equacionamento subjetivo simultaneamente conceitual e valorativo perpassa sua realização concreta. (SEVERINO, 2014, p. 199)

A sensibilidade sobre a problemática que envolve a ética na pesquisa educacional se anuncia em vários âmbitos e ganha também ressonância nos mais distintos lugares instrucionais e culturais (SEVERINO, 2014; FARE; MACHADO; CARVALHO, 2014; MAINARDES, 2016; CARVALHO; MACHADO, 2014). Mais especialmente, interessa-me ressaltar aqui estudos que se atentaram a discutir o entrelaçamento das relações da infância e da participação das crianças nos contextos da pesquisa e o desafio de incluir as vozes das crianças, não como um mero *slogan*, mas como um compromisso epistemológico, metodológico e ético (KRAMER, 2002; CHRISTENSEN; JAMES, 2005; ROCHA, 2012; CAMPOS, 2012; BARBOSA, 2014; SALGADO; MÜLLER, 2015; SARMENTO, 2015).

Os desafios éticos no contexto da pesquisa educacional se alargam ainda mais quando se trata de incluir a participação dos bebês. Nesse

sentido, cabe questionar: como incluir as vozes dos bebês, já que eles ainda não falam? Como garantir uma ética mediante a recolha de dados, respeitando o direito de participação (ou não) na pesquisa? Em quais momentos eles me autorizam a me aproximar e lançar mão dos recursos filmicos e fotográficos?

O desejo de compor as diversas experiências junto aos bebês, que se desdobravam diariamente, crescia-se a cada novo período em que permanecia no grupo. Aos poucos, passei a ser uma adulta a quem os bebês e as próprias professoras podiam recorrer:

A nossa tarde de hoje é bastante agitada. Quando a comida chega à sala, muitos bebês começam a chorar, pedindo pelo jantar. As professoras se esforçam para dar conta de todas as crianças, mas o momento da alimentação é respeitoso. Os bebês são alimentados individualmente, de acordo com o ritmo de cada um. Em meio ao tumultuado momento de alimentação, Gigi pede o jantar para a professora Léia, apontando para a mesa alta próxima à porta de saída, lugar onde a comida sempre fica. A professora Léia, muito carinhosamente, sorri para Gigi e fala: “Calma Gigi, já vai chegar a sua vez, a Léia já vai te dar o jantar”. Mas Gigi está com muita fome e começa a chorar, apontando para a mesa. Então, ela vem até mim e pede a comida, chorando e apontando para a mesa. Eu respondo: “Calma Gigi, já vai chegar a sua vez, a Léia já vai te dar” e ofereço o meu colo. Ela continua me pedindo o jantar e chora muito. O meu desejo era o de alimentar Gigi e auxiliar naquela tarde tão conturbada. A professora Léia tenta dar conta de todas as demandas. Algumas famílias buscam os bebês e aguardam na porta e, assim, a vez de Gigi se alimentar demora cada vez mais. Então Gigi recorre a mim pela terceira vez, com o rostinho vermelho e molhado de tantas lágrimas. Soluçando, me pede “papá”. Eu me sinto angustiada e querendo atendê-la. A professora Léia ajeita as coisas dos bebês que precisam ir embora. Eu resolvo então ajudar e pergunto: “Léia, posso alimentar a Gigi?”. Ela responde: “Por favor, Fê, se não for te incomodar”. Eu acalmo Gigi e começo a alimentá-la. Após a

primeira “colherada”, Gigi respira fundo “acalmando-se”. Ela solta um suspiro de que finalmente foi ouvida. E eu, cada vez mais envolvida com cada bebê do grupo, me vejo encurralada entre o meu lugar de pesquisadora e o meu lugar de professora de Educação Infantil, desejosa de colocar “a mão na massa”. (Minha ligação com Gigi foi crescendo e aprofundando-se de tal modo que minhas saídas passaram a ser acompanhada do seu choro. Gigi pedia com seus bracinhos esticados para que eu ficasse com ela e não fosse embora. E eu ia embora do campo, mas o campo não saía de mim. Gigi e todos os bebês me acompanhavam no trajeto para casa, na organização dos registros e em todas as memórias afetivas que eram criadas dia-a-dia.) (Registro do Caderno de Campo, 23 de novembro de 2016)

A tarde atípica junto ao grupo colocou-me em uma situação em que me via encurralada entre o meu lugar de pesquisadora e o meu lugar de professora de Educação Infantil. Desejosa de ajudar as professora naquela tarde, questionava-me até que ponto eu deveria intervir nas demandas cotidianas. Mas, não poderia deixar de responder ao chamado de Gigi. O que se colocava nessa situação era o respeito que devemos ter pelos bebês. Durante a minha estada no campo, busquei participar das brincadeiras dos bebês, envolver-me nas suas experiências, mas sempre me colocando no lugar de pesquisadora. Mas, ainda que eu me colocasse nesse lugar, e as professoras também o respeitassem, era necessário estar sensível aos momentos em que o grupo pudesse precisar de mim. Eu não poderia ficar indiferente diante dos “habitantes daquele lugar” (BARROS, 2015).

Ao me procurar naquela tarde atípica, Gigi indicou-me que o tempo-relação que constituímos nas experiências durante a pesquisa de campo ultrapassa a compreensão de tempo linear. Ela confirmou, também, que sou alguém que podia permanecer próxima a eles, alguém em quem confiar. Como os bebês se comunicam utilizando todos os seus sentidos, “o pesquisador tem que escutar igualmente com todos os seus sentidos, de modo que não só as palavras sejam escutadas” (SALGADO; MÜLLER, 2015, p. 117). Trata-se, portanto, de uma etnografia sensorial (SALGADO; MÜLLER, 2015, p. 117).

A partir da saudade anunciada pelas lágrimas que me acompanharam no meu último dia da pesquisa de campo, e também o último dia letivo da creche, é que confirmo, assim como nos escreve a

antropóloga Alma Gottlieb, que o trabalho de campo é uma combinação de tramas entre a cabeça e o coração: “Algumas vezes, estimulante, outras vezes, desconcertante e sempre uma combinação peculiar de cabeça e coração. [...] As crianças, mais do que os adultos, vivem uma vida de coração” (GOTTLIEB, 2012, p. 67).

2.4 DÁ PARA SENTIR O CHEIRO DAS LETRAS: A BIBLIOTECA DA CRECHE

*Aprendi a gostar do equilíbrio sonoro das frases.
Gostar quase até do cheiro das letras*
(BARROS, 2008. p. 27)

Quando entramos em uma biblioteca, ou em outros espaços destinados aos livros, dá (até) para sentir o cheiro das letras. Um lugar onde nos encontramos com o livro e com todos os elementos que o constituem: a textura da capa, das folhas, das marcas de outras leituras, o cheiro de novo ou de guardado há tempos. O que nos remete à leitura sensível, que começa por meio dos sentidos: “Estudara nos livros demais. Porém aprendia melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar” (BARROS, 2008, p. 129). Por isso, as bibliotecas são lugares de encontro com os livros, onde a leitura inicia-se pelos sentidos.

O espaço destinado aos livros da creche pesquisada nasceu de uma demanda coletiva em 2011. A unidade havia recebido muitos livros da PMF, algumas doações voluntárias e também livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)²⁵. O PNBE distribui acervos de livros de literatura para todas as instituições educativas públicas do país. A distribuição acontece de forma alternada, de modo a contemplar todas as instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio do território nacional. Atualmente, devido à atual conjuntura política do país, está suspenso²⁶ e sem previsão de retomada:

Durante 17 anos, o programa PNBE foi mantido, ampliado e aprimorado, e os editais para a seleção dos títulos literários ressaltaram a importância de

²⁵ Informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2019.

²⁶ O PNBE está paralisado desde 2016 e sem previsão de retorno devido à conjuntura política do país e à alegação de falta de verba para a continuidade do programa. Acredita-se que o programa deve ser extinto.

se oferecer textos de diferentes gêneros, temáticas, técnicas de ilustrações e ainda diferentes representações culturais. O material distribuído nas bibliotecas públicas das escolas, pré-escolas e creches brasileiras primou pela qualidade do material e quantidade de livros entre os acervos. (SPENGLER, 2017, p. 83)

Atendendo ao Ensino Fundamental, Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos desde 1997, o programa passou a distribuir os títulos para as instituições de Educação Infantil somente a partir de 2008. O primeiro acervo foi disponibilizado com direcionamento para as crianças a partir de quatro anos. Somente em 2010 o envio foi ampliado para as crianças de zero a três anos (SPENGLER, 2017). Tal dado reafirma a necessidade de chamarmos atenção para o direito dos nossos pequenos de terem acesso aos livros, um objeto cultural produzido historicamente e socialmente pela humanidade. Privá-los disso é também furtar o direito dos bebês de acessá-los.

A Educação Infantil foi atendida nos anos de 2008, 2010, 2012 e 2014. O que soma uma média de 800 acervos enviados, totalizando mais de 20 milhões de livros literários de qualidade e cuidadosamente selecionados, destinados às crianças das instituições públicas de Educação Infantil do país²⁷:

²⁷ Os dados do quadro 6 que situa os dados estatísticos e número de acervos distribuídos para Educação Infantil bem como os demais dados acerca do PNBE, foram retirados da pesquisa de doutorado de Maria Laura Pozzobon Spengler (2017), cuja temática foi analisar os acervos do Programa para a Educação Infantil.

Quadro 6 - Dados estatísticos e número de acervos distribuídos para Educação Infantil

Ano de aquisição	Instituições beneficiadas	Crianças atendidas	Acervos distribuídos	Livros distribuídos	Investimento total - R\$
2008	85.179	5.065.686	97.407	1.948.140	9.044.930,30
2010	86.379	4.993.259	135.602	3.390.050	12.161.043,13
2012	86.088	3.581.787	101.220	3.485.200	24.625.902,91
2014	112.769	5.377.144	493.510	12.175.178	50.537.660,06

Fonte: SPENGLER, 2017.

Com as suas quatro edições, o programa investiu mais de R\$ 95 milhões em livros literários e tornou-se a primeira política pública de formação de leitores destinada às crianças pequenas, com intuito de propiciar práticas de letramento literário nas instituições de Educação Infantil (SPENGLER, 2017). Porém, desde 2014 o Governo Federal suspendeu o programa. Ou seja, há pelo menos quatro anos as instituições públicas brasileiras não recebem livros de Literatura para as bibliotecas. A Literatura Infantil contribui para a ampliação de repertório cultural, logo, para a emancipação humana e para a educação de seres humanos mais críticos, constituindo-se um direito humano (CANDIDO, 2011). Nesse sentido, cabe questionar: existiriam interesses políticos em privar o acesso a tal bem cultural?

Outro aspecto que precisa ser pontuado nesse sentido é que recentemente foi publicada a última versão do documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que deveria, necessariamente, articular um debate entre a comunidade, professores e pesquisadores da área da Educação. Seminários e momentos que privilegiaram discussões acerca da elaboração do documento aconteceram, mas, ainda que já existisse toda uma articulação no processo de construção coletivo da Base, a versão final apresentou uma série de problemas. Entre eles, a supressão do texto elaborado até a segunda versão.

A partir desse necessário tensionamento, alguns documentos foram publicizados, com o intuito de tornar públicos alguns posicionamentos acerca da BNCC. As pesquisadoras do GT7 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) elaboraram um importante manifesto, elencando aspectos da Base que mereciam atenção. Assim como as coordenadoras do projeto *Leitura e Escrita na Educação Infantil*, uma parceria assinada entre a Coordenação de Educação Infantil da *Secretaria de Educação Básica* do Ministério da Educação (COEDI/SEB/MEC), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que vieram a público para se posicionar sobre a terceira versão e sobre a versão final do documento, no que diz respeito à temática da leitura e da escrita na Educação Infantil²⁸.

²⁸ O documento publicado em 2017, intitulado *Posicionamento do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil em relação à terceira versão da BNCC*, foi assinado pelas professoras Maria Fernanda Nunes – UNIRIO; Mônica Correia Baptista – UFMG; Patrícia Corsino – UFRJ; Vanessa Ferraz Almeida Neves – UFMG; Angela Maria Rabelo Barreto – Fórum Mineiro de Educação Infantil (FMEI); Rita de Cássia de Freitas Coelho – *Movimento Interfóruns de Educação*

Aqui, detenho-me no manifesto elaborado pelas coordenadoras do projeto *Leitura e Escrita na Educação Infantil*, justamente pelo foco da discussão.

As pesquisadoras ressaltam que o texto foi reduzido já na sua introdução, onde as características da Educação Infantil eram apresentadas. Tal redução expressa um aligeiramento e modificações conceituais, sobretudo no que diz respeito às discussões acerca do desenvolvimento, aprendizagem e linguagem. No que tange às alterações no campo de experiência que levava o nome de “Escuta, fala, linguagem e pensamento”, na terceira versão, passou a chamar-se “Oralidade e escrita”²⁹. O que anuncia uma redução conceitual, uma vez que o processo de apropriação da linguagem oral não retrata e se restringe à apropriação da língua, mas os modos de se expressar e se comunicar que compõem o pensamento e a imaginação. Quanto à apropriação da linguagem escrita, trata-se também de um processo complexo, que requer a junção e interlocução entre a escuta, fala, gestos, pensamento, imaginação, entre outros, que propiciam a requerem a interlocução entre sujeitos (NUNES et al., 2017).

O processo de apropriação desses aspectos abarca as distintas linguagens, de forma integrada e global, e não de modo isolado. Por este motivo, reduzir o campo de experiência somente à “oralidade e escrita” restringe o trabalho nos contextos educativos à apropriação das linguagens oral e escrita. E estes, por sua vez, não devem ser tomados como áreas do conhecimento, ou configurados enquanto disciplina escolar:

Este campo de experiência não pode ser, pois, tomado como uma área do conhecimento ou como uma disciplina escolar que reduz o trabalho educativo à apropriação das linguagens oral e escrita. Esse campo de experiência expressa, de um lado, a integração das diferentes linguagens, ao longo do desenvolvimento infantil e, por outro lado, o caráter determinante que escuta, fala, linguagem e pensamento ocupam na construção

Infantil do Brasil (MIEIB). E pode ser acessado nesse endereço: <<http://primeirainfancia.org.br/projeto-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-critica-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em 15 de maio de 2018.

²⁹ Na versão final, voltou a ser “Escuta, fala, linguagem e pensamento”, justamente por causa da mobilização, que originou um “retorno” à denominação na versão final.

das subjetividades, perpassando toda e qualquer atividade humana. (NUNES et al., s/p, 2017)

Outro aspecto destacado pelas signatárias é que o desenvolvimento da oralidade apresenta-se, na terceira versão, como um dos principais objetivos atribuídos à prática da leitura de textos. Contudo, este não se configura como o mais relevante aspecto que essa prática promove, ainda que seja bastante importante. Os processos que englobam o desenvolvimento da oralidade não se restringem à ampliação de vocabulário, mas à ampliação de experiências ligadas à imaginação, criação, ampliação das visões de mundo, repertórios culturais, capacidade argumentativa (NUNES et al., 2017), dentre outros aspectos, mais amplos e complexos.

Segundo a terceira versão da BNCC, as crianças precisam ser introduzidas ao universo da escrita. Importante situar que não é possível introduzir as crianças, elas já nascem imersas em um mundo cujas relações sociais são permeadas pela escrita. Segundo as signatárias, a atribuição das instituições de Educação Infantil é a de dar continuidade a um processo que tem início desde os primeiros contatos dos bebês com o mundo. Ademais, ler para as crianças não se resume a propiciar que elas tenham acesso à cultura escrita:

A afirmação de que “a literatura introduz a criança na escrita” pode resultar em uma indesejada interpretação de que o texto literário deva ser empregado, nas práticas pedagógicas, com a finalidade de ensinar as relações entre grafemas e fonemas, as regularidades e irregularidades do sistema de escrita, etc. A literatura, compreendida como um direito, como afirma Antonio Candido, por ser uma necessidade de todos os homens – já que não existe povo sem suas histórias, canções, mitos e lendas – é uma importante forma de conhecimento de si mesmo, dos outros e do mundo, de ampliação de experiência, de ordenação da existência, de humanização, além da vivência estética que o texto e a obra literária no seu conjunto, que, no caso da literatura infantil, inclui as imagens e ilustrações, possibilitam. (NUNES et al., s/p, 2017)

Reforçar uma concepção de Literatura Infantil com fins utilitaristas pode gerar um enviesamento da sua função na Educação Infantil. A Literatura Infantil, além de seu papel humanizador, é também uma

possibilidade de emancipação humana e, principalmente, um dos caminhos para a ampliação de repertório cultural e visão alargada de mundo. Aprender que a Literatura tem uma finalidade genuína, de ser um fim em si mesmo, desloca a concepção de fim utilitário e puramente técnico que o documento pode suscitar.

A simples convivência das crianças com os textos escritos, como anunciado na terceira versão da Base, não leva as crianças a construir hipóteses sobre a escrita. O que propicia a constituição de tais hipóteses é a participação ativa em processos que abarquem práticas sociais, em que a leitura e a escrita configurem-se como elementos fundamentais para essas relações (NUNES et al., 2017). Segundo as signatárias, outro ponto que merece atenção é:

A afirmação de que a escrita representa a oralidade está incorreta, do ponto de vista teórico. A escrita representa a língua e é justamente por isso que comporta as diferenças regionais e dos diversos grupos sociais. Esse erro conceitual pode induzir a práticas pedagógicas inadequadas como, por exemplo, forjar uma relação binária entre sons e letras (NUNES et al., s/p, 2017).

Por fim, as pesquisadoras expressam que a redução do texto que anuncia a concepção de linguagem escrita na Educação Infantil desconsidera uma discussão que necessita ser debatida. Justamente por ser determinante nas discussões acerca da identidade da Educação Infantil. Identidade que reafirma e reforça as especificidades da primeira infância e demanda a construção de um projeto educativo próprio, não submetido às etapas subsequentes. Um projeto que tenha como mote o respeito às crianças e aos seus processos de desenvolvimento e, principalmente, o direito de viverem a infância. Que, se assegurados, colaboram para uma trajetória educativa sem rupturas (NUNES et al., 2017). Importante pontuar que essas reflexões emergiram a partir da publicação da terceira versão e, muito embora tenha acontecido uma forte mobilização, a fim de tensionar todos os elementos aqui mencionados, a versão final alterou somente os nomes dos campos – que voltaram a ser os das primeiras versões. No mais, os demais aspectos permaneceram como na terceira versão.

Ainda no âmbito das políticas educacionais, outro aspecto que merece ser tensionado é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de 2017. Na última versão do documento orientador, há uma inclusão da pré-escola nos processos formativos dos professores

contemplados pelo programa. O PNAIC tem como objetivo firmar um compromisso dos Governos Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios. Com a finalidade de atender a Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que institui a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º Ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

Uma das principais frentes de ação do programa é a formação continuada dos professores que atuam nos anos iniciais do ciclo de alfabetização e, até 2017, abarcava o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Na sua última versão, publicada em 2017, há uma inclusão dos professores que atuam na pré-escola na Educação Infantil, o que indica uma concepção de alfabetização das crianças desde a primeira etapa da Educação Básica. Segundo o documento: “Tem como objetivo geral a formação de professores da Educação Infantil para que possam desenvolver o trabalho com a leitura e escrita, em creches e pré-escolas” (BRASIL, 2017, p. 18).

Neste sentido, cabe questionar: o que seria desenvolver um trabalho com a leitura e escrita nas creches e pré-escolas? Qual concepção de alfabetização permeia as formações? Se o programa tem como finalidade alfabetizar na idade certa, então as crianças que frequentam as pré-escolas estariam na idade certa para serem alfabetizadas? Essas questões precisam ser ainda mais tensionadas quando situamos nessa discussão as razões que fragilizam a concepção de leitura e escrita na BNCC e, também, a própria constituição histórica da Educação Infantil. Afinal, qual é o lugar do livro literário na Educação Infantil? O que é alfabetizar na Educação Infantil? A partir dessas questões, ponderar acerca dos tempos e espaços destinados à leitura literária e aos livros, dentro dos contextos de Educação Infantil, é ainda mais urgente.

Quanto à biblioteca da creche pesquisada, a ideia de sistematizar um espaço específico para os livros emergiu da necessidade de compartilhar o acervo para as professoras e as crianças de todos os grupos e também, pelo significativo número de livros que a unidade recebeu do PNBE. O desejo era que os livros não ficassem “trancafiados”³⁰ em armários, mas disponibilizados para que todos pudessem ter um acesso democrático, tanto os profissionais como as crianças. O espaço que hoje é denominado de biblioteca pela creche foi reutilizado e reconstruído a

³⁰ Toda a historicização do processo de constituição da biblioteca da creche foi recolhida por meio de diálogo com a diretora da unidade. Em seu relato, argumenta que o objetivo da creche era dividir o livro com o coletivo e não deixá-los “trancafiados” em armários.

partir de um antigo refeitório. Com a demanda de um lugar específico para os livros que todos pudessem acessar, o refeitório foi reestruturado:

Atualmente, o espaço conta com um acervo de 476 livros, todos catalogados e organizados. Mas, como as crianças têm livre acesso à biblioteca e costumam levar os livros para a casa, esse número não é exato. Alguns livros podem ter sido extraviados ou perdidos desde a última contagem, realizada em 2016. Na medida em que a unidade recebia mais livros da PMF³¹, e com a compra de novos livros a partir da verba recolhida pela Associação de Pais e Professoras (APP), essa lista era reorganizada e ampliada:

Imagem 13 - A prateleira de livros na biblioteca



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora, 2016.

³¹ A PMF envia livros para a unidade, mas isso não acontece de forma sistematizada. A instituição não sabe quando acontecerá a disponibilização do material. A última vez que receberam livros da PMF foi em 2015. No ano de 2016 não receberam nenhum acervo.

Imagem 14 - A organização da biblioteca



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora, 2016.

Todos os livros que compõem o acervo da biblioteca são catalogados, processo que foi gradativo, realizado pela diretora da unidade. Para que eles pudessem ser organizados, a diretora procurou auxílio da biblioteca do Centro de Educação Continuada (CEC)³², em 2014. Por intermédio das bibliotecárias, aprendeu a utilizar um sistema de empréstimo e catalogação. Foi a própria diretora que catalogou os livros e fez uma seleção dos que estavam em bom estado, recuperando aqueles que estivessem rasgados e descartando os que não pudessem mais ser usados. A creche não conta com nenhuma profissional que cuida especificamente desse espaço. Portanto, é uma responsabilidade e organização coletiva, coordenado pela diretora da unidade.

Furtado (2016) identificou, em sua pesquisa de mestrado, que as instituições de educação da rede municipal de Florianópolis não possuem profissionais da área da biblioteconomia destinados às bibliotecas das unidades. Diferente das instituições de Ensino Fundamental do município, que já contam com este profissional. Tal dado vai ao encontro da realidade da creche pesquisada, cuja responsabilidade é atribuída ao coletivo de profissionais. Foi a diretora Maurícia quem buscou parcerias com profissionais da área da biblioteconomia, função esta que seria

³² Centro de Formação Continuada da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

atribuída a um bibliotecário. A falta de um profissional específico para as bibliotecas da unidade também reverbera no controle do acervo dos livros. Segundo a diretora, não é possível ter um controle do número exato da rotatividade dos títulos, uma vez que são as professoras que cuidam dos empréstimos realizados para todas as crianças da creche. Furtado (2016) sinaliza ainda que, para um melhor funcionamento dos espaços destinados aos livros e à leitura, no contexto da Educação Infantil do município, bem como o aproveitamento das crianças, é importante que se tenha um responsável para a organização desse espaço e do acervo.

Na maioria das unidades de Educação Infantil do município, esses espaços só surgiram devido à movimentação da equipe de profissionais (FURTADO, 2016). A importância da constituição desses espaços não está relacionada à transposição de práticas de Ensino Fundamental para a Educação Infantil, pois: “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*” (ROCHA, 2001, p. 31, grifos da autora). Trata-se de pensar as relações educativas estabelecidas no interior das instituições de Educação Infantil pautadas pelo direito das próprias crianças. Logo, o acesso aos livros e às múltiplas possibilidades que emergem das experiências que são constituídas com ele é um direito das crianças.

A Literatura Infantil, na Educação Infantil, propicia a apropriação de um patrimônio cultural produzido ao longo da história da humanidade. Por meio dessa linguagem sensível, às vezes desconcertante, mas renovadora, é possível apresentar às crianças um mundo próximo ou distante, que imprime marcas do que somos e do que são as outras pessoas (DEBUS; BALSAN, 2016).

Os bebês têm, portanto, o direito de experienciar a Literatura Infantil em infinitas possibilidades e, também, a espaços intencionalmente organizados e planejados. Espaços estes que sejam confortáveis, convidativos, hospitaleiros, que possibilitem que eles entrem em cena com o seu protagonismo, que possam realizar suas escolhas, construir suas brincadeiras e reinventar esse espaço a partir da sua participação.

A biblioteca da unidade está situada no caminho entre as salas de referência, o refeitório e o acesso ao parque da unidade. As crianças e as profissionais passam por ela para ter acesso aos outros espaços. Por isto, podem “pegar” os livros a qualquer momento³³. A proposta da creche é a

³³ Esses dados emergiram na conversa feita com a diretora Maurícia. Segundo ela, isso acontecia com frequência na unidade.

da não existência de um controle específico. As crianças podem pegar os livros e levá-los para a sala de referência, para o parque, ou outros espaços da creche.

Os livros disponibilizados nas salas de referência são do acervo da biblioteca. Eles transitam por toda a instituição e as professoras trocam constantemente os livros que ficam na sala, de acordo com as demandas das crianças e das proposições desenvolvidas. As crianças também possuem autonomia para buscar os livros que quiserem e deixá-los na sala, inclusive o grupo dos bebês.

Ainda que seja pequena, a biblioteca é organizada, com diversos elementos que a tornam hospitaleira e convidativa. Mas, ao mesmo tempo em que a grande circulação pela biblioteca lhe confere um caráter íntimo, já que as crianças passam por ela para acessar diversos espaços da creche, isso também se manifesta como um fator de desconforto. Como, por exemplo, quando a professora organiza um momento de contação de histórias junto aos bebês e, no meio das proposições, os demais grupos precisam passar pelo pequeno espaço para acessar ao refeitório, gerando uma dispersão e interrompendo as experiências ali desenroladas:

Imagem 15 - Refeitório da creche ao fundo da biblioteca



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora, 2016.

Na biblioteca, Léia aproxima-se de Helena e pergunta muito carinhosamente: “Qual [livro]

você vai escolher, Helena?”, oferecendo alguns dos que estavam próximos. Mas Helena ainda está concentrada nos outros elementos da biblioteca, sobretudo no móvel pendurado bem no centro. Então, Léia respeita o movimento de Helena e dirige-se a Ben, mostrando-lhe: “Ó, Ben! O [livro] de ursinho”. Trata-se de um livro-brinquedo com personagens de ursinhos que é possível acariciar, devido a sua materialidade, com uma espécie de pelo que imita o de um urso de verdade. Então Léia fala: “Passa a mãozinha, ó!”, indicando o lugar do livro-brinquedo onde era possível acariciar o urso. Ben se interessa pelo livro e começa a acariciar os personagens, Léia então lhe fala: “Olha, eu amo você”, lendo uma de suas páginas. Ben pega o livro-brinquedo e o traz até a minha direção. Balbucia, mostrando o livro. Eu pego o livro na mão e pergunto: “Você gostou desse? Dá para a Léia colocar na sua sacola”. A professora Léia fala: “Ó, Ben, vamos colocar aqui na sua sacola”. É quando uma professora de outro grupo abre a porta da biblioteca que liga o espaço ao refeitório e avisa para as crianças maiores, que começam a passar pelo espaço: “Devagar que tem os bebês, devagar!”, alertando para que passassem com cuidado em meio aos bebês. E Benjamin, que estava atento ao livro que iria escolher, dirige-se para a porta e se concentra no movimento do grupo das crianças maiores, assim como os demais bebês. (Registro do Caderno de Campo, 16 de setembro de 2016)

Ainda que esse espaço seja bastante convidativo e íntimo, o fato de ser um espaço readaptado e transformado em biblioteca demonstra a necessária atenção que os espaços destinados aos livros merecem dentro das instituições de Educação Infantil – em diversas unidades só são construídos devido à iniciativa da equipe de profissionais. Como é possível observar no registro de campo, por vezes a necessária passagem dos demais grupos pela biblioteca, para acessar outros espaços da unidade, gera desconforto, embaraçando as possibilidades de mediação das professoras. Mas, principalmente, interrompe a experiência dos bebês com os livros e suas leituras singulares.

As bibliotecas, a partir do seu surgimento como instituições sociais, foram paulatinamente se consolidando, de forma cada vez mais

democrática, desde os espaços escolares do Ensino Fundamental ao Ensino Superior. Contudo, pouco se discute ainda hoje acerca da importância da oferta de bibliotecas dentro dos espaços de Educação Infantil (SOUZA; MOTOYAMA, 2016). Aqui, cabe questionar: as crianças que frequentam a primeira etapa da Educação Básica não precisam ter acesso aos espaços destinados aos livros, de forma democrática?

Apesar dos percalços causados pela localização da biblioteca, é um espaço bem arejado e iluminado. Sua organização é pensada para que as crianças se sintam confortáveis. A estante onde se encontram os livros é baixa e está ao alcance das crianças. Para os bebês, que não alcançam as prateleiras maiores, há também caixotes mais baixos e livros disponibilizados para o acesso deles. Ainda que haja livros nas estantes mais altas, os bebês podem acessá-los. As professoras costumam pegar os livros que não estão ao alcance dos pequenos e oferecê-los aos bebês:

Imagem 16 - Os livros nos caixotes da biblioteca



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora, 2016.

Imagem 17 - Os livros na estante da biblioteca



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora, 2016.

Os bebês iam semanalmente à biblioteca e esse momento era previamente planejado pela professora Léia, que organizava a ida ao espaço em pequenos grupos, levando somente quatro ou cinco bebês, em períodos alternados. Esse planejamento e organização possibilitavam uma atenção mais cuidadosa, sobretudo, uma mediação mais minuciosa da professora, com atenção individual e a possibilidade da leitura de títulos que fossem do interesse particular de cada um.

Tal sistematização acontecia nas quintas e sextas-feiras, nos períodos da manhã e da tarde, para que todos os bebês pudessem experimentar esse espaço com bastante calma, explorando os livros e os demais brinquedos ofertados³⁴. Além de biblioteca, o espaço era também uma espécie de brinquedoteca, com brinquedos diferenciados dos que eram disponibilizados na sala de referência. Havia brinquedos dentro de baús no chão e de fácil acesso aos pequenos. E também caixas organizadoras, com diferentes brinquedos. As crianças não eram privadas de brincar com eles, que eram oferecidos com muita frequência e levados também para a sala de referência:

³⁴ Esse movimento será mais bem detalhado a seguir, no item “3.4.1 Palavras não engavetadas: o projeto de Literatura Infantil para bebês e crianças bem pequenas”.

Imagem 18 - Brinquedos na biblioteca



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora, 2016.

Imagem 19 - Entre livros e brincadeiras na biblioteca



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora, 3 de novembro de 2016.

As idas dos bebês até a biblioteca não se esgotavam nas relações e interações com os livros disponibilizados. Por vezes, as leituras eram

misturadas às brincadeiras e os demais brinquedos do espaço. Livros, livros-brinquedo e os brinquedos compunham os enredos das brincadeiras dos bebês a cada nova experiência no espaço da biblioteca:

2.4.1 Palavras não engavetadas: o projeto de literatura infantil para bebês e crianças bem pequenas

Aprendi nessas férias a brincar de palavras mais do que trabalhar com elas. Comecei a não gostar de palavra engavetada. Aquela que não pode mudar de lugar. Aprendi a gostar mais das palavras pelo que elas entoam do que pelo que elas informam. (BARROS, 2008, p. 43)

A primeira característica que me salta os olhos do Projeto de Literatura Infantil da creche, intitulado *Sacola Literária*, é que se trata de desengavetar palavras. Destrançar livros de armários. Livros que mudam e (re)mudam de lugar. Livros itinerantes, viajantes, flutuantes. Livros por todos os espaços da creche, em todas as salas e também navegando, por meio das sacolas literárias das crianças, para as suas casas.

A biblioteca da creche integra o projeto *Sacola Literária*, cujo principal objetivo consiste em colocar os livros em movimento. Nas quintas e sextas-feiras, as crianças de todos os grupos – inclusive os bebês bem pequenos – vão até a biblioteca e escolhem os livros que desejam levar para a casa. O livro é emprestado às sextas-feiras e retorna nas segundas-feiras. O controle da rotatividade do acervo é realizado pelas professoras, que utilizam uma ficha anexada ao final dos livros para anotar qual título a criança levou. Segundo a diretora Maurícia, as famílias se mostram parceiras do projeto, cuidando do acervo e avisando a diretora quando algum é extraviado.

O projeto *Sacola Literária* começou em 2013, idealizado por uma professora que inicialmente o propôs apenas para o Grupo III. Toda a creche se interessou pelo projeto, haja vista sua repercussão positiva. Foi em 2014 que toda a unidade decidiu torná-lo um projeto coletivo e permanente, que acontece pelo terceiro ano consecutivo. Hoje, o projeto compõe o PPP da unidade:

O projeto de literatura infantil funcionará da seguinte maneira: na sexta-feira a criança escolherá um livro da biblioteca e colocará dentro da *sacola literária* para levar para casa, a fim de que os pais ou responsáveis leiam a história para ela. Na

segunda-feira, a criança entregará o livro na sacola novamente para a biblioteca. (PPP, 2016, p. 12)

Importante situar que nas DCNEI está previsto que as instituições de Educação Infantil devam organizar e sistematizar o seu currículo a partir dos eixos norteadores, interações e brincadeiras. E considerando os seus princípios básicos: éticos, políticos e estéticos. Nesse sentido, o trabalho pedagógico deve promover experiências narrativas que privilegiem a apreciação e interações com a linguagem oral e escrita, bem como o convívio com os distintos gêneros textuais orais e escritos (BRASIL, 2009). Se esses aspectos estão previstos no documento, cabe interrogar: as diferentes linguagens, entre elas, a Literatura Infantil, dentro dos contextos de Educação Infantil, devem ser usadas somente quando há um projeto específico na unidade?

Sabemos que há uma tendência de se trabalhar projetos com um único tema (OSTETTO, 2000, 2008) que norteia o trabalho pedagógico por um período alargado. Sendo assim, aquelas unidades que não desenvolvem projetos que envolvam a Literatura Infantil promovem a relação das crianças com a linguagem literária? Se nas Diretrizes está previsto que as crianças devam ter acesso e experiências com narrativas, bem como apreciação e relações com situações sociais que envolvam a linguagem oral e escrita, ela não deveria compor o cotidiano das instituições, independentemente da existência de projetos com essa temática?

Para Reyes (2017), por fazermos parte de uma história escrita também com palavras, precisamos ser nutridos não somente com leite, mas histórias, contos e poemas. Isto é uma forma de encontro entre aqueles que chegam com os que já chegaram faz algum tempo, e também com aqueles que já foram. Nesse sentido, a leitura estaria ligada ao encontro e a uma possibilidade de tornar visível e audível o que está indivisível e inaudível. E pode ser por este motivo que as crianças perguntam, querem e precisam ler e ouvir histórias. Elas precisam das palavras e de tantas coisas indescritíveis:

Quizás por ser parte de una saga escrita com palabras, necesitamos ser nutridos, no solo com leche, sino con esas envolturas - historias, cuentos y poemas – en los que se encuentran quienes ahora están llegando con los que llegaron hace tiempo y con los que ya se fueron. Leer es en el fondo, tener conversaciones entre los que están, - aquí y ahora - , los que viven lejos o murieron y los que vivirán cuando no estemos. Es hacer visible y audible lo

invisible y lo inaudible: por eso, quizás, los niños piden, quieren, necesitan que le lean. Necesitam ser envueltos, decifrados, acompañados, consolados con palabras. Y necesitan dar palabra a tantas sombras, a tantas cosas indecibles. (REYES, 2017, p. 37-38)

Quando as crianças vivenciam experiências com a linguagem literária, experimentam sentidos e sentimentos distintos: “A riqueza de detalhes e das nuances das histórias coloca a criança em contato com o universo do possível, em que ela pode fazer uma interpretação também de coisas que se contrapõem, que se contrastam” (RIZZOLI, 2009, p. 10). Desse modo, elas apreendem que existem distintos pontos de vistas que se encontram e que também se desencontram, que podem ser semelhantes ou distintos. A grande questão que habita essa relação é reconhecer a diversidade de pontos de vista e compreender que eles podem ser diferentes (RIZZOLI, 2009). Viver experiências que envolvam a Literatura Infantil é também se contaminar dos significados das experiências dos outros e, a partir dessas experiências, atribuir sentido a sua própria: “Essa experiência assume várias facetas, o que faz com que a criança aprenda a aceitar dentro de si mesma a convivência de sentimentos opostos – das ambivalências – no percurso de seu crescimento e de sua vida” (RIZZOLI, 2009, p. 11).

Importante situar aqui a importância de alargarmos a percepção que temos acerca do livro, e vislumbrarmos experiências com ele enquanto objeto que deve ser explorado, que proporciona a possibilidade de as crianças inventarem e construir histórias outras: “O livro também é uma ocasião para a criança viver aventuras emocionantes que constituem a chave de acesso ao mundo da imaginação” (RIZZOLI, 2009, p. 11).

Os livros devem servir para ser tocados, lidos, olhados, folheados, levados para casa, para serem discutidos, criticados, construídos, dentre outros. Ele faz com que a criança possa estar na presença de outras pessoas, mas igualmente sozinha. Pode favorecer encontros. Pode dar asas à imaginação (RIZZOLI, 2009). Transportar, viajar, navegar, por itinerários conhecidos e outros nem tanto, mas, principalmente, o livro é relação: com o outro, com o mundo e consigo.

O projeto *Sacola Literária*, que alça voos aos livros da unidade e faz com que as palavras não sejam engavetadas, é proposto e organizado desde o início do ano, quando as sacolas são enviadas para as famílias. Elas são convidadas a customizá-las junto com as crianças. Segundo a diretora, em geral as famílias são grandes parceiras e costumam construir

as sacolas com muito carinho. Cada criança tem uma sacola customizada, o que lhe dá um caráter particular e uma ligação também com as famílias:

Imagem 20- Sacolas Literárias dos bebês



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora, 2016.

Os bebês reconheciam as suas sacolas e, quando a professora Léia as pegava, já se dirigiam a elas. O modo como a sacola era ofertada e disponibilizada variava de acordo com o planejamento prévio da professora, que compartilhava com as auxiliares de sala o modo como seria sistematizada a ida a biblioteca.

Imagem 21 - Gigi escolhendo um livro com sua sacola literária



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora, 3 de novembro de 2016.

Em uma das tardes, a professora Léia organizou a sala de um jeito especial. Os livros e as sacolas literárias estavam dispostos de um modo diferente. Quando os bebês chegaram à sala, encontraram uma cesta de livros carinhosamente selecionados e dispostos junto às sacolas literárias:

Imagem 22 - Sacolas literárias na sala de referência



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 17 de novembro de 2016.

As diferentes formas como os livros eram disponibilizados para os bebês transformavam as quintas e sextas-feiras literárias em momentos especiais e de muitos encontros: às vezes, na biblioteca, com o acervo já reorganizado; outras vezes, com eles dispostos em cestos na sala; e, às vezes, em lugares incomuns. A surpresa do inédito fazia com que os encontros com os livros fossem inusitados, assim como as reações dos bebês, repletas de surpresa e de encantamento:

Manu se aproxima das sacolas literárias e logo reconhece a sua. Pega e tenta colocá-la embaixo do braço, mas não consegue “encaixar”. Concentrada, tenta mais uma vez e não consegue. Manu insiste mais algumas vezes e analisa as possibilidades de conseguir colocar seu braço na alça da bolsa. Até que enfim consegue. Sorri e comemora o feito. Dirige-se até o espelho e olha-se, contemplando, concentrada, sua sacola

*literária embaixo do braço. (Registro de Campo,
17 de novembro de 2016)*

Imagem 23 - Sequência Manu e a sacola literária



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora, 17 de novembro de 2016.

A expressão de Manu no encontro com a sua sacola literária, e com a possibilidade da escolha do livro que levaria para a casa, é reveladora de uma relação aproximada, tecida desde o início do ano, repleta de intimidade e do desejo de estar com o objeto. A relação de Manu suscita em mim a lembrança da relação descrita por Lygia Bojunga Nunes em sua memória de leitura. O livro é para ela um objeto cuja intimidade foi firmada de forma tão profunda que, para ela, ele era vida e alimento para a sua imaginação:

Pra mim, livro é vida, desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida. Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro. De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras. Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas. Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação. (NUNES, 1998, p. 7)

Lygia Bojunga nos informa que livro é vida, é brinquedo, é comida. Livro tijolo, livro casa, livro íntimo. Morada das palavras, lugar onde habita a imaginação. Palavras que devem ficar desengavetadas (BARROS, 2008). Palavras que merecem ser brincadas, que mudam de lugar, que entoam, que navegam por mares distantes, por infâncias distintas e por crianças reais.

2.5 “PASSEI MUITOS ANOS A RABISCAR, NESTE CADERNO, OS ESCUTAMENTOS”: A EMERSÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

*Que para ouvir as vozes do chão
 Que para ouvir a fala das águas
 Que para ouvir o silêncio das pedras
 Que para ouvir o crescimento das árvores
 E as origens do Ser [...]
 Passei muitos anos a rabiscar,*

*neste caderno, os
escutamentos [...].*

(BARROS, 2015, p. 128)

O meu exercício durante a pesquisa de campo foi uma combinação de cabeça e coração. Já que os bebês, mais do que nós, adultos, vivem uma vida de coração (GOTTLIEB, 2012), cujos laços afetivos emergem e também desenhavam nossa experiência de estar junto a eles na creche. Aliás, *estar junto aos bebês* foi mais importante do que qualquer outra ferramenta metodológica. Pois, para desenvolver este estudo, foi necessário estar disponível a eles, estar junto no sentido mais literal, vivendo cotidianamente suas experiências, a partir de um exercício empático.

Na medida em que eu me dispunha a estar junto aos bebês, os registros escritos no caderno de campo ficavam mais difíceis. Era necessário escolher o tempo todo entre estar com as mãos no caderno ou estar com as mãos livres para os bebês. E, entre as duas escolhas, sempre optava por estar livre para eles. Assim, escolher estar com as mãos livres para os bebês é um modo de constituir uma relação de reciprocidade. As mãos também comunicam ao outro se o respeitamos e o acolhemos.

Para Anne Tardos (1992), as mãos da educadora são um exemplo de sensibilidade, onde os menores detalhes atribuídos às atitudes que temos diante dos bebês revelam também o respeito que temos por eles. O que pode ser aparentemente irrelevante no contato diário entre adultos e bebês, mas oferece uma atmosfera extremamente humana: “As experiências agradáveis estabelecidas durante o tempo que passaram juntos enriquecem e diversificam as relações constituídas entre a criança e adulto” (TARDOS, 1992, p. 15 – *tradução nossa*)³⁵. Manter-me de mãos livres diante dos bebês, exigiu que me organizasse para tomar notas breves durante a minha estada no campo. Por isso, no meu caderno de campo, rabiscava escutamentos (BARROS, 2015). Assim que chegava em casa, todos os dias retomava os registros de campo, para ampliá-los, enquanto a memória ainda estivesse vivida.

Durante todo o processo de geração de dados (GRAUE; WALSH, 2003), os registros do caderno de campo, filmicos e fotográficos foram organizados diariamente, em ordem cronológica. Também organizei os episódios mais significativos com títulos ligados aos registros, o que me

³⁵ “Las experiencias agradables adquiridas durante el tiempo que han pasado juntos enriquecen y diversifican las relaciones del niño y el adulto” (TARDOS, 1992, p. 15).

auxiliou a reconhecê-los sempre que retomados. Na medida em que organizava os dados, durante a pesquisa de campo, e nomeava os episódios, foi possível notar algumas semelhanças e regularidades entre os registros, mas também diferenças. Isso me possibilitou ir, gradualmente, constituindo os elementos marcantes que pudessem converter-se nas categorias de análise.

Assim, com base nos registros e na triangulação dos dados (GRAUE; WALSH, 2003), algumas categorias analíticas emergiram. Para tanto, lancei mão da estratégia metodológica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011; VALA, 1999) a partir do *método indutivo* (VALA, 1999), para que as categorias pudessem surgir do próprio campo, ou seja, para que os episódios registrados pudessem me indicar as categorias de análise.

Segundo Vala (1999), a análise de conteúdo é uma técnica e não um método:

É uma técnica de tratamento de informação, não é um método. Como técnica, pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica. (VALA, 1999, p. 104)

Para sistematizar as categorias de análise, elaborei um quadro e organizei os episódios a partir das suas unidades de sentido, agrupando aqueles que tivessem aproximações e regularidades. O quadro foi organizado por categorias, com os seguintes elementos: a indicação daquelas em que os bebês estavam no episódio, o dia e o período que aconteceu e um breve resumo. Todos os resumos dos registros tinham o mesmo título que o registro completo, a fim de situar e dar maior visibilidade aos dados, quando retomasse a tabela para as análises.

O quadro me auxiliou no agrupamento das unidades de sentido e também na organicidade da elaboração das análises finais, pois foi possível notar um fio condutor (BUSS-SIMÃO, 2012) nas ações dos bebês. Com base nesses aspectos, as categorias de análise foram assim denominadas: 1) *o deslimite da palavra: o corpo e a leitura sensorial dos bebês*; 2) *a semente da palavra: as relações estabelecidas nas mediações*; 3) *outros pousos: tantas possibilidades*.

Com as categorias de análise constituídas, busquei avaliá-las a partir do teste de validade (VALA, 1999), em que se atribui os critérios de *exaustividade* e *exclusividade*. A partir do primeiro critério, *exaustividade*, pude agrupar todas as unidades de registros nas categorias

de análise. Já quanto ao segundo critério, o de *exclusividade*, decidi intencionalmente não usá-lo, assim como sugerido por Buss-Simão (2012) em sua tese de doutorado. A partir desse critério, as unidades de registro só podem ser agrupadas em uma única categoria, o que não se aplica a essa pesquisa, já que, em alguns episódios, foi necessário colocá-los em mais de uma categoria. Concordo com Buss-Simão (2012) que uma situação ou episódio não precisa ser engessado numa única categoria, com um único sentido delimitado. Pois se trata de analisar as experiências subjetivas dos bebês, cuja dinamicidade não pode ser enquadrada. Ou, como nas palavras de Manoel de Barros (2015): “De cantos portanto não é que se faz a beleza desses pássaros. Mas de cores e movimentos” (BARROS, 2015, p. 66). Assim são os bebês: cores e movimento.

CAPÍTULO 3 – “E APRENDI COM ELES A SER DISPONÍVEL PARA SONHAR”: OS BEBÊS, OS LIVROS E AS RELAÇÕES

A criança me deu a semente da palavra. Os passarinhos me deram desprendimento das coisas da terra. [...]

Aprendi com os passarinhos a liberdade. Eles dominam o mais leve sem precisar ter motor nas costas. E são livres para pousar em qualquer tempo nos lírios ou nas pedras – sem se machucarem. E aprendi com eles ser disponível para sonhar. (BARROS, 2008, p. 147)

Imagem 24 - Helena e o livro



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 24 de outubro de 2016.

As relações que os bebês estabelecem com os livros foram inspiração para empreender esta pesquisa. Eles me ofereceram a todo momento a semente da palavra e me mostraram que não desejam palavras engavetadas. Mostraram-me que é preciso estar disponível para sonhar. Propor uma relação intensa dos bebês com os livros é também possibilitar que eles tenham garantido, em termos de igualdade de condições, o direito a serem sujeitos de linguagem, que se transforma e também transforma o mundo (REYES, 2010), uma vez que os livros, enquanto artefatos culturais, “inauguram uma relação com a fantasia, as palavras, as imagens e a estética” (PARREIRAS, 2012, p.

107). Quando os bebês escutam histórias, interagem com os livros e brincam com as narrativas, podem descobrir o novo – coisas que ainda desconheciam ou, ampliar as que já conhecem. Por isto, os livros devem ser tocados, olhados, cheirados, degustados, explorados, contemplados, lidos, compondo enredos de infância.

As ações educativas que envolvem o livro e o texto literário na Educação Infantil são também um compromisso com o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Não com um caráter cumulativo acerca da elaboração de conceitos, mas a partir de uma perspectiva que assume a ampliação das experiências das crianças de modo alargado e plural (ROCHA, 2008). Desde a LDB de 1996 há o reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e, que tem como pressuposto o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos e 11 meses de idade, abarcando seus aspectos físico, intelectual, afetivo, linguístico e social, de modo a complementar a ação da família e da comunidade (BUSS-SIMÃO, 2016; BRASIL, 2009).

Tal concepção, constituída no paradigma do desenvolvimento integral da criança, atravessa esta pesquisa e traz implicações no modo como as(os) professoras(es) consideram e legitimam as manifestações das próprias crianças (BUSS-SIMÃO, 2016). Isso requer que as ações educativas sejam constantemente observadas, planejadas, avaliadas e registradas, de modo a validar a integralidade e indissociabilidade das dimensões afetiva, expressivo-motora, cognitiva, ética, estética, linguística e sociocultural das crianças. Deste modo, as práticas pedagógicas precisam acontecer de forma a não fragmentar as diversas possibilidades delas experienciarem e compreenderem o mundo, o que é realizado *pela totalidade de seus sentidos* (BUSS-SIMÃO, 2016). Todos esses aspectos demarcam a especificidade das ações pedagógicas na primeira etapa da Educação Básica e devem ser também considerados, quando se trata de propostas que envolvem a relação dos bebês com os livros.

As reflexões aqui tecidas dialogam com o inciso I do artigo 9º das DCNEI, segundo o qual as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, de modo a garantir experiências que promovam para as crianças o conhecimento de si e do mundo, a partir da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que propiciem a movimentação ampla, a expressão da individualidade de cada criança e que respeite seus ritmos e desejos (BUSS-SIMÃO, 2016; BRASIL, 2009).

Para evidenciar e situar as categorias que emergiram dos dados do campo, organizei as análises por meio de episódios, a partir das cenas acessórias que, de forma articulada, formam um quadro mais amplo que caracteriza a realidade das experiências dos bebês e adultos no decorrer da pesquisa (BUSS-SIMÃO, 2012). Como fonte de análise, darei visibilidade especialmente às ações dos bebês: deles com os livros, as proposições que os envolvem, as ações deles entre eles, e deles com as professoras dos grupos. Mas ressaltando, sobretudo, aquilo que os bebês expressaram a partir dos seus muitos modos de se comunicar;

No contexto dos estudos com crianças, uma das prerrogativas que demarca o papel dos investigadores adultos é o de descentrar-se desse lugar social geracional. O que é diferente de se destituir do lugar de adulto. Significa, na verdade, desafiar-se a não tomar como referência este lugar, ao interpretar os sentidos elaborados pelas crianças nas suas ações. Isto não resolve o problema “da interpretação das subjetividades, mas permite uma reflexão mais situada do ponto de vista do ator” (COUTINHO, 2010, p. 97).

Especialmente porque, para refletir e interpretar uma ação, é preciso levar em consideração a ação-estrutura, já que as ações tornam-se sociais em um dado contexto, que oferece diversas possibilidades e constrangimentos, conferindo forma àquilo que é compreendido como estrutura (COUTINHO, 2010). Conhecer a ação dos bebês significa também levar em consideração todos os determinantes do contexto estrutural em que estão inseridos, bem como as relações nele são estabelecidas.

Sendo assim, as categorias de análise se constituíram a partir da compreensão dos significados apreendidos nas relações que os bebês estabeleceram com os livros, e das possibilidades de mediação que emergiram dessas relações. E são elas: a) *o deslimite da palavra: o corpo e a leitura sensorial dos bebês*; b) *o voo da palavra: as relações estabelecidas nas mediações*; c) *outros pousos: tantas possibilidades*.

3.1 O DESLIMITE DA PALAVRA: O CORPO E A LEITURA SENSORIAL DOS BEBÊS

*Eu queria usar palavras de ave para escrever.
Onde a gente morava era um lugar imensamente e sem
nomeação.*

Ali a gente brincava de brincar com as palavras.

(BARROS, 2015, p. 141)

Imagem 25 - Catarina e o aconchego de um abraço



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 31 de novembro de 2016.

Catarina fica abraçada ao livro por alguns minutos. O livro era mais que um objeto, ele era um instante. Um instante de afeto e ternura. Ela, o livro e o abraço, em um momento tão singular e tão cheio de carinho. (Registro do Caderno de Campo, 31 de novembro de 2016)

O corpo é a voz de fazer nascimentos³⁶. Ele é a voz dos bebês e a forma genuína de sentir o mundo, pela primazia. A relação dos bebês com os livros também pode ser poesia, se nos desafiarmos a olhá-la com sensibilidade: como quando Catarina abraça o livro com ternura e transforma essa relação em um instante de afeto. A existência humana é um fio contínuo de sentimentos, vividos com mais ou menos intensidade, que mudam, constituem e contradizem-se com o desenrolar do tempo e com as circunstâncias vividas. Não nos inserimos no mundo como um objeto com sentimentos que nos atravessam, mas sim entrelaçados em ações, relações com os outros, com os objetos que estão em nosso entorno, com o meio social, enfim, elementos que estão continuamente influenciando as nossas experiências. E, nesse entrelaçamento de

³⁶ BARROS, 2015.

relações, o corpo se constitui como parte integrante da simbologia social (LE BRETON, 2009).

O nosso corpo, bem como das crianças, carrega não somente características biológicas e físicas, mas toda uma simbologia cujas marcas expressam e situam um lugar social, de quem somos nesse emaranhado de relações (BUSS-SIMÃO, 2016). Os bebês quando chegam ao mundo, ainda não compreendem a linguagem usada por nós adultos, isso quer dizer que este elemento não é um traço natural da nossa humanidade, mas social. Por isso, os pequenos usam o corpo para se expressar e, no desenrolar desse processo, vão paulatinamente conhecendo e aprendendo a usar linguagens distintas (BUSS-SIMÃO, 2016).

Se situarmos historicamente, o corpo foi por muito tempo compreendido como herança da natureza biológica, em que a carga genética é considerada um fator decisivo para o desenvolvimento. Tal concepção desconsidera as demais dimensões, como os determinantes de classe, gênero, etnia, etc. E a educação se estrutura entendendo o corpo como algo a ser homogeneizado, que visa um padrão de desenvolvimento para todas as crianças (BUSS-SIMÃO, 2016). Se partirmos dessa compreensão de educação e de corpo, a relação que os bebês estabelecem com os livros pode parecer “problemática”, já que é pautada numa interação corporal intensa, em que o livro é levado à boca, é explorado e manuseado de modos singulares, muitas vezes não previsíveis e, principalmente, não enquadrados nos padrões dos protocolos de leituras de um adulto, por exemplo.

Em contrapartida a essa concepção, há a que compreende o corpo como parte constituinte das relações históricas, sociais e culturais, como elementos que o influenciam. É importante que as duas compreensões não sejam colocadas numa posição de dualidade. Ambas devem ser consideradas, devido à complexidade que compõe o nosso corpo, nesse emaranhado que abarca nossas heranças genéticas e também históricas, sociais e culturais (BUSS-SIMÃO, 2016).

A escolha por estudar a relação dos bebês com os livros deu-se em diálogo com a prerrogativa defendida pelas DCNEI, em que há a indicação de que as práticas pedagógicas nos contextos de Educação Infantil devam possibilitar experiências que propiciem aos bebês e crianças o conhecimento de si e do mundo, por meio das linguagens, ampliando as experiências *sensoriais, expressivas e corporais*, respeitando os ritmos e a individualidade de cada criança, mesmo em um contexto coletivo de educação. Por isso, a importância de pesquisas e discussões que alarguem a compreensão que temos acerca da ação social dos bebês e do modo com que se relacionam com o mundo e a cultura.

Dentre os diversos elementos culturais, o livro ocupa um importante papel social, justamente por vivermos numa sociedade que se constitui e é constituída pela leitura e pela escrita. Mas, como acontecem as experiências dos bebês com os livros? Como é possível propor práticas pedagógicas com esse objeto cultural respeitando o ritmo de cada bebê? Qual a dimensão do corpo nas relações que os bebês estabelecem com os livros?

Neste capítulo, o lugar que o livro ocupa nas relações corporais com os bebês será o fio condutor das discussões tecidas, pois, ao reunir as cenas do campo, percebi situações que se repetiam, me revelando que a interação que os bebês estabelecem com os livros são marcadas pelas relações corporais. Os bebês brincam com as palavras antes mesmo de dizê-las. Eles imprimem sentidos como um olhar de silêncio, um sorriso que fala e um corpo que comunica. O título da categoria *o deslimite da palavra: o corpo e a leitura sensorial dos bebês* nasceu assim, inspirado nas palavras do poeta Manoel de Barros (2015) quando nos diz que somente as palavras ainda não foram castigadas com a ordem natural das coisas. Uma ordem que homogeneíza, mas que nos desafia quando se trata dos bebês. E, na medida em que reunia e organizava os episódios no quadro de análises, consegui apreender que existiam modos peculiares dos bebês realizarem suas leituras sensoriais, onde o corpo aparecia como aquele que cria enredos: um *corpo-narrativa*:

É início da tarde e Manu acaba de acordar. Ela se levanta e senta próxima a estante de livros, ainda um pouco sonolenta. Ela pega o livro intitulado Ratinho Ben³⁷, que estava no chão bem próximo a ela, e o coloca na sua frente. Manu está com um lencinho umedecido na mão e a professora Léia explica que pela manhã os bebês haviam brincado de “trocar bonecas” com os lencinhos e fraldas. Por isso, ela ainda estava com um dos lencinhos. Manu começa a brincar de “limpar” os personagens do livro e também limpar ela mesma, passando o lencinho primeiro no rosto, depois nos cabelos. Em seguida, limpa um dos personagens do livro e passa o lencinho em si mesmo diversas vezes. Após um tempo brincando com o livro, Manu

³⁷ O título do livro-brinquedo é *Ben: Riki e sua turma*, de autoria de Roberto Belli. Trata-se de um livro infantil, com texto simples e mensagens curtas. Os livros publicados nesse formato não costumam vir com informações na ficha catalográfica e, ao procurar o título na internet, não localizei mais informações.

inclui um terceiro personagem na brincadeira, uma boneca que ela coloca sentada próxima a ela e ao livro, ampliando a brincadeira para, então, limpar a si mesma, em seguida os personagens do livro e também a boneca. (Registro do Caderno de Campo, 31 de novembro de 2016)

Imagem 26 - Sequência de imagens de Manu brincando de limpar o livro e a boneca



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 31 de novembro de 2016.

O campo revelou que o livro pode ser ressignificado pelos bebês, como fez Manu, que o incluiu em sua brincadeira e o colocou no lugar de brinquedo. A professora Léia explicou que, nessa circunstância, os bebês estavam muito interessados no processo de higiene e costumavam brincar de trocar as fraldas das bonecas, justamente por se tratar de um aspecto que experienciam diariamente. A partir de tal indicativo, a professora organizou uma proposição com lenços umedecidos e fraldas tamanho “RN” (recém-nascido), para que coubessem nas bonecas. Durante a manhã desse mesmo dia, os bebês brincaram de trocar as bonecas. Mas o

mais interessante é que, assim que Manu acordou, resolveu dar continuidade à brincadeira. Só que, ao invés de usar uma boneca, escolheu brincar com os personagens do livro.

A partir deste episódio, foi possível perceber indicativos de que o livro pode ser também um brinquedo, como quando Manu brinca de limpar os personagens da narrativa. Ela nos convida a desconstruir a ideia de que o livro é um artefato cultural cuja função é somente a de leitura das letras, para mostrar que ele também pode se transformar em um elemento lúdico, a partir da criação dos próprios bebês. Os dados do campo mostraram que as experiências dos bebês com os livros se constituem pela *intimidade* que eles constroem cotidianamente. Isto é, com a proximidade diária, com as possibilidades de manuseio, com a exploração direta e a garantia do protagonismo dos bebês nas suas leituras.

No excerto a seguir, o bebê Benjamin, carinhosamente chamado de Ben, anuncia a *intimidade* que os bebês tinham com os livros no cotidiano. No final da tarde, em meio ao movimento de trocas e chegada das famílias, Ben escolheu um livro para ler. Havia vários livros espalhados pelo chão e Ben sentou-se sobre alguns. Os demais ficaram ao seu redor:

Na tarde de hoje Ben está sentado em cima e envolto por vários livros. Dentre todos que estão próximos a ele, a sua escolha foi um livro cartonado, grande e com olhos que se mexiam. A cada virar de páginas, os olhos dos personagens se mexem, brincando com o leitor. Ele inicia sua leitura acariciando o personagem pato, passa a mão no rosto e depois vai deslizando para os demais elementos da ilustração. Ben explora a textura do livro, mas parece que ele está de fato acariciando os personagens e desbravando os detalhes. Depois, Ben levanta os braços, como uma expressão de surpresa e uma forma de interpretar o livro ao seu modo. (Registro do Caderno de Campo, 23 de novembro de 2016)

Imagem 27 - Sequência de imagens de Ben acariciando o pato no livro-brinquedo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 23 de novembro de 2016.

A *leitura sensorial e corporal* de Benjamin e a sensibilidade na sua exploração tátil com o livro, acariciando o personagem “pato”, anunciam as conexões afetivas que emergem das relações dos bebês com os livros. Um corpo que constitui enredos e se faz narrativa, *um corpo-narrativa* emerge dos dados como o principal aspecto dessa leitura: um corpo que fala, que informa, que descobre e que explora. A *afetividade* que apareceu no episódio do Ben, e em outras cenas do campo, pode ser compreendida, segundo Le Breton (2009), como as relações dos indivíduos com o mundo e as ressonâncias íntimas que envolvem os acontecimentos da vida cotidiana. O sentimento se manifesta, nesse sentido, como uma interligação de sensações corporais, de significados culturais e gestos que são apreendidos por meio das relações sociais. A emoção é como “a própria propagação de um acontecimento passado, presente ou vindouro, real ou imaginário, na relação do indivíduo com o mundo” (LE BRETON, 2009, p. 113).

As emoções e a afetividade são expressões das formas de existência oriundas de uma simbologia social, que se traduzem de acordo com as distintas circunstâncias e particularidades de cada pessoa. E está vinculada a “interpretação que o indivíduo faz do acontecimento que o afeta moralmente, modificando sua relação com o mundo de maneira provisória ou durável, seja por anos, seja por alguns segundos” (LE BRETON, 2009, p. 117). A emoção é um componente que se entrelaça a uma sucessão de momentos conexos que nos acometem, mas que cada ser humano expressa de acordo com a sua apropriação cultural e os valores circundantes (LE BRETON, 2009). Nesse sentido, as emoções e a afetividade que os bebês experenciam nas relações com os livros, a depender do modo como essa relação é constituída, pode ampliar o modo

como apreendem as emoções. Quanto mais ricas e diversificadas forem suas experiências, mais apropriação e alargamento cultural mediante aos sentimentos os bebês terão, como o exercício da empatia diante dos personagens de uma narrativa, por exemplo. Tais indicativos podem ser também pistas acerca da importância da relação que os bebês constituem com os livros e mais: a importância desses livros terem uma linguagem literária.

A especificidade que demarca a vida dos bebês, principalmente sua dependência biológica dos adultos, faz com que por vezes a compreensão que se tenha acerca das suas experiências com os livros e, mais especificamente, com a linguagem literária, esteja marcada por uma noção de incapacidade. Muito embora a potencialidade dos bebês e o desejo de participação no mundo sejam evidentes, basta lançarmos um olhar atento para as suas relações e experimentações. Todos os seus movimentos expressivos, que são também modos outros de se comunicar, anunciam que os bebês se relacionam intensamente com os livros e, ainda que não tenham adquirido a linguagem oral, o corpo se apresenta como um importante modo comunicacional e característico de uma interação marcada pelo sensível.

É importante que as relações corporais sejam também compreendidas como fenômeno social e cultural. Assim, o corpo configura-se como um *vetor semântico* (LE BRETON, 2007) em que as relações com o mundo são construídas por uma diversidade de atividades perceptivas. Expressões de sentimentos, cerimônias e ritos de interação, conjunto de gestos, entre outros aspectos que demarcam um lugar social na existência humana. A nossa existência é genuinamente corporal: “Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo” (LE BRETON, 2007, p. 7). O processo de socialização da experiência corporal é uma constante própria da condição social humana, como uma contínua produção de sentidos. Deste modo, proporcionar e respeitar as experiências corporais dos bebês com os livros é também um modo de garantir que sua relação corporal com o mundo seja ampliada.

Por este motivo, é preciso proporcionar aos bebês “encontros com diferentes linguagens, alimentando a imaginação para que meninos e meninas possam aventurar-se a ir além do habitual, à procura da própria voz, da sua poesia” (OSTETTO, 2011, p. 5). Para colaborar com os processos expressivos das crianças e garantir o acesso à riqueza da produção cultural humana, a aproximação com as diferentes linguagens e referências culturais é um importante aspecto a ser considerado nas ações educativo-pedagógicas, no contexto da Educação Infantil. A partir dos

dados de campo, foi possível identificar que do encontro dos bebês com os livros emergem poesias que são “escritas” de outras formas: com o *corpo-narrativa*:

O livro do Gato de Botas é um dos livros com mais texto escrito da bebeteca da sala. Catarina o pega para ler e, na medida em que passa as páginas, balbucia o ritmo da história – balbucio este que se assemelha à leitura da escrita comumente feita pelos adultos. A quantidade de letras da narrativa parece deixar Catarina ainda mais envolvida com a leitura e, na medida em que ela passa as páginas, suas expressões faciais remetem às ilustrações. Quando o Gato de Botas faz uma expressão de assustado, e, por isso, abre a boca, Catarina também o faz. (Registro de Campo, 14 de setembro de 2016)

Imagem 28 - Sequência de imagens de Catarina com o livro *O Gato de Botas*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 14 de setembro de 2016.

Do conjunto de elementos simbólicos que nascem da leitura da Catarina, é possível compreender uma leitura que não se inscreve na leitura das letras. Diferencia-se, principalmente, pela sua dimensão sensível. A sensibilidade de Catarina, que compreende a expressão de susto do personagem Gato de Botas³⁸, por meio da ilustração (Catarina

³⁸ O livro intitulado *O Gato de Botas*, que estava no acervo da sala dos bebês, é da editora Ciranda Cultural. Trata-se de um livro cartonado sem autoria específica

faz a mesma expressão que o personagem ilustrado), exprime a possibilidade de conexão da bebê-leitora com a narrativa em questão. O corpo assume aqui a possibilidade narrativa e, por isso, *o corpo-narrativa*. A *leitura sensível e corporal* de Catarina manifesta-se como um eixo privilegiado de relação com o mundo. Segundo Le Breton (2007), o corpo é um mediador por excelência, e é por meio dele que os seres humanos fazem do mundo uma extensão da sua experiência, produzindo sentido contínuo de modo a nos inserir em um dado espaço social e cultural.

Há hoje um conjunto de pesquisas³⁹ que alargam nossa compreensão acerca da importância da imagem dos livros destinados às crianças, os quais nos permitem afirmar que a ilustração também é texto. A expressão de Catarina diante da ilustração do Gato de Botas, por exemplo, reafirma que existem distintos modos de interpretar a linguagem imagética. Por meio das imagens “encontramos uma infinidade de significações, que compreendem diversos contextos sociais e culturais, e que possibilitam a formação de leitores que compreendem e questionam a realidade que os cerca” (SPENGLER, 2017, p. 18).

Todas as diferentes linguagens apresentam diversas formas de representações e, dentre elas, as imagens permitem um mergulho em um universo de leitura que vai além da escrita. Segundo Spengler (2017), que se dedicou a estudar a importância da leitura literária do livro de imagem, esse modo particular de leitura configura-se como uma experiência estética de *sensibilização do olhar*, e é justamente por este motivo que venho tensionando a importância de termos livros com qualidade literária para os bebês.

Isso significa pontuar que os livros-brinquedo destinados aos bebês, mesmo quando constituídos exclusivamente por ilustrações, podem ter qualidade literária. Já que, nessa relação, estamos também sensibilizando o olhar dos pequenos e propiciando outras formas de leituras. Para Duarte Jr. (2000), é importante darmos mais atenção para uma educação estética dentro das instituições educacionais, mas não numa perspectiva reducionista que a compreenda enquanto matéria ou

referenciada. Também não há informações acerca do ano de publicação. É um livro com texto longo, que traz uma espécie de resumo da história do clássico conto de fadas *O Gato de Botas*, originalmente publicado por Charles Perrault, em 1697. Hoje esse clássico já é de domínio público, que é uma condição jurídica em que a obra passa a não ter mais direitos autorais, não existindo restrição de uso. Isso acontece normalmente após 70 anos da morte do autor (no Brasil). Essa regra muda de país para país.

³⁹ SPENGLER, 2017; ARAÚJO, 2016.

conteúdo a ser ensinado. Para tanto, é preciso retornar à própria compreensão grega da palavra “estética”: *aisthesis*, que alude à genuína capacidade do “ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (DUARTE JR., 2000, p. 16).

Como já explicitado, uma das formas privilegiadas pela qual os bebês apreendem o mundo é por meio das relações corporais, que se apresentam como ferramenta de experimentação das coisas que estão também no mundo. O livro é um objeto cultural, logo, as experimentações, sensações e relações que eles constituem com esse objeto se dão, principalmente, por meio do corpo, que se torna narrativa de um modo particular de leitura:

Na biblioteca, a professora Léia pega um livro e oferece a Gigi. Ao pegá-lo, Gigi percebe o personagem “porquinho” na capa e faz um “ahh!”, como se estivesse surpresa. Quando vira a página e vê um cavalo, começa a imitar o som do animal, apontando para a ilustração. Em seguida, ao ver o pintinho, Gigi faz “a coreografia” da música “meu pintinho amarelinho” e aponta para o pintinho que estava na ilustração. (Registro Caderno de Campo, 21 de outubro de 2016)

Imagem 29 - Sequência de imagens de Gigi representando o pintinho do livro



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 21 de outubro de 2016.

A análise da leitura de Gigi e do modo como atribui significado aos personagens, ligando-os à canção do “pintinho amarelinho”, que costuma ser cantada pelas professoras, indica mais uma vez que é possível ler antes mesmo de falar. Gigi interpreta as ilustrações e *faz do seu corpo a narrativa*. É possível afirmar, portanto, a potencialidade dos bebês em produzir representações acerca das suas percepções dos elementos dos livros, assim como fez Gigi. O corpo produz sentidos contínuos (LE BRETON, 2007), e isso também acontece nas relações corporais dos bebês com os livros.

E, dessa contínua produção de sentidos, que inclui os bebês em determinados espaços sociais, há também espaço para o letramento, que propulsiona uma relação aproximada com as narrativas literárias. Segundo Corsino (2011), quando as crianças estão inseridas em meios letrados e acessam a cultura escrita, têm a oportunidade de vivenciar situações de letramento de uma forma ativa e intensa. A participação em eventos que envolvam o letramento é capaz de provocar emoções e

auxiliar em variadas situações que se constituem como parte integrante das interações verbais diárias, próprias das relações humanas.

Enquanto objeto, a escrita apresenta-se com muitas grafias e em distintos suportes que circulam nas famílias das crianças. Quando chegam à Educação Infantil, muitas práticas de leitura e de escrita já são conhecidas por elas, compondo suas vidas. Mas isso não acontece com todas as crianças, e desde muito cedo as diferenças e desigualdades já imprimem suas marcas (CORSINO, 2011). As experiências com o letramento são processos que “têm início nas primeiras interações das crianças com a cultura letrada e tendem a se estender ao longo da vida, conforme as esferas sociais onde os sujeitos circulam e suas necessidades comunicativas” (CORSINO, 2011, p. 247). Por isso:

Pensar o letramento de forma crítica implica uma contextualização dos eventos de letramento – situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e seus processos de interpretação – e das práticas de letramento – comportamentos socioculturalmente configurados, exercidos pelos participantes de um evento particular. Eventos e práticas que se realizam em condições concretas nos campos de atividades dos sujeitos. (CORSINO, 2011, p. 249)

Nesse sentido, para garantirmos uma educação voltada para a emancipação humana, é importante que as instituições de Educação Infantil organizem proposições com experiências de letramento para as crianças, respeitando as especificidades que demarcam a primeira etapa da Educação Básica e partindo das premissas indicadas nas DCNEI – dos eixos interações e brincadeiras. Quando organizamos tempos e espaços destinados aos livros, respeitando os ritmos dos bebês e as relações corporais que marcam essa interação, estamos também garantindo práticas que abarcam o letramento com que algumas crianças não terão oportunidade de se relacionar em outros espaços.

Como exemplo disso, o episódio a seguir revela a possibilidade que surge na leitura sensorial de Cauê, que interpreta as ilustrações e atribui significado ao livro:

Cauê escolhe um livro com vários animais. Durante a leitura, na medida em que aparece o cachorro, ele faz o som: “au, au, au”, representando o personagem que aparece na maior parte da história. (Registro de Campo, 14 de outubro de 2016)

A partir da leitura de Cauê, que interpreta o som do personagem cachorro, é possível perceber outros modos de compreender as narrativas dos livros, representando características intencionais de compreensão dos elementos que o constituem. Antes mesmo de proferir a primeira palavra, os bebês buscam variadas formas de compreensão e significação das narrativas:

Há alguns dias, fiz um registro do Cauê lendo esse mesmo livro. Trata-se de um livro com um personagem cachorro. Toda vez que esse personagem aparece, Cauê imita o som “au, au, au”. Ao passar as páginas do livro cartonado, que lhe dá muita firmeza, aponta para as ilustrações, uma a uma. (Registro de Campo, 21 de outubro de 2016)

Imagem 30 - Sequência de imagens de Cauê e o livro do cachorro



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 21 de outubro de 2016.

O movimento de Cauê, que com os dedos explora as ilustrações e as letras do livro, quando passa as páginas, indica que há nessa relação o processo de cerimônia de leitura. Trata-se de um processo de apropriação de uma leitura particular: “Ao cirandar pelas linhas e entrelinhas de livros

tão cheios de colorido e vida, tão próximos das coisas prazerosas e gestos ternurizantes, por certo a criança pequena tecerá leituras”. Nesta perspectiva, a relação do bebê-leitor com o livro, pelas características materiais, pode ser considerada a primeira cerimônia de apropriação de leitura, que se mostra pelos sentidos (DEBUS, 2006).

O primeiro dos cinco sentidos que Eliane Debus (2006) nos convoca a pensar é o *olhar*. É ele que lança o primeiro convite ao leitor: pela tonalidade da capa, pelos contornos e jogos de cores das ilustrações. É por meio do olhar que somos chamados a desvendar o livro, suas sutilezas e características marcantes. O segundo sentido que surge dessa leitura sensorial é o *toque*, com o desejo de pegar e sentir o livro entre os dedos. E assim, sentir pelas mãos que toca as texturas do papel a sua: “a maciez ou aspereza, pelo roçar de dedos que viram sorrateiramente as páginas. Um prazer tátil que perdura na memória leitora” (DEBUS, 2006, p. 34).

Pelas narinas sentimos os *cheiros* de livro novo, livro velho:

O livro guarda o odor do que foi e do que é, dos muitos ambientes que habitou, das muitas mãos que lhe apalpam. Cheiro de livro novo, mistura de tinta, papel e álcool; um aroma múltiplo do passado e futuro em relação ao livro presente, da curiosidade da sua confecção, pelo cheiro dos operários impregnado em suas folhas ainda virgens, ao desejo de abrir as páginas e literalmente cheirá-las, para matar o desejo da posse. (DEBUS, 2006, p. 34)

Também a *escuta*, que se apresenta por meio dos sons que surgem na relação entre leitor e livro, como as sonoridades do papel quando toca a mão, o som do virar de página (DEBUS, 2006) e que marca essa leitura. Igualmente com o som emitido pelos livros-brinquedo, que são propositalmente confeccionados como sonoros: “O som concreto e artificial dos livros industriais que imitam sons de objetos, animais, etc., tornam visível e concreto para o leitor bebê, por exemplo, o objeto e o som” (DEBUS, 2006, p. 35).

Por fim, quero destacar o *paladar*. Um dos cinco sentidos muito usados pelos bebês, por meio das suas *leituras e explorações degustativas*. Os pequenos “provam” e se deliciam com os livros. Assim, são os sentidos que predominam e mobilizam o corpo nessa relação, que “passa mais pela afetividade e sensibilidade a partir da consistência material do livro objeto” (DEBUS, 2006) e que ultrapassam o limite do

texto e “*ganham sentido também pelos sentidos*” (DEBUS, 2006, p. 36 – grifos nossos).

Os livros-brinquedo se apresentaram para mim, durante a pesquisa, como uma possibilidade de garantir a mobilização dos sentidos junto aos bebês, uma vez que ligam o livro às sensações. A particularidade principal do livro-brinquedo é incluir no livro uma característica experimental, que convida o bebê-leitor a uma relação de manipulação. O excerto a seguir mostra Enzo com um livro-brinquedo sensorial com a característica de manipulação, pois trata-se de um livro cujas ilustrações são compostas por texturas que imitam os pelos dos animais. Por meio da experimentação tátil, Enzo “*sente e lê o livro*”:

Enzo, que ainda engatinha, alcança um livro que estava próximo a ele, o livro O tigrinho perdido. Trata-se de um livro cartonado com texturas que imitam o pelo dos personagens. Enzo começa a passar as páginas sem tirá-lo do chão e imita o personagem macaco, faz o som dos personagens das páginas. (Registro Caderno de Campo, 24 de outubro de 2016)

Imagem 31 - Sequência de Enzo e o livro-brinquedo sensorial



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 24 de outubro de 2016.

Aparece da leitura de Enzo uma relação que tem como princípio os sentidos e, por isso, *o corpo é a narrativa*. Um corpo que interpreta e comunica. Os livros-brinquedo parecem *livros-vivos* (PERROT, 1998), pela sua proximidade da função de brinquedo, assim como o livro escolhido por Enzo que, devido às suas características ornamentais, tem como proposta a interação de acariciar os personagens. Os livros com essas características rompem com a concepção de que não devem ser manuseados pelos pequenos leitores. Seus artifícios costumam torná-los atraentes e convidativos ao intenso manuseio.

Segundo Paiva e Carvalho (2011), os livros-brinquedo se distinguem daqueles livros infantis sem finalidades brincantes, sem um “valor objetual artístico”. Pois, para além de suporte de leituras, eles proporcionam experiências lúdicas. As crianças sentem-se convidadas a mexer, pegar, tocar, cheirar, virar, revirar, experimentar, sentir... Uma infinidade de sensações e experimentações.

A finalidade do livro-brinquedo talvez seja despojada, porque é lúdica, como uma utilidade entretida: “Suas abordagens e composições podem ser carregadas de informação, signos, códigos, representações de acontecimentos da vida social e cultural. Ainda que o enfoque seja performático” (PAIVA, 2013, p. 301). Ele proporciona uma experiência ativa e são interessantes para os bebês, pois incitam a ação antes mesmo da mediação adulta (PAIVA, 2013). Muitas vezes, seu projeto gráfico é elaborado de modo a convidar o bebê a manuseá-lo com bastante autonomia, principalmente por privilegiar a relação corporal. Assim como a experiência de Ysis, a qual demonstra que a materialidade do livro contribuiu para a sua *leitura sensorial*:

Já é final da tarde, faz um lindo dia, quente e com uma brisa leve que entra pela janela da sala. As professoras se dividem entre as tarefas de alimentar alguns bebês e organizar outros para ir embora. Esse horário costuma ser agitado, sobretudo pelas demandas da rotina e a multiplicidade de acontecimentos, o que requer muita atenção das professoras. Mas é também nessa hora que a onipresença das adultas fica mais evidente, pois os bebês costumam direcionar mais as suas escolhas. Nesta tarde, entre os brinquedos disponíveis para Ysis, como loucinhas, tecidos variados, bolas, pelúcias, bonecas e outros, espalhados pela sala, ela escolheu um livro-brinquedo com ilustrações de animais da fazenda. Ysis se aconchega no tapete da sala e inicia a

leitura. Faz das pequenas pernas o suporte ideal para realizar uma leitura confortável. A distância entre seus olhos investigativos e as ilustrações tão vivas parece perfeita para empreender uma leitura cheia de sentido. Antes de abrir o livro, ela analisa meticulosamente a capa, passa os dedinhos nos personagens, como uma espécie de investigação. E, ao abrir o livro, quando se depara com o primeiro personagem, solta um balbúcio que se parece com um “oh!”, de surpresa. Então, passa seus dedinhos nos personagens, nos pequenos detalhes da ilustração, muito concentrada. A textura do livro, bastante lisa, parece deixar Ysis ainda mais envolvida. Ela experimenta fortemente a materialidade do livro, acariciando os personagens um a um. A cada nova página, mais carícias são feitas. Uma conexão entre Ysis e os personagens aumenta a cada virar de páginas. Com expressões de surpresa, ela sorri e aproxima seu rosto dos animais da imagem. Certamente, a materialidade resistente do livro-brinquedo ajuda para que ela tenha firmeza ao segurar o objeto.

(Registro do Caderno de Campo, 21 de novembro de 2016)

Imagem 32 - Sequência de imagens de Ysis e o livro dos animais da fazenda



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora, 21 de novembro de 2016.

É possível perceber, a partir da relação de Ysis com o livro, que características como material, textura, cores e ilustrações são importantes elementos na relação corporal estabelecida com o objeto. A sua leitura é repleta de sentidos, como quando toca os personagens que compõem as ilustrações, ao se surpreender com os elementos e arranjos das imagens, e, por fim, quando balbucia um enredo próprio, contando uma história ao seu modo. Outro elemento a ser destacado é a materialidade do livro cartonado, que proporciona firmeza e auxilia naquilo que tem sido chamado de *cerimônia de apropriação da leitura*, que são os processos sociais e culturais que marcam os gestos da leitura na nossa sociedade.

Foi possível perceber durante toda a pesquisa que, quanto mais acesso os bebês tinham aos livros – e na medida em que iam criando mais intimidade –, mais eles compreendiam os gestos que envolvem a leitura. Mesmo antes da linguagem oral, eles demonstram a capacidade de estabelecer sentidos, de modo a traduzir pelo corpo suas interpretações. E aprendem o modo como o livro deve ser segurado, como deve ser folheado, entre outros aspectos que configuram um conjunto de elementos culturais que demarcam o ato de ler.

Para colaborar com os processos expressivos e também alargar e diversificar as oportunidades que promovem o acesso à riqueza da produção humana – e aqui trato especificamente do livro –, de modo a propiciar uma aproximação dos bebês aos distintos códigos estéticos, é importante propiciar “encontros e buscas, encorajando as crianças à experimentação. Afinal, para construir, dar forma, inventar, compor, produzir com diferentes materiais, é fundamental conhecer e conquistar certa intimidade com esses materiais” (OSTETTO, 2011, p. 7). Encorajar os bebês a explorar os livros é uma pista-chave para pensarmos propostas pedagógicas na Educação Infantil. Ou seja, não é necessário que existam projetos específicos para que as crianças tenham acesso aos livros, eles devem fazer parte do cotidiano, devem estar ao alcance das crianças, sem qualquer restrição.

De acordo com Silva e Chevbotar (2016), os bebês não aprendem a função de um objeto cultural, ou a usar este objeto, ouvindo alguém falar dele, mas a partir do acesso a ele, e também a partir de experiências compartilhadas com outras pessoas. O livro “será apropriado pela criança à medida que a ele tiver acesso e presenciar seu uso social pelos outros homens com os quais convive” (SILVA; CHEVBOTAR, 2016, p. 59). Segundo as autoras, que tomam como base a Teoria Histórico-Cultural, há três aspectos, intitulados de *teses-essências*, que são importantes na relação dos bebês com os livros:

A primeira tese – e poderíamos dizer a tese essencial, por ser aquela que dará sustentação às demais discussões aqui apresentadas – é sobre o conceito de homem. Para a Teoria Histórico-Cultural, o homem não nasce humano, mas se torna humano pela apropriação da cultura acumulada histórica e socialmente pelas gerações precedentes. Ou seja, ao nascer, a criança não traz consigo as habilidades, capacidades e aptidões humanas – percepção, pensamento, linguagem, memória, atenção, inteligência, personalidade. Estas qualidades humanas são externas a ela e serão formadas pela atividade que ela realiza em seu convívio com a cultura e com as pessoas. (SILVA; CHEVBOTAR, 2016, p. 58)

Assim, os livros oferecem aos bebês duas vivências importantes. A primeira é quando escutam histórias e vão também conhecendo a língua materna, iniciando um processo de atribuição de significados e compreensão das palavras. A segunda é que, ao manusear os livros, os

bebês têm contato com suas propriedades, por meio da exploração, e assim há a possibilidade de conhecimento das ações que envolvem as formas de utilização desse objeto (SILVA; CHEVBOTAR, 2016).

A partir das análises, é possível afirmar que os bebês precisam ter *intimidade com os livros*. Isso significa que é preciso ter familiaridade, intensidade, conexão, proximidade a algo que faz parte efetiva de suas vidas. Se observarmos atentamente os bebês, com um olhar sensível para suas reações, seus gestos, suas interações, seus movimentos, enfim, suas experiências, é possível encontrar caminhos que proporcionem experiências ricas e diversificadas com os livros, que respeitem as suas singularidades. Caminhos que busquem ampliar os repertórios dos bebês e que se aproximem das linguagens literárias, artísticas e culturais.

Para tanto, é necessário que os(as) professores(as) estejam dispostos(as) e sensibilizados(as) para organizar e sistematizar proposições que privilegiem as relações com as diferentes linguagens. As crianças são poesia, elas a fazem – a poesia – o tempo todo, com as suas formas peculiares de criar e recriar o mundo por meio das palavras, por meio do corpo e de corpo inteiro: “Elas pensam metaforicamente e expressam seu conhecimento do mundo valendo-se das muitas linguagens criadas e recriadas na cultura em que estão inseridas” (OSTETTO, 2011, p. 2).

Ler não se trata somente de um ato operacional e mecânico. Por isso, os modos de leituras (brincantes) devem convidar os bebês a experiências de pensamento-ação, a partir de experiências reais de contato com o livro. Ela deve ser *orientada pela experiência do sentir* (PAIVA; RAMOS, 2016). Como no episódio da pesquisa de campo a seguir, quando o livro é para Manu um aconchego na hora do desconforto:

Manu está brincando próxima à estante de brinquedos da sala e acaba ganhando um empurrão de um dos bebês. Ela fica muito “sentida” e começa a chorar. A professora Léia acode Manu, pega-a nos braços, conversa com ela e a acaricia. Manu continua bastante sentida, as lágrimas não param de escorrer pelo seu rosto. A professora Léia a coloca no chão, oferece um brinquedo para tentar acalmá-la, mas ela prefere andar pela sala e procurar um cantinho para si, de quietude. Ela vai em direção à estante de livros, senta-se próxima das almofadas, escolhe o livro do Gato de Botas, enquanto as lágrimas ainda correm no seu rosto. Ela pega o livro, respira fundo, como quem acabou de chorar muito, abraça o livro, que

parece proporcionar calma. Ela respira fundo novamente e o choro vai passando. Manu inicia sua leitura com o rosto ainda molhado pelas lágrimas, mas nesse momento o livro foi seu acalento. Ele proporcionou calma e conforto em um momento em que ela não se sentia bem. (Registro do Caderno de Campo, 14 de setembro de 2016)

Imagem 33 - Sequência de imagens de Manu e o livro acalento



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 14 de setembro de 2016.

Nessa circunstância, o livro foi para Manu acalento em um momento de desconforto. De todos os objetos da sala a que ela teria acesso, sua escolha foi o livro. A sua reação ao encontrá-lo no chão, de abraçá-lo e respirar profundamente, expressa que as afetividades que se constituem com os livros podem transformá-los em algo que proporciona bem estar e acolhimento. O livro, nesse sentido, é mais do que um suporte de leitura, mas um objeto que nos conecta as nossas emoções e afetos. E, muitas vezes, uma experiência de bem querer: um aconchego para o choro, um suporte de abraços e um convite à brincadeira.

As relações afetivas dos bebês com os livros foram marcantes e presentes durante a pesquisa de campo. A afetividade está imersa aos eventos significativos que acontecem em nossas vidas coletivas e pessoais. Está ainda ligado a implicações de um sistema de valores que é interpretado de formas distintas, por cada indivíduo de acordo com as suas referências de vida. As emoções são importantes na nossa constituição humana e as relações com os livros, especialmente os literários,

contribuem para a elaboração e compreensão das emoções que sentimos. A emoção é uma forma de definir o sensível dos acontecimentos tal como são vivenciados por cada pessoa, uma tradução existencial íntima, de valores “nossos” confrontados com o mundo (LE BRETON, 2009).

Há um processo sobre as emoções que abarca o tempo e a memória. Um processo com significados que muitas vezes modificam o modo como um dado acontecimento é experimentado (LE BRETON, 2009). Por este motivo, as experiências que as crianças vivem com os livros na Educação Infantil são importantes, e reverberam no modo como essas emoções serão experimentadas. As emoções são afetadas por um conjunto de fatores e sucessões de acontecimentos, não são fixas e nem “dadas”, mas diluem-se nas tramas do tempo, que as acentuam ou amenizam, a ponto de alterar seus significados, de acordo com o que é vivido por cada pessoa. A afetividade liga-se ao sentido, não fixa suas raízes somente na concretude presente de uma determinada situação, mistura-se ao imaginário e à fantasia, que produzem igualmente emoções reais (LE BRETON, 2009). Portanto, aquilo que é sentido imaginativamente é também um sentimento real e profundo: quando os bebês e as crianças experimentam o imaginário e a fantasia, também produzem sentimentos reais.

Para Larrosa Bondía (2002), a experiência é aquilo que nos acontece, que nos passa e que nos toca. As experiências afetivas e estéticas ligadas ao livro podem ser, nessa perspectiva, aquilo que nos toca e nos acontece, que nos atravessa e nos mobiliza, uma possibilidade de conexão com os nossos sentimentos. Em interlocução com a compreensão de Larrosa, é importante situar que cada experiência com os livros é subjetiva e pessoal. Tal singularidade precisa ser respeitada, assim, para Manu, em um momento de tristeza, o livro foi um modo de procurar conforto.

A seguir, agrupei três episódios distintos, mas que envolvem o mesmo livro, justamente para apreendermos como as experiências são singulares e se desenrolam de modo particular:

Mariah pega o livro A turma do Seu Lobato e acha um cantinho mais sossegado e distante dos demais que brincavam de lego e inicia sua leitura. Senta-se e começa a folhear o livro-brinquedo, com materialidade resistente, páginas mais grossas, pontas arredondadas e textura lisa. Mariah continua a beijar as páginas e balbuciar sons, como se contasse a história. Depois, coloca o livro no chão, começa a passar seus pés nas páginas,

sentindo a textura lisa, e sorri. Levanta-se novamente, apanha-o do chão, depois deita com o livro, encostando o rosto com ternura, e ali fica alguns instantes. (Registro do Caderno de Campo, 3 de outubro de 2016)

Imagem 34 - Sequência de imagens de Mariah e afetividade com o livro *A turma do Seu Lobato*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 3 de outubro de 2016.

Mariah coloca em cena sua relação sensível e corporal com o livro: ao beijar e acariciar os personagens, ao se deitar com ternura e aproximar seu rosto ao livro, ao passar seus pés e sentir a textura do objeto. Trata-se de uma *leitura sensorial* e em que *o seu corpo é a narrativa*. E, assim que tive acesso ao livro, percebi que os personagens expressavam afetividade nas ilustrações.

Imagem 35 - Sequência de imagens do livro do *A turma do Seu Lobato*

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 3 de outubro de 2016.

Assim, é possível notar que, quando Mariah acaricia, beija e deita com ternura, próxima dos personagens, é uma forma de leitura cujas ações corporais estão diretamente ligadas ao modo como Mariah interpreta o livro. Outro elemento também importante é que, quando percebi a grande ligação e familiaridade dela com o livro, olhei a ficha de controle, em que ficavam registrados aqueles que os bebês levavam emprestados para a casa e o livro do *A turma do Seu Lobato*⁴⁰ foi um dos que Mariah levou. Toda a sua ligação afetiva estava também marcada pelo fato de conhecer a narrativa, reconhecer a história e, especialmente, ter constituído um vínculo com ela. Nem sempre é possível afirmar os motivos pelos quais os bebês escolhem determinado livro. Mas, nesse caso, foi possível perceber que a preferência de Mariah também pode estar ligada ao fato de ela conhecer a narrativa, por já tê-lo levado para casa.

A seguir, um segundo episódio com o mesmo livro do *A turma do Seu Lobato*, alguns dias depois:

Cauê encontra um cantinho bem relaxante para realizar sua leitura. O livro escolhido era o do Seu Lobato. Deitado, com a cabeça encostada em almofadas, ele balbucia um ritmo que se assemelha a uma canção. O interessante é que a narrativa do livro é justamente a canção “Seu Lobato tinha um sítio, iaia, ô”, cantada com frequência na sala. Mariah percebe que Cauê estava com o livro do Seu Lobato, então leva um livro de pano para ele,

⁴⁰ O livro intitulado *A Turma do Seu Lobato* não possui referência de autoria e editora. Ao procurar o título na internet, também não consegui obter maiores informações acerca do livro específico que havia na sala. Na internet, há uma grande variedade de livros com títulos similares.

oferece o livro de pano e pede que ele lhe dê o livro do Seu Lobato, como uma troca. Cauê aceita a troca e segue sua leitura, agora com o livro de pano. Mariah sai dançando alegre com o livro do Seu Lobato e logo o leva a boca, dando uma risada, bem contente. (Registro de Campo, 7 de outubro, 2018)

Imagem 36 - Sequência de imagens de Cauê e o livro do Seu Lobato



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 7 de outubro de 2016.

Um primeiro aspecto a ser destacado aqui é o modo como Mariah negocia com Cauê o livro de pano, em troca do livro do Seu Lobato. A compreensão de que Cauê pudesse aceitar outro livro, caso ela oferecesse, expressa a potencialidade da ação social (COUTINHO, 2010) dos bebês nas relações que estabelecem entre eles mesmos, sem qualquer mediação ou interferência de um adulto. E, principalmente, o modo como eles criam certas preferências por determinados livros, como é o caso de Mariah com o livro do Seu Lobato. O modo como os bebês leem acontece, muitas vezes, pela interação deles com as imagens visuais. As ilustrações atuam, deste modo, como provocadoras “cuja interferência é responsável pela emoção estética junto ao texto e produção de sentido” (PAIVA; RAMOS, 2016, p. 304). Assim, quando Cauê e Mariah atribuem sentido ao livro do

Seu Lobato, balbuciando a canção que é a narrativa do livro, mostram que o compreendem a seu modo.

Apresento, agora, o terceiro episódio com o livro *A turma do Seu Lobato*:

Seu Lobato já se tornou um personagem querido pelos bebês. O pequeno livro-brinquedo que vem circulando pela sala já é uma das escolhas favoritas dos pequenos, que costumam pegá-lo e pedir que contemos, ou cantemos, a história. Na verdade, a narrativa do livro é a música do Seu Lobato, e os bebês gostam que a cantemos para eles. Hoje, Ysis sentou-se no meu colo e trouxe consigo o livro do Seu Lobato. Ela iniciou sua leitura e, para minha surpresa, cantou “iaiaiô!”, uma das partes da canção. Ysis fala pequenas palavras, e cantar a música referente ao livro mostra o quanto aquele objeto faz sentido para ela, o porquê de sua preferência e o quanto gosta da canção, ligada ao livro-objeto. (Registro de Campo, 24 de setembro de 2016)

A interpretação da canção do Seu Lobato feita por Ysis e pelos demais bebês revela que a visualidade convida-os a viver uma experiência estética, o que não significa apenas apreciar uma obra artisticamente executada, pois a apreciação existe onde as sensações são chamadas (PAIVA; RAMOS, 2016). Por isso, a importância de que os livros endereçados aos bebês também tenham qualidade literária, desde as ilustrações à própria narrativa. Porém, a maior parte dos livros para bebês encontrados no mercado editorial é simples e com pouca qualidade literária. Muito embora minha experiência no campo tenha mostrado que os bebês costumam escolher os livros com mais sentido, ou com um texto um pouco mais estruturado, ao invés de escolher aqueles com pouco ou quase nenhum texto verbal⁴¹, sem uma narrativa com sentido. Acredito que tal aspecto esteja ligado à complexidade narrativa que os livros apresentavam, tanto no texto verbal, quanto nas ilustrações, o que revela a preferência dos bebês por aqueles com alguma complexidade na imagem – que possibilitava uma relação interpretativa – ou pelo modo como os textos verbais eram apresentados pelas professoras.

⁴¹ Importante pontuar aqui que, quando me refiro a “nenhum texto verbal”, faço essa diferenciação, pois, compreendo que a imagem também é texto.

Os livros encontrados na sala dos bebês não eram literários. A maior parte do acervo era composta por livros-brinquedo não literários e com narrativas simples. Ainda assim, era perceptível que eles costumavam escolher com mais frequência os que tinham uma narrativa com o mínimo de sentido. O que, segundo Bonnafé (2008), acontece por conta da preferência dos pequenos a textos de qualidade, que são apropriados com grande prazer e com os quais descobrem novas construções da linguagem.

Outro exemplo observado durante a pesquisa foi a relação dos bebês com os livros da coleção do Ratinho Roque⁴². Trata-se de livros-brinquedo cartonados não literários, mas com textos curtos e com sentido. O personagem principal, o Ratinho, passa por momentos que envolvem sentimentos e sensações distintas como, por exemplo: “estar triste”, “estar feliz”, “estar com calor”. Estes eram os livros mais escolhidos pelos bebês e, de todo o acervo que costumava ficar na sala, eram os títulos cujas narrativas abriam a possibilidade para uma experiência empática frente aos sentimentos do personagem. Em muitos momentos os livros dessa coleção foram escolhidos, como nos dois episódios a seguir com Catarina e Benjamin:

Catarina está sentada próxima a estante de livros – bebeteca –, alguns espalhados ao seu redor, mas a escolha dela é o do Ratinho Roque. Uma leitura numa temporalidade distinta, muito singular. Ela concentra-se muito a cada nova página. Observa atentamente os detalhes da história, com um olhar compenetrado e interessado a desvendar novos detalhes. (Registro do Caderno de Campo, 25 de agosto de 2016)

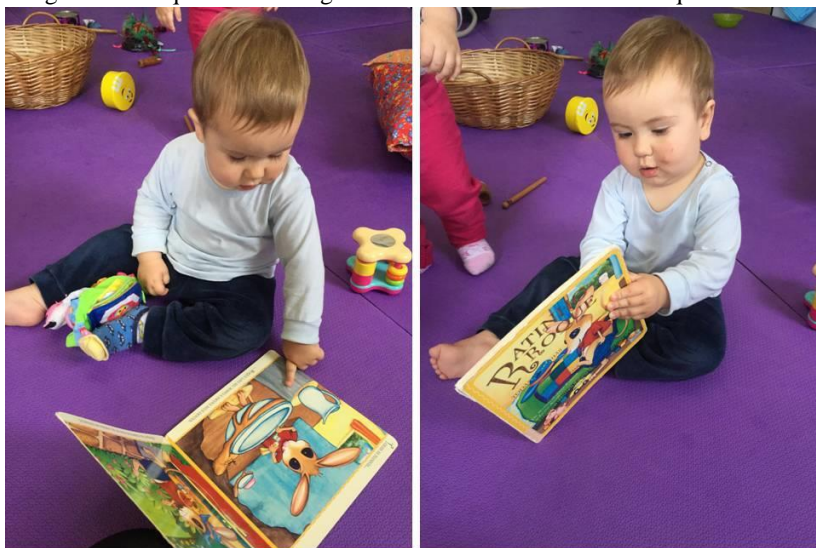
Benjamin pega dois livros da coleção do Ratinho Roque. Com ambos nas mãos, senta-se no tatame da sala. Aproxima um brinquedo que serve de apoio e começa a folhear simultaneamente os dois livros do Ratinho Roque, como se estivesse comparando ambos. (Registro do Caderno de Campo, 26 de agosto de 2016)

⁴² Os livros do Ratinho Roque integram uma coleção de cartonados com diversos títulos, como *Quando o Ratinho Roque está com frio*; *Quando o Ratinho Roque está triste*; *Quando Ratinho Roque está com calor*; *Quando Ratinho Roque está feliz*. A coleção é publicada pela editora Todolivro. Ao pesquisar as informações do livro na internet, não foi possível encontrar uma autoria.

Durante minha estada no campo, a professora Rô costumava ler as histórias do Ratinho com frequência, o que pode ter contribuído para a constituição de vínculo com esse livro específico. A seguir, mais um exemplo de um dos momentos em que pude presenciar a relação dos bebês com o livro do personagem Ratinho. Cauê estava sentado e concentrava-se nas minúcias do livro. Apontava o indicador para os detalhes, combinando com um balbúcio que se aproximava do ritmo de quando lemos histórias, como uma espécie de reinterpretação das narrações feitas pelas professoras:

Com o dedo indicador, Cauê aponta para as ilustrações do livro do Ratinho Roque, muito concentrado, com um olhar curioso de quem quer desvendar o que há naquele livro. (Registro do Caderno de Campo, 5 de setembro de 2016)

Imagem 37 - Sequência de imagens Cauê e o livro do Ratinho Roque



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 5 de setembro de 2016.

O livro em questão tinha uma materialidade que oferecia firmeza para os bebês segurarem e uma textura lisa, que deixava o toque interessante, já que os dedos podiam deslizar facilmente pelas ilustrações. Cauê era um dos bebês mais novos do grupo e ainda não caminhava nesse momento. Mas, mesmo antes de andar, já havia compreendido os mecanismos de funcionamento da cerimônia de leitura: ele pegava o livro no sentido certo (e não de cabeça para baixo), costumava abrir as páginas

da direita para esquerda, apontava para os personagens e para o texto, balbuciava sons que se aproximavam da rítmica que as professoras usavam nos momentos de narrações de histórias. Importante ressaltar que na maior parte dos registros, assim como neste, os bebês escolhiam os livros por si próprios e não por uma determinação das professoras.

Uma das hipóteses que construí acerca das preferências dos bebês por determinados livros é que eles constituem laços afetivos com aqueles livros cuja narrativa oferece algum sentido e que abra espaço para as emoções e a afetividade. O vínculo com o livro pode emergir, então, da sensibilidade que os relacionamentos sociais proporcionam. Assim, quando as professoras contam com mais frequência uma história específica, possibilitam aos bebês reconhecerem a narrativa e construir hipóteses acerca dela. Já que as emoções não existem se estiverem desvinculadas da sensibilidade que os relacionamentos com os outros proporcionam, seja em um contexto particular, ou numa dada cultura (LE BRETON, 2009). As emoções se inscrevem e se instauram numa teia de significados, são emanções sociais ligadas às distintas circunstâncias e que provêm também da comunicação social (LE BRETON, 2009.). Nessa perspectiva, as linguagens que intercedem e atravessam as relações com os livros e narrações de histórias estabelecem uma série de significados e emoções, ligadas à comunicação social entre os seres humanos e ao modo como nos sentimos no mundo, mediante a esses seres humanos.

Acredito que os bebês precisam ter garantido não somente o acesso aos livros, pois não basta ser qualquer livro publicado para o público infantil. É importante que eles também tenham acesso aos livros literários. Galvão (2016), na tentativa de compreender se há uma literatura para bebês, indica que há muitos livros superficiais, mas também há alguns com profundidade, que permitem dizer que há um teor literário. Porém, a maior parte dos que são destinados aos pequenos, e mais facilmente encontrados nas prateleiras das livrarias, são aqueles sem teor literário:

Nem todo livro traz literatura. Muitos livros trazem histórias para as crianças que nem sempre são literárias. Para ser literatura, a obra deve ter um encantamento trazido pelas palavras e pelas ilustrações: o uso de figuras de linguagem, como as metáforas, de linguagem poética, de coisas subentendidas, de ludicidade de duplo sentido, de repetições. Ou o texto deve ser sonoro, com musicalidade, com ritmo. (PARREIRAS, 2012, p. 108)

Se a literatura é um direito humano (CÂNDIDO, 2011), porque privamos os bebês de tal direito, ofertando livros sem qualidade estética e literária? Importante situar que a experiência estética ligada aos sentidos e à arte proporciona oportunidades de maior compreensão e interpretação do mundo que vivemos. Quando os bebês se relacionam com os livros e toda a estética que eles proporcionam, estão também em ações que abarcam os processos sensíveis do corpo, que intensificam a nossa sensibilidade na completa extensão do corpo (DUARTE JR., 2000). As relações dos bebês com os livros são reveladoras da potencialidade das suas significações e, principalmente, uma afirmativa de que eles desejam estar com os livros. O livro é um portador de linguagens (infinitas), de descobertas, de encantamentos, um lugar de aconchego, de ternura, de afeto, de explorações, um modo de *transver* para ver o mundo. O livro é para os bebês um modo de explorar e estar no mundo.

3.2 O VOO DA PALAVRA: AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NAS MEDIAÇÕES

*E vi as borboletas. E meditei sobre as borboletas.
Vi que elas dominam o mais leve
sem precisar de ter motor nenhum no corpo.
(...) E vi que elas podem pousar nas flores e nas pedras
sem magoar as próprias asas*
(BARROS, 2008, p. 183)

A docência com os bebês se constitui daquilo que é ínfimo e nem por isso desimportante. Nos seus primeiros anos de vida, os bebês experimentam o mundo e se experimentam no mundo, descobrem e exploram o seu entorno e, quando as novas descobertas acontecem na Educação Infantil, as professoras possuem um importante papel nesse processo. A docência se constitui pelas relações humanas. Trata-se de um trabalho interativo sobre o outro e com o outro (TARDIF; LESSARD, 2008).

O nome da categoria *O voo da palavra: as relações estabelecidas nas mediações* emergiu também inspirada na poética de Manoel de Barros, quando descreve que as borboletas dominam o “mais leve” quando pousam nas flores sem magoar as próprias asas. Acredito que a poética de Manoel abre caminhos para demarcarmos a especificidade docente junto aos bebês com contornos que se desenham pela leveza e

pela *sutileza*⁴³. Uma docência que se constitui pelas ações de educação entrelaçadas ao corpo. Corpos adultos que encontram os corpos dos bebês cotidianamente. Relações que se compõem pela leveza das mãos das professoras que acolhem os bebês nas suas primeiras experiências com e no mundo.

A pesquisa de campo revelou que as interações dos bebês com os livros não podem ser limitadas pelo texto escrito. Trata-se de uma leitura no deslimate da palavra, em que as relações corporais assumem centralidade. Mas, quando essas palavras ecoam das vozes das professoras, narrando histórias, por exemplo, elas parecem voar e seguir voos infinitos, cuja rota é também desenhada pelos pequenos. Em diversos momentos no campo, as professoras organizaram proposições que envolviam contações de histórias e também tempos e espaços para dispor os livros aos bebês. Todas essas sistematizações expressaram modos particulares de mediações que reafirmam a especificidade docente com bebês, já que “a função social conferida historicamente à Educação Infantil não se iguala às demais etapas, exigindo ações e organizações específicas por parte das profissionais e da própria instituição” (SCHMITT, 2014, p. 4).

Na minha pesquisa de mestrado, tratei pontualmente das especificidades que demarcam a docência com os bebês⁴⁴ a partir da análise das pesquisas que tinham como preocupação a educação das crianças de zero a três anos. Localizei, no conjunto de estudos analisados, elementos que proporcionam contornos a essa docência e que a diferenciam sobremaneira das demais etapas da Educação Básica. Tais elementos indicaram que a docência com bebês é assinalada pelas relações e interações humanas, que compartilham as experiências cotidianamente. Experiências atravessadas pelo corpo, principalmente pelo grande tempo dedicado aos momentos de alimentação, higiene e sono, característica que implica muitas vezes numa atenção individual dos adultos junto aos bebês. Justamente pela demanda de atenção individualizada, a organização dos tempos e espaços foi a principal particularidade que surgiu das análises, pois proporciona que os bebês tenham, ou não, a possibilidade de colocar suas criações em cena, relacionando-se com seus pares e com seu entorno sem a intervenção/auxílio dos adultos.

A partir da pesquisa de Silva (2018), foi possível repensar e tensionar aquilo que vínhamos definindo como atenção individualizada

⁴³ TRISTÃO, 2004.

⁴⁴ GONÇALVES, 2014.

aos bebês, para alargarmos a compreensão de que os atendimentos singulares são compostos, na verdade, por intermitências. Isto é, pela demanda dos demais bebês que continuam no coletivo da sala e solicitam as professoras para uma diversidade de aspectos. Como, por exemplo, os momentos das trocas, quando as professores direcionam sua atenção a um único bebê e os demais a procuram, seguram suas pernas, buscando atenção. E, por este motivo, é relevante ampliarmos a compreensão de *atendimentos individuais* para *atendimentos singulares intermitentes* (SILVA, 2018).

Importante situar que na LDB de 1961 a Educação Infantil não estava presente. Na de 1971, ela aparece numa perspectiva compensatória, com a inclusão da educação pré-escolar, e somente em 1996 a lei é reformulada e a Educação Infantil passa a ser a primeira etapa da Educação Básica. Desde este momento estamos procurando bases para a constituição de um modo específico de docência, que não se enquadre nas concepções de docência das demais etapas educativas e que respeite as especificidades que a demarcam, pautadas no binômio cuidar e educar (BARBOSA, 2016). Estamos, neste momento histórico, constituindo e mapeando (ROCHA, 1999; BUSS-SIMÃO, 2007; GONÇALVES, 2014) as particularidades que revelam essa docência. Uma docência que se caracteriza por ser indireta, relacional, por não ministrar aulas, por não estar pautada em conteúdos escolares, enfim, por professores e professoras que se colocam *com* as crianças e não numa perspectiva de controle e regulação. Ou seja, um movimento de desconstrução daquilo que se tinha como “óbvio” na docência (BARBOSA, 2016).

A pedagogia que se desempenhada com as crianças pequenas se institui como uma profissão relacional, que se traduz na capacidade de estar junto, de interagir, de tocar, de olhar, de cantar, entre outras tantas características que envolvem o corpo e que se diferenciam sobremaneira do simples ato de transmissão de conteúdos (BARBOSA, 2016). Aspectos também destacados por Cerisara (1999, p. 16): “O trabalho junto às crianças em creches e pré-escolas não se reduz ao ensino de conteúdos ou disciplinas, ou de conteúdos escolares que reduzem e fragmentam o conhecimento”. Por isso, requer que envolva todos os processos de constituição das crianças, nas dimensões intelectuais, sociais, expressivas, emocionais e culturais.

Compreendo, assim como Schmitt (2014), que a ação docente com bebês não se resume somente àquilo que as professoras realizam diretamente com e para as crianças. Chamarei a ação docente aqui de mediação e, deste modo, pontuo que os processos de mediação no grupo dos bebês não se isolam nas ações diretas entre adulto e bebês. Elas

extrapolam a presença do adulto. A mediação está em “todas as organizações, disposições e arranjos espaciais, e todas as relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos e destes com as crianças constituem-se como pedagógicos” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 120).

No âmbito da constituição de uma Pedagogia da Infância, ou da Educação Infantil (ROCHA, 1999), temos optado por definir o papel dos(as) professoras(as) como mediadores(as). Mas uma mediação que compreende e legitima a participação das crianças, a partir da concepção de que elas são sujeitos de direitos e produtoras de culturas.

Algumas perspectivas compreendem a mediação do livro e da Literatura Infantil no contexto da Educação Infantil como ações diretas realizadas pelos(as) professores(as), que devem propiciar a oportunidade de as crianças conversarem sobre as dimensões apresentadas no texto do livro contado, bem como os demais aspectos da materialidade do livro (CARDOSO, 2012). Uma mediação que requer a presença e ação de alguém mais experiente, sendo aquele que apresenta o livro e toda sua simbologia, enquanto objeto cultural (MELLO, 2016). Acredito que todos esses aspectos são importantes nas propostas pedagógicas com livros, mas não são suficientes, principalmente quando se trata de bebês, visto que, assim como há especificidades que demarcam a docência com os grupos de bebês, também há especificidades na mediação com o livro e a própria Literatura Infantil.

Por este motivo, vou propor aqui duas formas de mediação que emergiram das análises dos dados de campo. A primeira delas, denominarei *mediação onipresente*, pois se trata de uma mediação que não conta com a presença constante e ação direta das professoras, a exemplo de quando os bebês se relacionam com os livros que foram intencionalmente disponibilizados na sala, mas sem a intervenção direta de um adulto. Já a segunda, denominarei *mediação direta*, que se caracteriza pelos momentos de ação direcionada, a exemplo dos momentos de contações de histórias, em que a professora se relaciona com o bebê e com o livro.

Há na ação docente, no contexto da Educação Infantil, uma *mediação onipresente*, justamente pelas organizações e planejamentos das professoras, que se fazem presentes em diversos espaços e nas múltiplas relações que as crianças constituem dentro da creche, de forma simultânea. Uma vez que a apropriação e elaboração de conhecimentos que demarcam a função da docência na nossa sociedade “em seu entendimento mais amplo – é consequência das relações que as crianças vivem no e com o meio natural e social, com a cultura, com os adultos e outras crianças, coetâneas e não coetâneas” (SCHMITT, 2014, p. 161).

Por este motivo, não seria suficiente entender que a apropriação e elaboração de conhecimentos feitos pelas crianças acontecem somente por meio da ação direta das professoras. Isso também acontece, mas a mediação que se expressa nas organizações dos espaços, por exemplo, é uma forma de se fazer presente, sem estar de corpo presente.

É importante definir a *mediação onipresente* e a *mediação direta*, já que a docência na Educação Infantil é marcada pelas relações compostas por uma *multiplicidade simultânea*⁴⁵ (SCHMITT, 2014). As professoras costumam fazer variadas ações de modo concomitante, como quando “acalentam um bebê ao mesmo tempo que conversam com outros, ao mesmo tempo que observam a segurança dos que estão no entorno, ao mesmo tempo que cantam para o grupo etc. Envolvem-se com um e os demais do grupo” (SCHMITT; ROCHA, 2016, p. 7).

Devido a essa multiplicidade de acontecimentos, a *mediação onipresente* é relevante. Uma vez que é preciso garantir que as relações estabelecidas nos espaços da Educação Infantil aconteçam sem que a professora precise estar com a atenção direcionada a todo instante. Assim, os bebês podem se experimentar em suas ações, sem a demanda da *mediação direta* da professora.

Os registros escritos e fotográficos que apresento a seguir mostram a contação de histórias feita pela professora Léia que, com muita sensibilidade, convida os bebês a participarem, sem que haja arbitrariedade no modo de organizá-los, o que desencadeia a autonomia dos bebês nas suas próprias escolhas do livro:

A professora Léia senta-se com a Isabelli no colo, em um dos cantos da sala e com um livro-brinquedo cartonado nas mãos. Inicia então uma contação de histórias. Uma contação de histórias lúdica, totalmente desprendida da narrativa escrita, pois, na medida em que a professora vai passando as páginas, reinventa a história a partir dos personagens. Assim que ela inicia a contação de histórias, os demais bebês vão, paulatinamente, sentando-se ao seu redor. O convite para que os bebês participem do momento da contação de histórias é lançado pelo modo como a professora começa a contar. Seu tom de voz faz com que os demais bebês, que não estavam próximos a ela,

⁴⁵ Compreendo o conceito de simultaneidade assim como definido por Schmitt (2014), como característico do que é concomitante: que coexiste com mais eventos, ao mesmo tempo e interligados.

interessem-se e se direcionem até ela. Ysis, Gigi e Cauê sentam-se ao redor da professora para ouvir a história. Quando ela abre a página cujo personagem era uma onça, imita o som do animal, brincando com o livro e o aproxima de cada bebê, um por um. Ela leva o livro até Ysis, que passa as mãos no personagem, depois leva o livro até Isabelli, que começa a brincar de imitar o som da onça e faz o movimento de “pegá-la”, como se a onça saltasse do livro. Gigi aproxima-se caminhando, também imitando o som da onça. O mesmo acontece quando aparece o leão. (Registro do Caderno de Campo, 2 de setembro de 2016)

Imagem 38 - Sequência de imagens revelam a sensibilidade da professora Léia ao contar histórias



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2 de setembro de 2016.

A forma como a professora Léia se coloca nessa relação manifesta um modo muito particular de mediação junto aos bebês, uma mediação sensível e que compreende que os bebês têm uma temporalidade distinta. Então, para contar histórias para eles, não é necessário organizá-los em círculos ou em bebês-confortos. O chamado para essa experiência é lançado de outro modo, a partir do tom de voz, ao iniciar a contação, de modo atraente e convidativo. Pela *mediação direta*, a professora é alguém que vai atribuindo sentido às páginas do livro, a partir da sua voz e sensibilidade.

Outro elemento que salta dos registros fotográficos, e que foi detalhado na primeira categoria de análise, são os corpos que se encontram: o corpo da professora, disponível para a relação com os bebês, como Isabelli, que num primeiro momento estava deitada no colo de Léia, com a cabeça encostada em sua perna, numa relação permeada de afetividade. Segundo Le Breton (2009), a afetividade é ativada pelos sentidos, manifesta-se pelos gestos, comportamentos e discursos culturais. Nesse sentido, quando a professora Léia se coloca numa condição de disponibilidade, que acolhe, revela uma relação marcada pela afetividade.

É no entrelaçamento de relações que os bebês ampliam seus repertórios culturais, logo, promovem aprendizados diversos. E isto inclui os momentos de *mediação direta*. Como, por exemplo, quando a professora Léia conta a história para a Gigi, Isabelli e Ysis, mas acontece uma *mediação onipresente*, expressa pela leitura de Cauê, que preferiu uma leitura individual, que só pode acontecer por conta do acesso livre dos bebês aos livros, cotidianamente.

A *mediação onipresente* é um modo de conceber as relações de forma mais ampla, diversificada e complexa do que meras ações planejadas que demandem a presença constante das(os) professoras(es). A Educação Infantil é marcada pela *multiplicidade simultânea* (SCHMITT, 2014), elemento que fica evidente nos dados do campo e nas composições relacionais que abarcam momentos como a contação de histórias. Tal multiplicidade se refere às ações, relações dos bebês entre si e deles com o espaço, elementos que implicam e são afetados pela ação docente e se configuram como uma *mediação onipresente*.

Os bebês não são apenas aqueles que somente adquirem dos outros as significações que compõem o contexto social, “ainda que seja inegável essa condição, mas também como sujeitos que respondem e se expressam ativamente nessas relações, à medida que vão constituindo suas formas comunicativas” (SCHMITT, 2011, p. 21). Para uma legitimação da potencialidade dos bebês nas relações que estabelecem com o outro e com o seu entorno, é preciso endossar que “a creche se apresenta como um espaço social, contexto onde os sujeitos se encontram cotidianamente, se comunicam, produzem e compartilham significados e sentidos” (SCHMITT, 2011, p. 21).

É no entrelaçamento de relações que a *mediação direta* da professora Léia, por meio da contação de histórias, desencadeou outras leituras. Como, por exemplo, no registro que apresento a seguir, em que a bebê Alice – que não estava próxima desde o início da contação de

histórias –, aproxima-se, escuta em pé brevemente a narração da professora e, em seguida, dirige-se até a estante de livros e escolhe o seu:

E, na medida em que Léia continua com a sua contação de histórias, os bebês vão procurando os seus próprios livros, para que possam fazer suas leituras individuais. O primeiro deles é Cauê, que escolhe um livro próximo a ele e inicia a sua leitura. Em seguida, Alice se aproxima da professora Léia e para ouvir a história, mas logo vai até a estante – bebeteca – para escolher o seu próprio livro. Depois, Isabelli, que estava no colo de Léia, apoia-se na estante – pois ainda não anda, só engatinha – e também escolhe um livro para realizar uma leitura individual. Enzo, que estava no bebê-conforto, pede um livro para também iniciar uma leitura individual. (Registro do Caderno de Campo, 02 de setembro de 2016)

Imagem 39 - Sequência de imagens de Alice escolhendo o livro



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2 de setembro de 2016.

Toda a atmosfera criada pela professora Léia, desde o modo lúdico com que envolveu os bebês durante a contação de histórias, a forma de oferecer o livro para que eles pudessem tocar, desencadeou outras leituras, que revelam uma *mediação onipresente*. Uma vez que só foi possível que os bebês escolhessem outros livros porque houve uma mediação por meio da organização do espaço da sala, com a estante de livros intencionalmente mais baixa e com acervo de livros-brinquedo

sempre ao alcance dos bebês. Com a *mediação onipresente*, a professora pôde dar continuidade às outras demandas. Já os bebês, puderam escolher com quais elementos se relacionar, e, nesse caso, decidiram que desejavam ler sozinhos:

Imagem 40 - Sequência de imagens de Isabelli escolhendo um livro



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2 de setembro de 2016.

O registro mostra que Isabelli sabia exatamente onde estavam os livros e como fazer para acessá-los. Naquele momento, parecia mais interessante ter o seu próprio do que continuar a dividir o livro que a professora narrava coletivamente. A bebê Isabelli ainda não andava, mas o modo como o espaço estava arranjado possibilitou que mesmo engatinhando ela pudesse ir até a estante de livros sozinha e escolher um para si. Todos esses elementos expõem a potência da *mediação onipresente*, que proporciona a possibilidade de ação social dos bebês, e também da *mediação direta* que, com a contação de histórias da professora, desencadeou leituras individuais.

Esse movimento dos bebês apareceu em diversos momentos durante minha estada no campo. Grande parte das vezes em que as professoras iam narrar uma história os bebês ficavam interessados em realizar uma leitura individual. Por este motivo, é importante “entender o trabalho com os bebês como incentivo à abertura de caminhos de encontro deles consigo mesmos, nos primeiros meses de vida, no momento em que nasce o si mesmo” (GUIMARÃES, 2008, p. 4).

A docência na Educação Infantil é marcada pela *multiplicidade* (SCHMITT, 2014) de acontecimentos e relações. Por isto, é importante

assumir a organização intencional dos espaços, de modo que abarque a simultaneidade de ações. Uma vez que a sua organização influencia as relações que as crianças estabelecem com ele, e não somente com ele, mas entre elas mesmas e com os adultos. Mais especificamente, aqui me interessa destacar que a forma com que o espaço é organizado pode proporcionar uma relação intensa e autônoma dos bebês com os livros.

A sala do grupo dos bebês é mais do que um espaço físico onde ficam eles e as professoras. Na verdade, é um *lugar*⁴⁶ repleto de sentido, que se constitui e se constrói a partir do fluir da vida, das relações que ali são estabelecidas (AGOSTINHO, 2005), e que exprime as características e até mesmo a história das pessoas que nele vivem. Durante a pesquisa de campo, a sala do grupo de bebês se mostrou um lugar constituído pelas relações, organizado com intencionalidade pela professora, com planejamento e replanejamento constante. Esses contornos definem uma *mediação onipresente*, que privilegia um fluxo de elementos distintos, transformando o espaço em um lugar de aconchego, um lugar onde os bebês possam desenvolver suas ações com autonomia e que prevê o fluir da vida, um fluir leve e potente.

A Educação Infantil deve ser um *lugar de encontro dos bebês com os livros*, um lugar onde compartilhamos a vida e as experiências com a Literatura Infantil. É no exercício do compartilhamento da vida que os bebês vão “aprender a conviver, confrontar, discutir, procurar soluções com seus pares e o apoio dos adultos” (BARBOSA, 2013, p. 219). Para tanto:

Construir tempo para estar junto é fazer-se presente, estar com as crianças, deixar as crianças atentas, interessadas, tranquilas. Instaurar conforto, solicitude, respeito. Valorizar o realizado, escutar o que dizem as palavras e os gestos, escutar os pontos de vista. Não solicitar em excesso, intrusivamente, obliterando ou roubando o tempo de inventar. A vida cotidiana está permeada pela vida política, nas artes do fazer, do agir, das relações entre as pessoas, e por isso também tem uma função ética e política, que é a da relação respeitosa com o outro, da formação da memória, da narrativa e da transmissão da experiência, oferecendo o deleite estético. (BARBOSA, 2013, p. 219)

⁴⁶ AGOSTINHO, 2005.

Para compartilharmos a vida a partir desses princípios, é preciso que as mediações sejam pautadas pela empatia, pela reciprocidade e, principalmente, concebendo que a vida vivida dentro da creche é marcada pela pluralidade de ações e de experiências ínfimas. Uma docência que exige e se caracteriza pela *multiplicidade simultânea* (SCHMITT, 2014). Como, por exemplo, no registro que apresento a seguir, com a professora Léia realizando uma *mediação direta* com a bebê Catarina no espaço da biblioteca, enquanto Cauê relaxa na mesma poltrona, ao lado:

A professora Léia senta-se junto a Catarina e Cauê no pequeno estofado da biblioteca. Com a voz sensível e de forma carinhosa, ela inicia a sua contação de histórias, que não é fiel ao que está escrito no livro. Trata-se de um livro-brinquedo cartonado que descreve sentimentos e hábitos com frases e gravuras. Na medida em que a professora apresenta as páginas, Catarina responde por meio de gestos, uma interpretação sua daquilo que Léia conta. Cauê fica muito relaxado, sentado ao lado. Não está concentrado na voz da professora, que respeita a temporalidade outra de Cauê. (Registro do Caderno de Campo, 3 de novembro de 2016)

Imagem 41 - Sequência imagens que revelam leitura e relaxamento na biblioteca



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 3 de novembro de 2016.

As professoras dos bebês, por meio da *mediação direta*, costumavam contar muitas histórias para o grupo. Normalmente usavam o livro como suporte da narração e o tema do livro como um fio condutor. Na medida em que contavam a história, reinterpretavam-na, de acordo com a interação que cada bebê estabelecia. A ação de contar histórias é muito recorrente no contexto da creche, mas, quando se trata dos bebês e crianças bem pequenas, prefiro definir tal contação como uma *contação lúdica de histórias*, pois é uma forma bastante particular de contar, já que nem sempre é possível prender-se à narrativa do livro. Trata-se de uma contação que pode usar o livro como suporte, porém, não há pretensão de se prender ao texto. Ela serve como uma espécie de fio condutor que “tematiza” o que a professora conta, mas não precisa acontecer de forma fidedigna ao livro.

Há sempre, nas narrações de histórias, um forte componente lúdico (GIRARDELLO, 2014), uma vez que o contador faz um pacto com quem está ouvindo. Oferece-lhe a mão, aconchegando-o em um tapete voador, que leva quem está a escutar as histórias para lugares outros, uma viagem que reverbera alegria e dramaticidade: “Mesmo que a história não seja muito feliz nem engraçada, contá-la e ouvi-la envolve o prazer de compartilhá-la com as outras pessoas que a seguem junto conosco, amontoadas no mesmo tapete” (GIRARDELLO, 2014, p. 38).

O ouvir e o contar histórias estão continuamente presentes nas nossas vidas. Aprendemos desde o momento em que nascemos, a partir das experiências que vivenciamos, e também por meio das experiências que os outros nos contam. Para Kaercher (2001), acabamos esquecendo no dia a dia da creche o quanto é importante contar e ouvir histórias. No entanto, nós, seres humanos, temos desejo de contar fatos que vivenciamos, sentimos, pensamos, sonhamos, e é justamente desse desejo que nasceu a literatura: “Do desejo de ouvir e contar para, através desta prática, compartilhar” (KAERCHER, 2001, p. 81).

As contações de histórias são um modo de proporcionar uma *mediação direta* junto aos bebês, pois as professoras se colocam numa relação em que voz e corpo apresentam uma série de significados culturais compartilhados, ressignificados a partir do entrelaçamento das relações. Assim, as emoções emergem e se mostram nos corpos e nas vozes daqueles que compartilham as experiências com as contações de histórias. Importante pontuar que a cultura afetiva não é imutável, mas compreendida de acordo com a história dos seres humanos. O sistema de valores e os significados são assim conexos às condutas que se modificam e transformam a forma de experimentar a expressar as emoções, intimamente ligadas à condição social em uma determinada cultura e

tempo histórico (LE BRETON, 2009). A forma como a cultura afetiva é abordada e significada nas relações que estabelecemos com os bebês, nas mediações e relações educativas, reverberam na forma com os bebês vão significar as emoções.

A *contação lúdica de histórias* era um momento singular junto aos bebês, a sensibilidade no modo como as professoras se dispunham a empreendê-las é reveladora de características próprias, de uma contação distinta, que é intensa e envolve a cultura afetiva e ação corporal dos bebês: um *corpo-narrativa*. No episódio a seguir, a professora Rô convida os bebês para um momento de contação de histórias. Sem qualquer arbitrariedade, ela coloca-se numa relação que respeita a temporalidade de cada criança e lança o convite com a canção “Vamos contar uma história, uma história bem bonitinha...”:

Professora Rô começa a contar a história da Chapeuzinho Vermelho para os bebês, espalhados pela sala. Sutilmente, ela senta-se em um dos cantos da sala, segurando o livro nas mãos. Ela canta uma canção como forma de convite: “Vamos contar uma história, uma história bem bonitinha”. Curiosos, os bebês se aproximam e começam a se sentar ao redor da professora. Então, ela inicia a contação: “Era uma vez uma menina muito linda, sabe como era o nome dela? Chapeuzinho vermelho”. Cauê e Sofia, muito curiosos, levantam-se e se aproximam do livro. Cauê estica o seu braço para sentir os dentes do lobo, a professora Rô fala: “Olha o dentão, passa a mão no dentão do lobo! Ui”, emitindo um som como se o dente “picasse”. E continua “Ó, Catarina, passa a mão!”, oferecendo o livro para Catarina passar a mão. E pergunta: “Viu, Catarina?”. Catarina passa o dedinho no dente do lobo com a expressão: “Ui, isso dói”, brincando com a ilustração do livro. Professora Rô oferece para a Giovanna: “Passa a mão, Giovanna, no dentão do lobo!”, emitindo novamente o som: “Ui!”. Giovanna passa a mão na página do livro e fala “Ahh!”, brincando de sentir medo, sorri e faz uma expressão de espanto. A professora Rô fala: “Ai, que medo”, e Giovanna coloca a mão na boca, como se falasse: “Que medo!”. Catarina coloca a mão no livro e faz: “Au!”, como se fosse pegar o lobo do livro. Todos os bebês buscam um espaço

mais próximo da professora Rô. Quanto mais se desenrola a história, mais bebês se levantam e querem encostar nas ilustrações. Ela deixa o livro na altura dos bebês. Ysis, Catarina e Alice passam as mãozinhas na página do livro. Alice acaricia os cabelos de Chapeuzinho e Ysis passa o dedinho em todas as ilustrações. Quando seu dedinho encontra o lobo, ela fala: “Auuuuu!”, imitando o som do lobo. A professora Rô vai passando o livro próximo aos bebês que, em pé, querem senti-lo e brincar com as ilustrações. Eles reagem como se elas estivessem presentes naquele espaço, e de fato estão. (Registro do Caderno de Campo, 3 de outubro de 2016)

Imagem 42 - Sequência de imagens da contação da história de Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 3 de outubro de 2016.

As expressões dos bebês manifestam sentimentos e emoções: espanto, medo, curiosidade, sorrisos, olhares bisbilhoteiros e

investigativos. Eles demonstram afeto e alteridade com os personagens. Concentram-se na voz da professora e se assustam quando escutam a palavra “lobo”, mas de uma forma lúdica, isto é, eles brincam de “se assustar com o lobo” e brincam que o “dentão do lobo” vai “pegar o dedo” quando se encostam ao livro:

Imagem 43 - Os bebês brincando com o “dentão do lobo”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 3 de outubro de 2016.

O cuidado com o convite endossado pela canção, a ludicidade com que a história é contada, as brincadeiras que envolvem a *performance* da professora, o cuidado em oferecer o livro para os bebês se aproximarem e encostarem no “dentão do lobo”⁴⁷, a sensibilidade de deixar o livro na

⁴⁷ O livro em questão tinha como personagem principal Chapeuzinho Vermelho. Contudo, não sei afirmar se este é também o título do livro, pois durante esta experiência específica no campo, não tive acesso a ele para confirmar seus dados

altura dos bebês, para que eles pudessem enxergar as ilustrações, são elementos que demarcam o cuidado e uma *mediação direta*. Todas essas características evidenciam que há uma série de especificidades na *contação lúdica de histórias* junto aos bebês. Não foi necessário pedir que eles viessem até a professora, eles se sentiram convidados a se dirigir até ela. Mas, principalmente, envolveram-se muito com a brincadeira de colocar o dedo “no dentão do lobo”.

Durante todas as experiências que envolveram contações de histórias junto aos bebês, as narrativas não se desenrolavam de forma fiel ao livro. Isso acontecia principalmente pelo movimento do grupo, já que cada bebê ia ao encontro da professora, na medida em que se sentia convidado ou motivado a ouvi-la. O movimento de *contações lúdicas de histórias*, com a estratégia de utilização do livro como suporte, não incluía a apresentação do título da obra ou a autoria, aspectos importantes quando apresentamos um livro às crianças. Eles eram normalmente apresentados pela temática que abordavam. Mas a particularidade que demarca o modo como essas narrações coletivas aconteciam, com respeito aos ritmos dos bebês, permite afirmar que tal apresentação ficaria difícil, justamente pela forma como “a atenção” ao momento de contação de histórias dos bebês se desenrolava. Isto é, cada bebê no seu tempo. Ainda assim, reafirmo que apresentar o título verdadeiro da obra e a autoria são aspectos importantes e, sempre que possível, devem ser mencionados para os bebês, principalmente se a contação acontecer individualmente.

As contações de histórias são extremamente importantes para as crianças, pois, ao ouvir histórias, sejam elas lidas ou contadas livremente, inspiradas na Literatura ou nas experiências de vida, e ouvindo também as suas próprias histórias, elas aprendem a tecer narrativamente a partir das suas próprias experiências e, assim, vão se constituindo como sujeitos culturais (GIRARDELLO, 2003). Durante a pesquisa de campo, pude perceber que os momentos que envolvem contações de histórias são muito almejados pelos bebês, que na maior parte das vezes se envolviam e participavam profundamente. Acredito que isso se deva à forma particular com que as professoras contavam as histórias, respeitando o modo privilegiado de os bebês se relacionarem com o mundo, ou seja, corporalmente. Elas entendiam que a *mediação direta* junto aos bebês,

(editora, autoria e ano de publicação). Este livro era do acervo pessoal da professora Rô, que o trouxe especificamente nesse dia para contar a história. Após o término, não consegui acessá-lo, mas, com os registros de campo – filmicos e fotográficos – é possível afirmar que se tratava de uma história com a personagem Chapeuzinho Vermelho.

quando envolve as contações, deve prever brincadeiras com os personagens dos livros e respeitar a forma como eles se envolvem com a narração, que requer o toque nas páginas, o “chegar perto” dos livros e todas as expressões corporais próprias dos bebês.

O episódio a seguir revelou a *mediação direta* das professoras e também envolveu o personagem Lobo e a curiosidade dos bebês. Em uma das tardes, a professora Lídia levou o livro *É o Lobo?*⁴⁸, uma história misteriosa e que instigou muito os bebês:

A professora Lídia senta-se no meio da sala com um livro-brinquedo na mão. É um livro novo, que os bebês ainda não conhecem. Ela inicia a contação de histórias falando dos animais da floresta e apresenta os personagens a cada virar de página. Mas, a cada nova página, há também uma pista com uma indicação de “cuidado!”, advertindo o leitor. Na medida em que a professora Lídia vai contando a história, os bebês vão se aproximando, um a um, sentando-se em seu entorno. Ela não precisou posicioná-los à sua frente para contar a história. Seu convite foi outro: foi “no contar” a história, com entonações que enlaçam e suscitam o desejo de ouvi-la. Lídia convida os bebês a investigar a pista misteriosa que estava dentro do livro. Primeiramente, Cauê coloca a sua mão dentro da pista, com uma expressão de curioso e de quem quer descobrir o inusitado. A professora Lídia conhece a narrativa e não precisa ficar presa à leitura do enredo. Ela mostra as ilustrações aos bebês e cria uma atmosfera de suspense, na medida em que a história se desenrola. Os bebês estão curiosos e envolvidos com a “trama”, a cada virar de página, uma nova descoberta. De repente, a professora Lídia faz um som de “uivo” de lobo e os bebês fazem uma cara de espanto, à espera do novo acontecimento. Catarina coloca a mão na boca, com uma expressão de “espanto” (como se fizesse

⁴⁸ O livro intitulado *É o Lobo?* é uma publicação da Ciranda Cultural (2012) e compõe a coleção “Quem será?”. As informações sobre autoria não estão disponibilizadas. Disponível em: <<https://www.cirandacultural.com.br/produto/e-o-lobo-8335>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

“ahhhh!”), à espera do lobo. Enquanto isso, Benjamin prefere pegar o livro do “Seu Lobato” que está próximo, e realiza uma leitura particular. No desenrolar da contação, o lobo salta do livro e os bebês pulam e brincam que estão com medo. Catarina aponta para o lobo com uma cara de surpresa, João, Cauê coloca as mãos dentro da boca do lobo, fingindo que ele vai pegar. Primeiro é Cauê quem se desafia a colocar a mão dentro do “bocão” do lobo, depois João, Alice e Manu colocam a mão na boca, com uma expressão de espanto. Mariah e Manu preferem sentar no colo da professora Renata e assistir à contação de histórias um pouco mais afastadas, pois a atmosfera de suspense da história as deixou um pouco assustadas. Todos os bebês interagem com o personagem, já que a professora Lídia apresenta a história aos poucos para todos. E, na medida em que a professora movimentava a ilustração em 3D, a ilustração do lobo salta do livro, parece “vivo” e de fato participando da brincadeira dos bebês. **(Registro do Caderno de Campo, 5 de outubro de 2016)**

Imagem 44 - Sequência de fotos contação de história do Lobo





Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 5 de outubro de 2016.

O movimento do lobo que salta das páginas do livro-brinquedo (*pop-up*), em 3D, faz com que as ilustrações ganhem corpo e vida. Reações como a de Catarina, que se envolve com a contação e as ilustrações, são reveladoras dos afetos que surgem dessa relação, com suas expressões de surpresa, espanto e curiosidade. O modo como a professora Lídia convida os bebês a participarem do momento, anunciando uma história cheia de mistérios, cria uma atmosfera que envolve a curiosidade dos bebês e faz com que fiquem atraídos pela contação de histórias. Todos esses elementos reafirmam que há um modo particular de contar histórias aos bebês:

Imagem 45 - Os bebês brincam de se assustar com o lobo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 5 de outubro de 2016.

Ao olhar os detalhes em meio às simultaneidades de eventos, é possível perceber as expressões de Catarina, muito envolvida com a narração:

Imagem 46 - A expressão de Catarina na história do lobo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 5 de outubro de 2016.

A *mediação direta* da professora Lídia, por meio da *contação lúdica de histórias*, anuncia o movimento próprio dos bebês, que se aproximam e se envolvem com a contação, mas com seus tempos e corpos respeitados. Não foi necessária uma organização arbitrária, que obrigasse os corpos dos bebês a se manterem em roda. O ritmo foi sendo cadenciado, na medida em que os bebês se aproximaram. Um ritmo leve, que envolve a empatia da professora, que se coloca como alguém que compreende a particularidade dos bebês de se relacionarem com o mundo.

E, nesse movimento, a contação de histórias transforma-se em uma experiência pulsante e dialética (COSTA, 2009), em que as emoções e pensamentos são reelaborados e reinventados: “Assim, a experiência alimenta a imaginação ao mesmo tempo em que a imaginação alimenta a experiência. Quanto mais rica a experiência humana, mais humano o sujeito se torna” (COSTA, 2009, p. 45).

Quando o bebê começa a balbuciar as primeiras palavras, e quando escuta uma história,

não dissocia o conteúdo linguístico da expressão vocal e corporal da pessoa que narra. O desafio de

descobrir o sentido das palavras é pleno de prazer para as crianças, como bem sabemos. Parte desse prazer está em associar ludicamente o som das palavras à sua articulação oral – o sutil e complexo movimento dos lábios, da língua, da face. Poderíamos associar esse prazer ao êxtase que ocorre, segundo Lacan, quando o bebê se reconhece ao espelho e, ao ver-se pela primeira vez como um corpo inteiro, antecipa “a miragem” de seu poder futuro, quando será grande como os adultos a seu redor. Muitas vezes o olhar fascinado da criança pequena se fixa diretamente na boca de quem fala com ela, especialmente quando a pessoa “brinca de falar” com ela, através de canções, parlendas, trava-línguas ou histórias criadas para ela no calor do momento. A criança já está em plena jornada linguagem adentro, e possivelmente o que a fascina liga-se ao pressentimento de que em breve aquele domínio também será seu. (GIRARDELLO, 2007, p. 3)

As leituras de histórias, contações com suporte ou sem ele, enfim, práticas que envolvam a expressão vocal e corporal, proporcionam aos bebês o desafio de descobrir as palavras e seus significados, uma espécie de brincadeira sonora que envolve a linguagem oral e a escrita, como uma “jornada linguagem adentro” (GIRARDELLO, 2007), que fascina e encanta os pequenos. A relação que os bebês constituem com os livros, com as contações e narrações de histórias, expressam que eles são desejosos dessa interação. Eles desejam desvendar, explorar, descobrir, reinventar os livros e, também, colocar suas criações em cena nos momentos de contações de histórias. E isto requer que tanto a *mediação direta* das professoras como a *mediação onipresente* preveja espaços, tempos e experiências que envolvam todos esses elementos.

As idas à biblioteca exemplificam o modo como as relações com o livro se constituem numa perspectiva afável, ou até de bem querer:

Hoje era dia de ir até a biblioteca com as sacolas literárias. A professora Léia distribui as sacolas para os bebês, que vão até a biblioteca em número menor. Léia sempre organiza a ida até a biblioteca em pequenos grupos, com quatro ou cinco bebês, para poder dar uma atenção mais singular e particular durante a mediação. Léia ajuda Gigi a colocar sua sacola literária embaixo do braço. Ela

então vai até a porta aguardar os demais colegas. Quando ela percebe que o movimento está demorando, começa a bater na porta, chateada com a demora. (Registro do Caderno de Campo, 3 de novembro de 2016)

Imagem 47 - Sequência Gigi com a Sacola Literária esperando na porta



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 3 de novembro de 2016.

A reação de Gigi demonstra uma característica que percebi durante toda a minha estada no campo: a forma como acontecia a mediação da professora contribuía para que os bebês desejassem ir até a biblioteca. As DCNEI preveem que a ação docente deve ser norteadas por uma pedagogia que se situa pelas relações e interações, de modo a ampliar e diversificar as experiências das crianças e seus processos de aprendizagem. Essas orientações marcam uma diferenciação quanto a práticas que visem a resultados pautados em conteúdos das distintas áreas do conhecimento, de modo individual e mecânico (SCHMITT, 2014). Portanto, quando a professora Léia organiza seu planejamento de idas à biblioteca em grupos menores, ela garante que as especificidades desses bebês sejam respeitadas e, por meio das relações e interações, assim como previsto nas DCNEI, amplia e diversifica as experiências dos bebês com as linguagens, especialmente a literária, proporcionando uma relação de intimidade com os livros.

Segundo a professora, se levasse todos os bebês ao mesmo tempo, acabaria sendo uma proposta mais mecanizada, onde os professores escolhem os livros e colocam na bolsa das crianças. A intenção com o

projeto *Sacola Literária*⁴⁹ era que os bebês pudessem interagir naquele espaço, explorá-lo e senti-lo. Por este motivo, o planejamento sempre privilegiava pequenos grupos:

Sexta-feira é dia de os bebês escolherem livros para levar para casa na sacola literária. Acompanhei a ida de quatro bebês: Sofia, Ysis, Lara e Mariah. Ao chegarmos à biblioteca, Sofia carrega a sua sacola. Léia oferece a sacola para Ysis, que a coloca pendurada em seu ombro. Mariah logo vai até as prateleiras dos livros e começa a retirá-los, um a um, com muita atenção. Lara, que é a menor do grupo e ainda não anda, fica inicialmente no colo da professora Léia, que atenciosamente mostra-lhe sua sacola e fala: “Vamos escolher seu livro, Larinha?”, colocando-a no chão. Ela explora o espaço, vai engatinhando até alguns livros que estão espalhados no chão. Mariah, após tirar alguns dos livros da prateleira, escolhe um e leva até um canto da biblioteca, começa a folheá-lo com muita atenção. Lara, que já demonstrava cansaço, por se tratar do final da tarde de uma sexta-feira, tarde em que os bebês já haviam brincado e explorado o pátio da creche, com brincadeiras na horta e bolinhas de sabão, chorava e pedia pelo colo da professora Léia, que com uma voz afável fala: “Calma Larinha, a Léia está aqui”, oferecendo-lhe colo. Enquanto as outras crianças brincavam com os livros. Mariah escolhe outros livros, folheia-os com muita concentração. Elas brincam no espaço, folheiam alguns livros e então a professora Leia convida: “Vamos escolher um para levar para casa? Para irmos jantar?”. E fala para Mariah: “Qual livro você vai levar, meu bem? Qual você quer?”, com muita sensibilidade e carinho. Mariah pega um dos livros que estava no chão e entrega na mão da professora Léia, que confirma: “É esse? Então vamos colocar na sua bolsa”. Mariah coloca o seu livro dentro da sua sacola. A escolha da Mariah para levar naquela sexta-feira também foi um

⁴⁹ No item “3.4.1 Palavras não engavetadas: o projeto de Literatura Infantil para bebês e crianças bem pequenas”, do Capítulo 3, descrevo com mais detalhes o projeto *Sacola Literária*.

livro-brinquedo, com tema de animais marinhos. Mariah e Sofia levam suas bolsas sozinhas para a sala, Ysis e Lara pedem a ajuda da professora Léia. (Registro do Caderno de Campo, 2 de setembro de 2016)

Imagem 48 - Sequência de imagens professora Léia e a mediação na biblioteca





Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2 de setembro de 2016.

A atenção de Léia se tece nas sutilezas, no cuidado, no encontro e na reciprocidade. A especificidade com que planejava as idas até a biblioteca proporcionava um intenso encontro dela com os bebês e, com um número reduzido, possibilitava uma *mediação direta* aproximada, com uma acolhida individual que respeitava as especificidades de cada

um. Como, por exemplo, com os bebês menores, que ainda não andavam e precisavam de um colo para alcançar um livro na estante. No registro apresentado, professora Léia segurava a Lara – uma das bebês menores do grupo –, para auxiliá-la no processo de escolha do livro. Primeiro, ofereceu alguns títulos e depois se sentou ao seu lado para mediar a leitura. Enquanto Lara desbravava um livro-brinquedo cartonado, a bebê Sofia se desafiava a colocar sua sacola literária sozinha, embaixo do braço. E, em seguida, abriu a sacola para colocar o livro escolhido dentro. Todos esses aspectos expressam a multiplicidade de experiências que acontecem simultaneamente⁵⁰ na Educação Infantil, portanto, a *mediação onipresente* mostra-se como característica marcante dessa docência.

A *mediação direta* e aproximada é relevante quando se trata dos livros, pois, a partir dessa relação, os bebês alargam a compreensão acerca da função social da linguagem oral e escrita. Isso é feito a partir de ações que não se pautam numa concepção de conteúdos escolares, e sim na ampliação e diversificação das experiências com as linguagens, de modo contextualizado. É importante ressaltar que cabe às(aos) professoras(es) potencializar as linguagens das crianças, de forma sensível e ética, proporcionando espaço para que os pequenos *experimentem e descubram a vida* (GOELZER; LÖFFLER, 2016). Assim, os espaços de Educação Infantil garantem que as manifestações infantis sejam respeitadas e compreendidas na sua completude. As linguagens, e aqui mais pontualmente, as que emergem da interação com o livro, são ferramentas para a comunicação e compreensão dos pequenos com o mundo, e as(os) professoras(es) são os responsáveis por viabilizar e proporcionar processos que garantam às crianças o acesso às diferentes linguagens.

Por acreditarmos na perspectiva de uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999), que legitima as crianças como sujeitos concretos, com muitos modos de se expressar, que se constitui nas relações de cuidado e educação, tanto com os outros, como consigo, é que assinalamos a importância da subjetividade e da liberdade em todos os processos de constituição das crianças como seres humanos. Isto é, a defesa de que as apropriações dos elementos da cultura ocorram respeitando os seus modos próprios de interação e ação no/com o mundo, por meio das linguagens (GOELZER; LÖFFLER, 2016).

A *mediação direta* das professoras com os bebês é importante por proporcionar atenção individual, em alguns momentos. A professora procurava modos de garantir o direito de os bebês se expressarem livremente e de se relacionarem com os livros com muito respeito. Como

⁵⁰ SCHMITT, 2014.

no episódio de campo a seguir, em que, por meio da *mediação direta*, a professora direciona sua atenção para Sofia, que escuta a história, mas também se aventura a desvendar os elementos curiosos do livro:

Imagem 49 - Sequência contação de histórias individual na biblioteca



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 16 de setembro de 2016.

No campo, os distintos ritmos e temporalidades foram o fio condutor das relações. Na biblioteca, por exemplo, enquanto a professora narrava uma história para um bebê, os demais interagiam com o espaço de outras formas. Alguns brincavam com os brinquedos disponíveis, outros escolhiam livros, outros exploravam e liam, reafirmando que a Educação Infantil precisa privilegiar espaços e tempos para a simultaneidade de experiências. O conceito de *simultaneidade* é aqui compreendido como característico do que é concomitante, que diz respeito a dois ou mais eventos que acontecem ao mesmo tempo e estão interligados, e as múltiplas relações que acontecem do modo simultâneo são uma condição contínua no grupo de bebês (SCHMITT, 2014). O que também precisa ser considerado quando há o planejamento de idas à biblioteca.

Para que as crianças aprendam a importância dos livros desde bem pequenininhas, é preciso que criem laços e estabeleçam uma relação afetiva com eles. É importante que compreendam a leitura como uma ação social convidativa. A *mediação onipresente* e a *mediação direta* assumem um importante papel e, interligadas aos elementos a seguir, configuram-

se como condições indispensáveis (CARVALHO, 2012) para a efetivação de práticas pedagógicas em contextos de letramento:

- a) a primeira delas é que existam locais especiais destinados aos livros, onde as crianças tenham a liberdade de manipulá-los, seja em momentos planejados ou espontâneos;
- b) os materiais que compõem o acervo para as crianças devem ser de qualidade, com variedade de gêneros, com riqueza nos textos, com nitidez e qualidade nas ilustrações;
- c) práticas variadas e diversificadas que envolvam o livro, a leitura, a narração e contações de histórias;
- d) empréstimos de livros, para que as crianças possam levá-los para a casa.

Todas essas características são importantes para que as crianças constituam progressivamente uma relação de familiaridade com os livros. O papel das(dos) professora(es) é fundamental nessa sistematização, uma vez que o livro, como artefato cultural, e a leitura, como ato cultural e social, historicamente construídos, não se configuram como ato natural (CARVALHO, 2012). Tanto o livro como a leitura precisam ser aprendidos e compreendidos a partir das relações sociais que as crianças estabelecem, especialmente a partir de uma interação que privilegie o uso social da linguagem oral e escrita.

Para a efetivação de práticas pedagógicas que considerem a participação dos bebês, é preciso que a organização e sistematização de tempos e espaços sejam convidativas, que incitem à brincadeira, à criatividade, às leituras lúdicas e sensoriais. E todos esses aspectos atravessam a *mediação direta* e a *mediação onipresente*. Mediar não pressupõe somente estar presente, mas se fazer presente nos detalhes sutis, como o modo como disponibilizamos os livros, a preocupação com a mudança do acervo, com a seleção dos livros, com uma leitura prévia do título que irá contar no dia seguinte, enfim, tudo que abarca as práticas pedagógicas com o livro, leitura, narração, contação de histórias, perpassam tanto a *mediação direta*, como a *mediação onipresente*.

É preciso que nós, professoras e professores, estejamos atentos e sensíveis para planejar e propiciar oportunidades de os bebês se maravilharem com a diversidade de elementos culturais que, muitas vezes, são distintos daqueles que eles terão a oportunidade de conhecer em outros espaços. Se garantirmos que as crianças apreciem e, principalmente, experienciem diferentes linguagens culturais, como a linguagem literária, elas se sentirão pertencentes a esse universo.

Assim, as palavras do escritor Eduardo Galeano (2002) são exemplos da potencialidade que há nas descobertas do mundo:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando,

pediu ao pai: - Me ajude a olhar!⁵¹

As práticas pedagógicas que se apresentam nas mediações na Educação Infantil podem ser um modo de ajudar a ver a imensidão do mar e das coisas do mundo. Assim, o livro deve ser apresentado com significado e encanto, como quando Diego olha o mar e fica mudo de beleza. Ao proporcionarmos aos bebês e demais crianças relações com os livros, com a literatura, com a palavra poética e contações de histórias, é importante compreendermos que isso é mais do que uma proposta que prevê uma alfabetização antecipada, mas um modo de proporcionar que elas tenham contato com as diferentes linguagens e referências culturais. Desde bebês, somos inteiros, logo, as experiências que nos acontecem⁵², os instantes que nos integram, os desafios que nos mobilizam, os afetos que nos emocionam, não estão separados, mas encarnados em nossos corpos, na nossa inteireza, marcam nossas vidas.

3.3 OUTRAS POUSOS: TANTAS POSSIBILIDADES

No aeroporto o menino perguntou:

- E se o avião tropical num passarinho?

O pai ficou torto e não respondeu.

O menino perguntou de novo:

- E se o avião tropical num passarinho triste?

A mãe teve ternuras e pensou:

Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?

⁵¹ GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: Editora L&PM, 2016.

⁵² BONDÍA, 2002.

*Será que os despropósitos não são mais
carregados de poesia que o bom senso?
Ao sair do sufoco o pai refletiu:
Com certeza, a liberdade e a poesia a gente
aprende com as crianças;
E ficou sendo.*

(BARROS, 1999, p. 1)

Os bebês e seus olhares curiosos que comunicam com silêncios abriram caminhos para o desconhecido, para a surpresa e para o sensível. Eles se aventuram no mundo e “são livres para pousar em qualquer tempo nos lírios” (BARROS, 2008, p. 147). Com eles aprendi sobre liberdade e poesia, sobre o ínfimo e o imensurável. Manoel de Barros diz que os pássaros são livres para pousar em qualquer lugar, por isso o nome da categoria, *outros pousos: tantas possibilidades*, pois os enredos tramados pelos dados do campo revelaram uma diversidade de possibilidades de se trabalhar com os livros, com o texto literário e com as linguagens artísticas: com tantos voos, pousos e caminhos possíveis. E é nessa perspectiva que reuni aqui os distintos episódios que não dialogaram com as categorias anteriores, mas que merecem destaque, principalmente por se tratar de outros modos de proporcionar aos bebês uma relação lúdica com a Literatura Infantil, com as contações de histórias e com o teatro.

Durante a pesquisa de campo, a professora organizou diversas contações de histórias com elementos distintos, privilegiando as diferentes linguagens, como a do teatro, por exemplo. Durante o teatro com os bebês, ela disponibilizava fantoches e bonecos (personagens) para que eles também “atuassem” e interagissem com a narrativa. Assim, os bebês entravam em cena e colocavam seu protagonismo em ação. Nesse movimento, os pequenos tinham espaço para construir outras formas de narrativas que envolviam a linguagem cênica, experienciando um *quotidiano de arte* (FRABBETTI, 2011).

Assumo nessa pesquisa que a linguagem literária é arte. Assim, quando os bebês se relacionam com ela, alargam a sua sensibilidade no e com o mundo. A Educação Infantil deve ser um lugar que se constitui repleto de sentido, um lugar de encontro, onde os bebês tenham a oportunidade de ampliar os conhecimentos sobre si e sobre o seu entorno, alargando suas experiências corporais, sensoriais e expressivas. Experiências estas que impulsionam a criatividade, a curiosidade, a exploração, o encantamento e, deste modo, proporcionam interações com as mais diversificadas referências e manifestações culturais.

As crianças são *sinestésicas* (BARBIERI, 2012). Atuam e exploram o mundo com todos os seus sentidos. Elas são convocadas pelos

elementos que lhes interessam, por curiosidades que as colocam em movimento. Elas têm “necessidades poéticas, premências e urgências” (BARBIERI, 2012, p. 27). E, quando as(os) professoras(es) se abrem com sensibilidade para as experiências das crianças, criam espaço para o território do pertencimento. Entre os seres humanos e a natureza há uma infinidade de linguagens e símbolos. A linguagem é a significação que atribuímos à nossa existência, e é por meio das diferentes linguagens que as crianças criam seus territórios expressivos e de ação, desbravando suas experiências estéticas (BARBIERI, 2012.). Deste modo, para “Propiciar espaços para a alegria acontecer em territórios de liberdade, pressupõe que nós educadores, elaborem nossas ações acolhendo em nós a cultura da infância” (BARBIERI, 2012, p. 123).

Diante da especificidade que demarca a ação docente na primeira etapa da Educação Básica, a função da Educação Infantil se desenvolve “vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário” (ROCHA, 1999, p. 62), de modo a considerar as crianças participantes dos processos que dizem respeito às suas próprias vidas. Assim, o papel dos professores diante dos bebês é ser “interlocutor, mediador, parceiro mais experiente que se dispõe a ouvir e ver as histórias, os diversos enredos e papéis que vão se constituindo no cotidiano educativo” (OSTETTO, 2011, p. 161). É nessa perspectiva que os dados do campo expressam a sensibilidade com que a professora Léia costumava planejar e apresentar aos pequenos as diferentes linguagens, como pode ser observado no excerto escrito e fotográfico que segue:

Hoje a professora Leia arrumou a sala de um jeito especial para os bebês, criando uma atmosfera acolhedora e convidativa. Ela dispôs no meio da sala um verdadeiro cenário para teatro de fantoches. E, para poder realizar esta mediação, organizou pequenos grupos, composto por quatro bebês. Os demais ficaram no parque, com a professora Rô. A professora Léia inicia, então, sua contação de histórias com elementos do teatro, com um convite em forma de canção: “conta 1, conta 2, conta 3... Conta uma história para vocês”. Manu resolve entrar em cena e atravessar o pequeno teatro, tornando-se também uma personagem, literalmente. A professora Léia continua a sua história e vai tirando os personagens de pano, um a um, de dentro de uma caixinha. Na medida em que os retira, distribui aos

bebês, para que eles possam também contar suas histórias. Os elementos que a professora usa para a contação da clássica história da Chapeuzinho Vermelho fazem com que os bebês se envolvam profundamente com a proposta. Ela vai narrando a história e entregando os bonecos de fantoches para os bebês participarem da contação. Manu pega a Chapeuzinho Vermelho e a faz saltitar por cima do palco, contando a história ao seu modo. (Registro do Caderno de Campo, 17 de novembro de 2016)

Imagem 50 - Sequência de imagens da contação de histórias com teatro



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 17 de novembro de 2016.

Imagem 51 - Sequência de imagens dos bebês criando narrativas no teatro



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 17 de novembro de 2016.

Imagem 52 - João “em cena” no teatro



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 17 de novembro de 2016.

Imagem 53 - Os personagens do teatro para os bebês



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2016.

A professora previu em seu planejamento uma forma de organizar o espaço privilegiando a possibilidade de *mediação direta* junto aos bebês, respeitando o tempo de cada um. A ação de oferecer os personagens materializados em bonecos e a sensibilidade de deixá-los brincar com o cenário, fez com a experiência ficasse ainda mais significativa. É importante reconhecermos a importância da relação dos bebês com a Literatura, bem como as diversas linguagens artísticas, como uma forma de reafirmarmos e concepção de que os bebês são potentes, produtores de cultura e participantes ativos nas relações sociais que compõem o mundo.

A partir dessa organização, os bebês “entraram em cena” e deram continuidade “ao espetáculo”, ao interagirem com os elementos cênicos que constituem a contação com outros contornos, uma *contação interativa*, cujo objetivo principal é proporcionar uma relação intensa dos bebês com os personagens. A possibilidade de os bebês construírem novos formatos narrativos e cênicos com os bonecos é também uma forma de privilegiar os seus protagonismos, e uma forma de garantir que os bebês se relacionem com as linguagens artísticas:

Manter “um cotidiano da arte” e buscar “uma potencialidade artística difusa” (que não corresponde a “uma difusão da arte”) podem ser ações que viabilizem projetos culturais futuros, inspirados na difusão de “uma cultura para a infância” e que valorizem “uma cultura da infância”, ou seja, que promovam a consciência sobre a existência da infância na sua complexidade, reconhecendo sua capacidade de criar ações culturais próprias. Por cotidiano da arte, entendam-se ações artísticas múltiplas, bem mais numerosas do que aquelas reconhecidas e catalogadas como tais. Se é verdade que técnica e talento podem trazer à tona obras conhecidas como obras de arte, é verdade também que não podemos negar a valorização da “potencialidade artística difusa”, ou seja, daquelas tentativas de busca contínua da ação artística, que podem desenvolver-se também na vida quotidiana, especialmente na vida escolar, e que podem se desenvolver também nas creches. (FRABBETTI, 2011, p. 49)

É importante que os bebês tenham garantido um *quotidiano da arte* (FRABBETTI, 2011), isto é, que tenham acesso às diferentes linguagens artísticas comprometidas com a valorização das culturas para e da

infância, no sentido de se legitimar e reconhecer a capacidade de os bebês criarem ações culturais suas (FRABBETTI, 2011) e, principalmente, de garantir o acesso a essas linguagens.

Quando Manu e João entram “em cena”, interagindo intensamente com todo o cenário, e recriam modos próprios de “contar histórias”, que se constituem muito mais por silêncios e olhares, revelam a potencialidade que há nas ações culturais dos bebês e a importância de se ter experiências com múltiplas linguagens no cotidiano da Educação Infantil: “Para que isso ocorra, temos que fazer com que o contato com as linguagens artísticas possa se desdobrar continuamente na vida de uma criança” (FRABBETTI, 2011, p. 50). E, ao pontuar a importância dessa relação intensa e íntima com as linguagens artísticas, especialmente a literária, não me refiro à quantidade e frequência. Pois as experiências dos bebês não podem ser quantificadas ou mensuradas pelo tempo imposto pela racionalidade adulta.

O tempo imprime movimento e ritmo para que os bebês e as(os) professora(es) possam viver intensamente as experiências da vida coletiva cotidianamente (BARBOSA, 2013). É ele, o tempo, que atravessa as experiências dos bebês com os livros, com as linguagens artísticas e, mais especialmente, a literária, em outros compassos. Trata-se de um tempo que é também descompasso. O desafio que emerge, nesse sentido, é o de reinterpretar o tempo e transbordar tempos outros.

As crianças vivem num tempo distinto do cronológico. O tempo de *khronos*, que dita a temporalidade da rotina no mundo, não é o mesmo que ritma as experiências dos pequenos. Eles vivem um tempo da entrega, de um “não tempo” (KOHAN, 2009), que contraria aquele tempo de *khronos*. Podemos dizer que o tempo das crianças é o de *aiôn*, que privilegia uma experiência intensa e não quantificável: “Desta maneira, a infância exige pensar numa temporalidade para além do tempo “normal” da existência humana, das etapas da vida e das fases do desenvolvimento. A infância tem muito a ver com uma possibilidade de intensificar certa relação com o tempo” (KOHAN, 2009, p. 48).

É importante sensibilizarmos o nosso olhar diante dos bebês e seus tempos distintos, numa cadência intensa e imensurável, assim

podemos perceber convites endossados com seus sorrisos e olhares, jeitos próprios de viver o tempo da experiência: eles nos convidam à entrega, ao deleite da relação, uma atenção recíproca e de troca. Que as crianças possam, então, viver no tempo da experiência, da plenitude do sentir e do vivenciar. (GONÇALVES, 2014, p. 109)

O tempo é um importante elemento nas relações educativas junto aos bebês, e é igualmente importante quando organizamos e sistematizamos propostas que envolvem as distintas linguagens, pois o modo como o concebemos pode proporcionar: “a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva. Mas é também o tempo que irrompe e, em um instante, desvenda outros caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer” (BARBOSA, 2013, p. 215).

O respeito às *singularidades dos tempos dos bebês* foi um aspecto que apareceu fortemente durante a pesquisa de campo. Como, por exemplo, quando a professora Léia, ao propor contações de histórias com o uso de elementos do teatro, dispunha os bonecos e o cenário ao alcance dos bebês, para que eles pudessem dar continuidade às suas brincadeiras e recriar suas histórias, ao final da narração. No episódio a seguir, a professora organizou a contação de histórias com todo o grupo. O chamado foi lançado como costumava fazer com os livros. Com doçura, sua voz se fazia convite no início da narração, e os bebês iam em direção a ela:

Com um pequeno cenário de teatro, a professora Léia inicia a contação de histórias da Chapeuzinho Vermelho, utilizando pequenos bonecos de pano. Ela senta no meio da sala e o convite ao teatro acontece, de forma leve. Léia inicia a história: “Era uma vez, a Chapeuzinho...” e os bebês vão se aproximando, com muita autonomia. Suas escolhas são respeitadas e cada um encontra um espaço, do jeito que deseja, para participar da história. Eles não somente ouvem, mas participam do enredo, envolvendo-se fortemente com todo o contexto, literalmente “subindo” no teatrinho, das costas e pernas da professora. Aos poucos, Léia apresenta os personagens aos pequenos, que muito curiosos tentam pegá-los, participando da contação de forma envolvente. Com os bebês, as manifestações de sentidos são por meio da corporeidade, e eles demonstram justamente o profundo desejo de explorar e sentir os personagens com o corpo. Durante a narrativa, Léia oferece os personagens aos bebês, para que eles possam brincar e protagonizar seus papéis, aos seus modos. Catarina segura a Chapeuzinho, coloca-a em cima do pequeno teatro, faz

Chapeuzinho saltitar e ensaia alguns sons, como uma canção. Logo após a professora ter cantado a música “pela estrada fora eu vou bem sozinha, levar estes doces para a vovozinha...”, ela aventura-se em alguns sons que imitam a canção. (Registro do Caderno de Campo, 13 de outubro de 2016)

Imagem 54 - Sequência de imagens da contação de histórias com teatro



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 13 de outubro de 2016.

Imagem 55 - Sequência de imagens dos bebês explorando os fantoches do teatro



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 13 de outubro de 2016.

Durante todo o tempo de vivência do teatro, os bebês puderam segurar os personagens. A professora dialogou e recriou os seus balbucios, como uma estratégia para que eles participassem do enredo. Ao término da contação, com a sua mediação, ela montou um cenário no chão e esticou um feltro com um cenário real contendo a floresta da história. Dispôs os personagens e deixou todos ali, durante boa parte da tarde, de modo que os pequenos pudessem recriar seus enredos e suas brincadeiras, no seu tempo e ao seu modo, garantindo a eles um

*quotidiano de arte*⁵³. As linguagens artísticas aparecem, assim, entrelaçadas ao seu cotidiano e brincadeiras:

Imagem 56 - Manu brincando com o cenário e bonecas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 13 de outubro de 2016.

⁵³ FRABBETTI, 2011.

Imagem 57 - Cauê brincando com o lobo e o cenário do teatro



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 13 de outubro de 2016.

Imagem 58 - Gigi brincando com os personagens do teatro



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 13 de outubro de 2016.

Durante toda a tarde os bebês brincaram com os elementos da contação de histórias, cada qual na sua temporalidade. A forma como a contação foi organizada, o palco, o cenário, os bonecos personagens, transformaram-se em brinquedos e compuseram as diferentes recriações dos bebês. Todos que sentiram o desejo de brincar com os elementos da história puderam fazê-lo de forma particular.

O teatro pensado para os bebês pode ser uma experiência linda, especialmente para os adultos, pois “é uma experiência absolutamente única, porque obriga você a colocar-se à disposição, a estar continuamente pronto para modificar-se para estabelecer os contatos mais altos. Obriga a contar enquanto escuta” (FRABBETTI, 2011, p. 43). Nesse sentido, posso afirmar que as experiências que envolveram a linguagem teatral, assim como em outros momentos de contação de histórias, junto aos bebês, exigem dos professores que se coloquem numa relação de reciprocidade: *é deixar-se à disposição, é estar junto*.

É importante destacar que aos(as) professores(as) que se desafiam a explorar diferentes linguagens, como a teatral, não é necessário preocupar-se se está bom ou não, se é desajeitado ou ágil, e sim colocar-se nessa relação intensa, com *contatos mais altos* e profundos (FRABBETTI, 2011). Assim, quem sabe, podem surgir marcas nas memórias das crianças que estarão guardadas também no seu íntimo, já que as relações constituídas com a arte nos mobilizam, nos afetam e nos transformam.

No mesmo dia em que a professora Léia contou a história da Chapeuzinho Vermelho com a linguagem teatral, em um segundo momento ela incluiu um novo elemento, que proporcionou outras formas de contar a mesma história:

Imagem 59 - Bebês brincando com os tecidos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 13 de outubro de 2016.

Imagem 60 - Catarina brincando de Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 13 de outubro de 2016.

Imagem 61 - Alice brincando de Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 13 de outubro de 2016.

Nesse registro do campo, a professora Léia dispôs um cesto no meio da sala com variados tecidos que os bebês utilizavam para criar suas brincadeiras. E aproveitou a proposição para lembrar a história da Chapeuzinho Vermelho contada por meio do teatro, mais cedo. Ela pegou alguns tecidos na mão e perguntou: “Quem quer brincar de Chapeuzinho?”. Catarina, Alice e Helena dirigiram-se até ela e pediram para brincar. Léia utilizou os tecidos para recriar a capa da Chapeuzinho e as bebês entraram na brincadeira. Um simples elemento desencadeou uma infinidade de recriações e também outra forma de brincar com a narrativa. Nessa circunstância, os bebês puderam brincar e interpretar a personagem cuja relação já havia sido estabelecida de diferentes formas, colocando em cena a potencialidade imaginativa que emerge das relações que se estabelecem com a linguagem literária.

Os bebês não aprendem apenas o que ensinamos a eles, muito pelo contrário. Eles aprendem porque são desejosos de compreender o mundo e dar sentido às suas vidas (BARBOSA, 2013). É nessa perspectiva que as narrativas feitas para as crianças, seja sobre suas próprias vidas, constituindo memórias, seja sobre os artefatos e experiências culturais que são próprios do seu contexto, são elementos que criam espaço para a linguagem e para o pensamento. As brincadeiras que acompanham as

narrativas orais, ou as histórias que as crianças criam e formulam, colocam os pequenos como ativos protagonistas de suas vidas (BARBOSA, 2013). Assim, quando os bebês têm a oportunidade de criar suas brincadeiras, a partir das narrativas orais com que tiveram contato, estão também se colocando como ativos protagonistas.

A potência que habita a narrativa é principalmente a possibilidade de elos e ligações afetivas que surgem da reciprocidade do encontro entre bebês e professoras: “A narrativa insere aquele que conta entre aqueles que escutam, cria elos que une as gerações passadas às presentes, transmitindo as experiências de umas para as outras. Liga as artes do fazer com as artes do viver” (BARBOSA, 2013. p. 221). Arte, afeto e memórias, emergem dessa relação como o movimento próprio da vida e que marcam as experiências dos bebês.

Concordo com a autora quando diz que a narrativa pode construir o tempo:

Narrar – com graça, humor – tem o poder de adicionar encanto e valor à vida. Contar histórias cumpre uma função ética, mas também uma função estética, pelo deleite, pelas qualidades mágicas. A forma narrativa obedece a um ritmo, marca um tempo, regulariza, acalma. A temporalidade da vida se constitui a partir de um fazer, do agir, do contar aquilo que foi realizado, do produzir novas histórias e com elas criar memórias. Memórias ativas – não congeladas de passado – mas atualização do passado no presente, que transformam o presente e que decidem o futuro, ressignificando a memória. Ampliar a duração, retomar, prospectar, desejar o futuro. É na transmissão que a vivência ganha estatuto de experiência, sendo compartilhada. Mediante a narrativa compreendemos a estranheza do humano e construímos, reconstruímos e, finalmente, reinventamos o nosso ontem e o nosso amanhã. A memória e a imaginação se fundem nesse processo. O tempo também se constrói pela narrativa. Narrar para construir tempo, ter tempo para criar narrativas. A narratividade, mais que a descrição, é instauradora de ficções. Narrar para construir tempo, ter tempo para criar narrativas. O tempo se constrói pela narrativa. (BARBOSA, 2013, p. 221)

Experiências compartilhadas, memórias fundidas à imaginação, arte, criação. Tempo para o novo, para o corpo expresso em narrativa, tudo isto merece espaço na Educação Infantil. Há que se falar em sonho, em fantasia, em medos, em alegrias. É preciso lembrar todos os dias do que nos faz e nos torna humanos. A brincadeira, a imaginação, a construção de narrativas, a vida em comum, são elementos políticos importantes na educação das nossas crianças: “São eles que fomentam a expansão do ser, a atenção ao detalhe, a gentileza, isto é, a delicadeza inegociável da vida. Tomar para si o seu tempo. Viver uma vida justa, digna e alegre” (BARBOSA, 2013, p. 222).

Afetos saltam das páginas de um livro e atravessam o *corporeidade* dos bebês: “As experiências com a arte, a cultura e a natureza, penetrando a pele, olhos, ouvidos, olfato, paladar, podem afetar todos os sentidos e, dessa maneira, contribuir para romper a indiferença e reafirmar a vida” (OSTETTO, 2018, p. 168).

A relação que os bebês constituem com o livro, com a linguagem literária, expressa nas mais diversas formas, é um modo de reafirmar a vida. As histórias narradas, os livros contados, as brincadeiras embaladas pelo riso, pelo choro e pelos gestos afetivos junto às crianças são reveladores da importância dessas experiências dentro das instituições de Educação Infantil e de uma temporalidade cadenciada pelo sensível e pelo ínfimo. Acredito que a Literatura Infantil, bem como as demais linguagens artísticas, são formas de driblar o tempo instituído, aproximando-nos de outra temporalidade, que se faz e se constitui pelas relações entre seres humanos, pelo exercício da empatia e, principalmente, pelo espaço que se abre para a sensibilidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS - “SE EU ME SENTASSE A SEU LADO SABERIA DE SEUS MISTÉRIOS”: DO DOCE ALENTO DA VIDA E CONSIDERAÇÕES (IN)FINITAS

*Se eu me sentasse a seu lado
Saberia de seus mistérios
Ouviria até sua respiração leve.
Se eu me sentasse a seu lado
Descobriria o sinistro
Ou doce alento de vida
Que move suas pernas e braços.*

(BARROS, 2015, p. 25)

A trajetória desta pesquisa me desafiou continuamente a dizer o indizível. Aceitei o desafio e me lancei em uma jornada cuja rota não tem fim, mas uma finalidade. Não de término, mas de dar visibilidade às potencialidades que emergem nas relações que os bebês estabelecem com os livros. Sentada ao lado dos bebês, aprendi a ser livre para sonhar. Aprendi que o livro é um abraço, um encantamento que move e alimenta o necessário fluir da vida. Capaz de produzir experiências únicas, sensações profundas e singulares. De nos apresentar aquilo que desconhecemos e transformá-lo em um instante íntimo de afetividade.

Quando iniciei esta pesquisa, a problemática que me inquietava tinha como propósito compreender como e se aconteciam as interações dos bebês com os livros no na Educação Infantil. Mais especificamente, se os bebês tinham acesso a eles e quais as possibilidades interativas que este objeto promove. Mobilizada pelo desejo de evidenciar a diversidade de experiências que podem surgir dessa relação, caso as encontrasse no campo de pesquisa, que surgiram os objetivos específicos. O primeiro deles emergiu da intenção de reunir dados que revelassem mais pontualmente como acontecem as interações dos bebês com os livros, e se a materialidade desse objeto poderia auxiliar nesse processo.

O segundo tinha como intuito analisar as possibilidades que aparecem da relação dos bebês com o livro-brinquedo, uma definição consideravelmente nova e, por isso, desconhecida por muitos. Já o terceiro foi definido com o desígnio de inventariar possíveis práticas pedagógicas que proporcionassem e ampliassem as experiências dos bebês com os livros, dando visibilidade para a potência que surge nessa relação. Por fim, o último objetivo específico tinha o propósito de evidenciar as formas de organização dos tempos e espaços destinados aos livros no contexto da creche. Essas eram as rotas iniciais, mas não significaria que o processo se fecharia nesses aspectos. Os objetivos

foram na verdade coordenadas que me indicariam possíveis rotas, abertas às que pudessem ser sugeridas pelos bebês durante a pesquisa.

Manoel de Barros foi também alicerce para o meu olhar. Sua palavra poética me provocou a repensar o processo da pesquisa e *transver* o meu próprio olhar para, assim, aproximar-me dos bebês. O poeta diz que o quintal em que nós brincamos é muito maior do que uma cidade inteira e que o tamanho de uma coisa há que ser medido pelo tamanho da intimidade que temos. Assim, o campo de pesquisa foi para mim o quintal em que brincamos. Sentada ao lado dos bebês, envolvi-me em suas descobertas e mistérios, senti o mais leve e doce alento da vida. Vida que pude também viver. Ao final da escrita, vejo que o nosso quintal – meu, dos bebês e das professoras – é maior do que o mundo inteiro e tenho abundância em ser feliz por isso⁵⁴. Sou uma apanhadora de desperdícios, pois são eles que dão sentido à vida.

Como procedimento metodológico, elenquei a etnografia, já que, a partir das suas ferramentas, foi possível conhecer os bebês de forma aproximada, como um exercício de colocá-los como protagonistas das suas ações, descrevendo suas vidas tomando como referência aquilo que eles mesmos me informavam. Assim, lancei mão das seguintes ferramentas metodológicas: observação participante, tempo prolongado no campo, descrição densa da realidade e das relações observadas, emprego de instrumentos de produção de dados que possibilitaram a apreensão mais fidedigna possível das vivências dos atores da investigação (tais como observação, registro de campo, fotografia, vídeo) (GEERTZ, 1989; SARMENTO, 2003). A triangulação de dados (GRAUE; WALSH, 2003) foi também uma estratégia adotada com o intuito de obter diferentes pontos de vistas e de recolher os dados por diversas perspectivas, ângulos e formas.

Para apreender o que os bebês informam durante o processo de pesquisa etnográfica, é importante desconstruir a ideia de escuta convencionalmente conhecida. É preciso se lançar ao exercício de *auscultar* (ROCHA, 2008) os muitos modos de os bebês se comunicarem. E, por isso, a pesquisa com os bebês é duplamente desafiadora: como dar voz e visibilidade aos pontos de vistas dos bebês, se eles ainda não desenvolveram a linguagem oral? E como respeitar o consentimento dos bebês para participar das suas vidas de forma respeitosa?

O exercício de empatia é imprescindível nesse processo. Durante a pesquisa de campo foi possível perceber que, quando nos colocamos numa relação empática junto aos pequenos, é possível “escutar” as vozes

⁵⁴ BARROS, 2008.

que saltam dos seus corpos. Corpos que contam e narram suas vidas, seus sentimentos, desejos, alegrias e medos.

Assumi, assim, uma concepção de pesquisa que pressupõe *estar com* as crianças, a partir da compreensão de que são atores sociais e protagonistas das suas próprias vidas, portanto, os melhores informantes das suas experiências. Nesse movimento, o cuidado ético da pesquisa no uso das imagens e nos demais processos é indispensável. É preciso que respeitemos os tempos dos bebês, que busquemos seus consentimentos, comunicados pelos seus olhares, silêncios, sorrisos, enfim, toda a comunicação corporal que estabelecem conosco. Por conta de todos esses aspectos, minha entrada no campo de pesquisa foi progressiva. Fui pouco a pouco me aproximando dos bebês, apresentando-me, dizendo quem era, colocando-me numa relação de disponibilidade, como alguém desejosa de fazer parte das suas vidas. As conexões afetivas são inevitáveis e, quando percebemos, o trabalho de campo transforma-se numa mistura de trabalho que envolve a cabeça e o coração⁵⁵.

A definição do campo de pesquisa deu-se, inicialmente, a partir de critérios previamente elencados, como características e elementos que envolvessem a Literatura Infantil e o livro no grupo de bebês. Mas o encontro com a creche aconteceu de forma inesperada. Foi durante uma formação continuada ministrada por mim, que recebi o convite das próprias professoras para realizar a pesquisa na unidade. Por este motivo, não escolhi o campo, fui escolhida por ele e, por “destino”, a creche atendia os critérios elencados.

Os livros faziam parte da vida das crianças da instituição e a biblioteca era também um corredor que ligava as salas ao refeitório. Assim, os livros eram próximos às crianças, que costumavam ler, brincar e estar com eles cotidianamente. A pesquisa aconteceu pontualmente com o Grupo 1, com 14 bebês e suas professoras, mas a experiência de viver o cotidiano da unidade me aproximou de outros profissionais, que sempre me incluíram como alguém da “equipe”. Não demorei a compartilhar momentos como cafés e conversas no meio da tarde, no respiro em meio à rotina. Toda a vida “vívida” junto às profissionais da creche pesquisada me proporcionou um sentimento de pertencimento e relações de confiança, mas, principalmente, afetos e carinhos. Acredito que esses elementos contribuíram para toda a intimidade paulatinamente constituída junto aos bebês e às professoras.

A prioridade, desde o início desta pesquisa, era dar visibilidade para a importância de pautarmos práticas pedagógicas no grupo de bebês

⁵⁵ GOTTLIEB, 2012.

que envolvam os livros e a linguagem literária, privilegiando os modos singulares dos bebês se relacionarem com o mundo. Mas, principalmente, demarcar que há uma série de especificidades docentes que distinguem o trabalho com essa faixa etária. Esse era o desejo inicial e que direcionou o meu olhar durante a pesquisa de campo, mas sempre com o compromisso de legitimar aquilo que os bebês me informavam. Assim, procurei me manter sensível e aberta para os indicativos que emergissem na experiência junto a eles.

O maior compromisso ético que assumi no percurso transcrito foi o de respeitar os bebês como seres humanos de direitos. Um respeito que se revela pela forma de entrar em campo, pela forma como nos aproximamos dos seus corpos, pela forma que usamos as ferramentas metodológicas. Um respeito que cuida do modo e do momento de fotografar. Esses aspectos parecem sutis, mas expressam o pacto respeitoso que a pesquisadora firma com todos os participantes durante o percurso. Um respeito que não finda com o término do campo, mas que acompanha a escrita, guia o olhar e mobiliza o íntimo daquele que escreve. Por isso, o período da pesquisa de campo acabou, mas o campo nunca saiu de mim: as professoras, os bebês e os demais profissionais da creche continuaram ao meu lado durante todo o processo de escrita.

Em diálogo e inspirada pelas vozes das pesquisadoras da área da Educação Infantil, que me atravessam e me constituem, é que me desafiei a dialogar com os estudos da Literatura Infantil como uma possibilidade de abertura de novos caminhos e, quem sabe, encontrar pistas para uma docência que ainda está se constituindo, com contornos cada vez mais contundentes. Esses indicativos coadunam-se com os pressupostos que tracejam a constituição de uma Pedagogia da Infância, e que implicam situar as crianças, tirando-as de uma posição de subalternidade nas discussões pedagógicas que envolvem suas vidas. Há um esforço, assim, de delimitação de uma especificidade de ação docente junto às crianças, que se diferencia sobremaneira das práticas empregadas nas demais etapas da Educação Básica.

Para a sistematização das categorias de análise, utilizei a técnica de análise de conteúdo. A partir das unidades de sentido, agrupei os episódios que tivessem aproximações e, depois de organizados, surgiram as três categorias de análise: 1) *o deslimite da palavra: o corpo e a leitura sensorial dos bebês*; 2) *a semente da palavra: as relações estabelecidas nas mediações*; 3) *outros pousos: tantas possibilidades*.

Os títulos das categorias foram também inspirados na poética de Manoel de Barros que, com sua sensibilidade, ajudou-me a olhar para o ínfimo e, principalmente, a compreender que a importância de uma coisa

deve ser medida pelo tamanho do seu encantamento. A primeira categoria, *o deslimite da palavra: o corpo e a leitura sensorial dos bebês*, surgiu do agrupamento dos dados do campo, em que a relação corporal se revelou como fio condutor das interações dos bebês com os livros. Os bebês que participaram da pesquisa tinham acesso cotidiano aos livros, que faziam parte das suas vidas tanto no espaço da sala de referência como na biblioteca da creche. Foram inúmeros os episódios registrados que abarcam modos relacionais particulares com os livros e, desse conjunto de dados, alguns mais emblemáticos foram molas propulsoras para a constituição de elementos característicos, reveladores de uma forma singular de leitura: uma *leitura sensorial e corporal*.

Afirmar a importância da relação dos bebês com os livros é também um modo de proporcionar que as crianças, desde que nascem, tenham garantidos os seus direitos de se transformar e transformar o mundo. A leitura é uma prática social que se alarga a partir dos processos sociais e culturais das nossas vidas, com uma progressiva complexificação dos modos de realizá-la. Assim, a história do leitor inicia quando um bebê chega ao mundo. Os modos como esses bebês encontram os livros e as práticas de leitura se diferenciam de acordo com o seu contexto social. Na Educação Infantil, as crianças podem ter a oportunidade de ampliar as referências culturais com as diferentes linguagens, distintas daquelas com que têm contato no âmbito familiar. Com o livro, podemos conhecer aquilo que nos escapa, por não termos tido a oportunidade de apreciar. Por este motivo, ele é portador da descoberta, capaz de nos levar a tantos lugares sem nunca sequer nossos olhos os terem alcançado.

A Educação Infantil deve ter como uma das suas definições constituir práticas pedagógicas voltadas aos bebês com o intuito de alargar o acesso aos processos de apropriação das diferentes linguagens, que se estruturam a partir das linguagens simbólicas que se configuram como práticas culturais. Os livros se expressam, assim, como um artefato cultural que deve compor a vida dos bebês. Para eles, os livros são também brinquedos, um objeto que pode ser instigante, como um convite à exploração e ao manuseio. Algo que deve ser cheirado, levado à boca e sentido com todo o corpo.

As interações dos bebês com os livros são atravessadas pelos sentidos, e é por meio deles que desbravam suas leituras sensoriais. Pés que sentem a textura do livro, mãos que dão vida aos personagens, silêncios de olhares que desvendam as sutilezas do colorido das páginas. Livros que são devorados nas *leituras degustativas*. Balbucios com rítmicas de canções e narrações de histórias. Trata-se de uma leitura de

corpo inteiro, corpo que atribui sentidos ao livro: o *corpo é a narrativa* (*corpo-narrativa*) dos bebês. O corpo é o nosso mediador com o mundo, é por meio dele que tornamos o mundo uma extensão da nossa experiência, produzindo contínuos sentidos e também nos inserindo em determinados espaços sociais e culturais (LE BRETON, 2007, 2009).

A partir dos dados de campo foi possível perceber que, na medida em que os bebês se relacionam com os livros, surge uma contínua produção de sentidos, que ampliam as referências culturais e os inserem em espaços sociais de letramento. Assim, propor práticas pedagógicas com livros aos bebês é também uma possibilidade de colaborar com os processos expressivos das crianças, abrindo espaço para que experimentem sentimentos como empatia com os personagens. É uma oportunidade de propiciar o acesso à riqueza da produção cultural humana e, mais especialmente, quando se trata dos livros de Literatura Infantil, garantir a eles um direito humano fundamental (CANDIDO, 2011).

A pesquisa revelou que as relações que os bebês estabelecem com livros por meio das suas *leituras sensoriais e corporais* (*corpo-narrativa*), são experiências estéticas que implicam uma participação ativa e profunda, como uma forma de tirá-los da posição de espectadores – aqueles que somente escutam histórias, com livro nas mãos dos adultos –, para que eles assumam o lugar de atores de suas leituras, com caminhos para conhecer o mundo e a si mesmos. Os modos particulares de os bebês interagirem com os livros, experimentando o objeto com potência e intensidade, marcam as relações que são atravessadas pela sensibilidade, que envolvem a surpresa, a afetividade e a fantasia.

Ainda na primeira categoria foi possível identificar, por meio dos dados do campo, que a materialidade dos livros é um componente importante na *leitura sensorial e corporal* dos bebês. O formato, o tipo de material, de folha, as cores da impressão, os detalhes, que convidam à exploração, são aspectos que potencializam a relação dos bebês com os livros. Os cartonados são um exemplo de livro-brinquedo que proporciona firmeza e auxilia na *cerimônia de apropriação da leitura*, isto é, os processos sociais e culturais que marcam os gestos da leitura na nossa sociedade. Quanto maior e mais intenso for o acesso dos bebês aos livros, mais evidente fica a apropriação dos gestos de leitura. Antes mesmo da linguagem oral, eles demonstram que entendem o rito que envolve a cerimônia de leitura: quando pegam o livro na posição comumente utilizada, quando passam as páginas, balbuciam no ritmo da narrativa com semelhança ao modo como as professoras contam histórias. Todos esses aspectos configuram um conjunto de elementos culturais que demarcam o ato de ler.

Os livros-brinquedo mostraram-se como uma possibilidade potente nas propostas de interação dos bebês com os livros. Devido a sua diversidade de materialidade, cuja característica principal é a de ser suporte e convíte a brincadeira. Trata-se de um livro com projetos gráficos muitas vezes surpreendentes, que confere vida às ilustrações que saltam, com sons, músicas, texturas, buracos, etc. Suas engenhosas elaborações o deixam belo e atraente. O seu projeto gráfico rompe com a ideia de livro que deve ser resguardado das crianças para que “não o estraguem”. Propõe justamente o contrário: manuseio intenso, exploração, interação e relação do livro com o pequeno leitor. Mas, grande parte dos livros-brinquedo que encontramos no mercado editorial não são literários. Normalmente possuem textos simples ou nenhum texto verbal. São livros infantis, também importantes, quando se trata da materialidade – interessantes para deixar à disposição dos bebês, para que possam brincar, explorar, levá-los à boca - mas, deixam a desejar quando se trata da narrativa.

Um dado interessante que emergiu da pesquisa de campo é que, de todos os livros a que os bebês tinham acesso, costumavam relacionar-se com aqueles cuja narrativa tinha mais sentido. Na maioria das vezes, escolhiam aqueles cujas histórias pudessem suscitar uma experiência empática com os personagens, em que pudessem experimentar a afetividade, o mistério e a surpresa. A sala de referência contava com um acervo considerável de livros-brinquedo: alguns deles sem nenhum texto, outros com textos curtos e com pouco sentido, outros não literários, mas com uma narrativa que proporcionava a construção de hipóteses e atribuição de sentidos pelos bebês, e eram estes que costumavam ser escolhidos.

As análises indicaram que com *intimidade* os livros se tornam para os bebês mais do que um objeto, mas um aconchego e um instante de ternura. E, dos componentes necessários para essa relação, a *afetividade* também emergiu como elemento constituidor da leitura. Dela, emerge uma simbólica social que traduz as singularidades de cada ser humano, sendo também a expressão dos modos da nossa própria existência (LE BRETON, 2009).

Na segunda categoria, *o voo da palavra: as relações estabelecidas nas mediações*, reuni os episódios marcados pelas mediações das professoras junto aos bebês. Os dados indicaram que as mediações realizadas nos momentos que envolvem os livros e as contações – e também as demais relações educativas – configuram-se de modo particular, justamente pela especificidade docente do trabalho com essa

faixa etária. Assim, defini dois modos de mediação: a *mediação onipresente* e a *mediação direta*.

A primeira, *mediação onipresente*, caracteriza-se como uma mediação que não conta com a presença e ação direcionada das professoras. Ela apareceu fortemente na pesquisa de campo, principalmente nos momentos em que os bebês escolhiam os livros e os objetos com que iriam interagir e brincar, sem a necessidade da intervenção direta das professoras. Todo o arranjo espacial planejado pela professora contribuía para que a ação dos bebês fosse potente e, por este motivo, uma *mediação onipresente*: uma mediação que se faz presente, sem estar de corpo presente, e que se revela pelo arranjo espacial e planejamento de tempos e espaços.

Já a *mediação direta* caracteriza-se pela ação direcionada das professoras, isto é, quando as professoras estão junto às crianças. Os momentos em que as professoras narravam uma história, seja individualmente, como as idas à biblioteca, seja coletivamente, expressaram que a *mediação direta* se distingue da *onipresente*, pois uma se mostra pela intencionalidade do planejamento do espaço e a outra, pelos momentos, também importantes, de disponibilidade, marcados pelo “estar junto” aos bebês. Ambas estão interligadas.

Os registros escritos e fotográficos apontaram que, nos momentos em que a professora contava histórias para os bebês, por meio da *mediação direta*, por exemplo, desencadeava outras leituras. Ou seja, enquanto a professora contava uma história, o arranjo espacial, por meio da *mediação onipresente*, possibilitava que os demais bebês pudessem escolher outros livros para uma leitura individual.

Os dados do campo demonstraram que a contação de histórias com bebês possui ritmo e características peculiares, por isto a defini como *contação lúdica de histórias*. Trata-se dos momentos em que o livro é usado como suporte e o tema é o fio condutor do que é contado pela professora, mas a contação não é fiel ao texto escrito. Ela reinterpretava a narrativa, de acordo com a interação que os bebês estabeleciam. E costumavam ser marcadas pela ludicidade, privilegiando as relações corporais dos pequenos.

Na última categoria, intitulada *outros pousos: tantas possibilidades*, agrupei diferentes episódios que não dialogaram com as demais categorias, mas que mereciam atenção. Esses momentos anunciaram outras possibilidades de apreciar a relação dos bebês com a contação de histórias e a linguagem literária, por meio do teatro, por exemplo. Durante a pesquisa de campo, a professora organizou contações com elementos diferentes, usando o teatro para contar histórias de

Literatura Infantil. E, a partir dessa organização, foi possível perceber a potência na possibilidade de os bebês construírem outras formas de narrativas, que envolvam a linguagem cênica.

O respeito às singularidades dos tempos dos bebês foi um aspecto que apareceu durante toda a pesquisa de campo, e se mostrou como uma importante característica nas relações educativas. A cadência dos tempos dos bebês é distinta e precisa ser considerada na organização de propostas pedagógicas que envolvam os livros e as contações de histórias, para garantir que eles tenham um *quotidiano de arte*⁵⁶ e acesso às diferentes linguagens artísticas, valorizando as culturas para e da infância. É importante reconhecermos, assim, a capacidade dos bebês criarem ações culturais, propiciando a eles um acesso diverso a todas essas linguagens.

As análises que emergiram dos dados do campo me permitem afirmar que há um conjunto de elementos que compõem a especificidade docente com bebês, quando se trata das relações que estabelecem com os livros e a Literatura Infantil. Como já citado, *a leitura sensorial e corporal dos bebês*, *a contação lúdica de histórias*, *a mediação direta e mediação onipresente*, constituem essa docência.

As experiências vividas no campo junto aos bebês e a professoras foram marcadas pela afetividade, tanto nas relações das professoras com as crianças, como nas relações das crianças com os livros. Mas, sobretudo, marcada pela sensibilidade com que a professora Léia organizava, planejava e se relacionava com as crianças. O cuidado, a afetividade e a sensibilidade da professora mostraram-se com potência na docência com os bebês. Aqui cabe questionar e também lançar um convite para as próximas pesquisas: como se constituem os processos formativos dos(as) professores(as) quando se trata de sensibilidade e afetividade? Sensibilidade se aprende? A sensibilidade seria uma especificidade docente no grupo dos bebês?

O conjunto de análises indicou-me que é preciso dar continuidade às pesquisas que evidenciem a importância do livro na vida dos bebês, e, principalmente, a necessidade de que eles sejam literários e de qualidade. A atenção à relação das crianças com os livros e o texto literário mostrou-se para mim ainda como desafio da área. Pois, por um lado, acaba-se pedagogizando demasiadamente o livro de literatura, reduzindo-o a ações ligadas a um produto final. E, por outro, há uma negação do livro, cuja preocupação maior é a do não extravio. Cabe salientar que as áreas da Educação Infantil e da Literatura Infantil carecem de discussões e tensionamentos acerca das concepções de literatura, alfabetização e

⁵⁶ FRABBETTI, 2011.

letramento no contexto da primeira etapa da Educação Básica. A compreensão dos mesmos pode nos auxiliar a fortalecer práticas que concebam o uso da linguagem oral e escrita a partir das especificidades próprias dessa primeira etapa, sem correremos o risco de propor práticas reducionistas, que objetivem uma alfabetização precoce das crianças.

Livros e Educação Infantil: encontros, afetos, emoções, sensações. Forças que nos levam a voos infinitos. Livro pode ser um instante, um aconchego reconfortante, ser casa e brinquedo. Livro é vida pulsante que salta das páginas e ganha movimento, cor, som e magia na mão de um bebê-leitor. Como quando se delicia diante dos mistérios de um mundo inteiro a descobrir nas páginas coloridas do livro. Os bebês são ávidos para sentir tudo que há na imensidão desse mundo, na humanidade encarnada na cultura, no livro, na palavra, nas cores, na poética da vida. Lembranças, memórias, sonhos, cheiros, gestos, sorrisos, olhares. Palavras sentidas no seu deslimite. Aliás, não há palavra que limite a leitura de um bebê desejoso de desvendar esse mundo.

5. REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. O espaço da creche: que lugar é este? In: *27ª Reunião Anual ANPEd*. Caxambu, 2004.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. Creche e pré-escola é lugar de criança? In: FILHO, Altino José Martins; TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias (Orgs.). *Criança pede respeito: temas em Educação Infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. *Formas de participação das crianças na educação infantil*. Tese de Doutorado. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2010.
- AGOSTINHO, Kátia Adair; LIMA, Patrícia de Moraes. A docência na Educação Infantil: sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças. In: *Revista Investigar em Educação - II Série*, Número 4, 2015. p. 57-67.
- ALDERSON, Priscilla. Crianças como investigadoras: os efeitos dos Direitos de Participação na Metodologia de Investigação. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Alisson. *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto, 2005.
- ARAÚJO, Hanna T. G. P. *Processos de criação e leitura de livros de imagem: interlocuções entre artistas e crianças*. 2016. 1 recurso online (305 p.). Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/321716>>. Acesso em: 30 ago. 2018.
- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a Literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004. 120 p.
- AZEVEDO, Ricardo. Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias. In: *Revista Signos*. 1999, p. 92-102. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Livros-para-criancas-e-literatura-infantil.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2018.
- BAPTISTA, Mônica Correia; BELMIRO, Celia Abicalil; GALVÃO, Cristiane. Educação infantil e gênese do processo de construção do leitor. In: DEBUS, Eliane; JULIANO, Dilma Beatriz; BORTOLOTTI,

Nelita (Orgs.). *Literatura Infantil e Juvenil*: do literário a outras manifestações. Copiart: Tubarão, 2016.

BAPTISTA, Mônica Correa. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: *Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BARBIERI, Stela. *Interações: onde está a arte na infância?* Blucher: São Paulo, 2012. (Coleção InterAções).

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RITCHER, Sandra Regina Simoni. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: *Revista Educação*. Santa Maria, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *As especificidades da ação pedagógica com os bebês*. Porto Alegre, 2010. 16 f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article>. Acesso em: 27 jan. 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. In: *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas, 2013. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185/122>>. Acesso em: 28 nov. 2018,

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. In: *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6389>>. Acesso em: 22 maio 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A leitura na creche: qual leitura? In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; VITA, Anastasia de (Orgs.). *Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

- BARDIN, Lawrence. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRIE, J.M. *Peter Pan*. Trad. Maria Antonia Van Acker. São Paulo: Hemus, s/d, p. 106.
- BARROS, Manoel de. *Gratuidade das Aves e dos Lírios*. Campo Grande: [s.n.], 1999.
- BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança: o menino que carregava água na peneira*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- BARROS, Manoel de. *Meu quintal é maior do que o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- BATISTA, Rosa. *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- BONNAFÉ, Marie. *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Trd. Lirio Dardunõ y Jean Paul Buono. Barcelona: Oceano Travesia, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (documento orientador). Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_ver_sao_final.pdf>. Acesso em: 15 maio 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução n. 5, de 17/12/2009, Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB nº 9.394). Brasília, 1996.
- BRITO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-21.

BRITO, Luiz Percival Leme. Letramento e Alfabetização: implicações para a educação infantil. In: MELLO, Suely Amaral; GOULART, Ana Lúcia. (Orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p.3-19.

BRULEY, Marie-Claire; KAHN, Isabel; BARBARI, Stela. Infâncias e histórias: cantigas de ninar, gestos, imagens, ritmos – transmissões culturais na infância. In: PRADES, Dolores (Org.). *Crianças e jovens no século XXI: leitores e leituras*. São Paulo: Livros da Matriz, 2013.

BUSS-SIMÃO, Márcia. *Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

BUSS-SIMÃO, Márcia. *Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva das crianças pequenas*. 2012. 312f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal entre a ordem e o caos: espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). *Corpo infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BUSS-SIMÃO, Márcia. *Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento na BNCEI*. Produto resultante da consultoria prestada ao MEC-Coedi/UNESCO em apoio à consolidação do documento de referência da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. mimeo. 2016.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARDOSO, Beatriz. Mediação Literária na Educação Infantil. In: CEALE. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo

Horizonte: UFMG, 2015. Disponível em:

<<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/mediacao-literaria-na-educacao-infantil>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

CARVALHO, Maria da Conceição de. Biblioteca escolar, lugar privilegiado da leitura literária? In: MACHADO, Maria Zélin Versiani (Org.). *A criança e a leitura literária: livros, espaços, mediações*. Curitiba: Editora Positivo, 2012.

CARVALHO, Maria I. Campos; RUBIANO, Marcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (Org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994. cap. 4, p. 107-130.

CASTRO, Joselma Salazar. *A docência na educação infantil como ato pedagógico*. Florianópolis, SC. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Revista Perspectiva*, Florianópolis, n. 17, p. 11-24, 1999.

CHRISTENSEN, Pia; ALISSON, James. *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. EPSEF: Porto, 2005.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 76, São Paulo, fev. 1991, p. 31-40.

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

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: *Literatura: ensino fundamental*. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CORSINO, Patrícia. Professoras de Educação Infantil e suas visões de letramento: tensões da prática. In: ROCHA, Eloisa A. Candal; KRAMER, Sonia (Orgs.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

CORSINO, Patrícia; MATTOS, Maria Nazareth de S. Salutto de. As crianças pequenas e os livros no cotidiano de uma creche comunitária da cidade do Rio de Janeiro. In: *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP*. Campinas, 2012

COSTA, Caroline Machado. *Infância, Criança, Escola nas pesquisas educacionais sobre narração de histórias*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. *As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação*. Florianópolis, SC. 2002. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. Tese (Doutorado em Estudos da Criança - especialidade em Sociologia da Infância). Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2010.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin; ROCHA, Eloísa Acires Candal. Bases Curriculares para a Educação Infantil? Ou isso ou aquilo. *Revista Criança*. Brasília: 2012, p. 10-11.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. O corpo dos bebês como lugar do verbo. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). *Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. A experiência de ser bebê na creche: o ator social e a constituição da docência. In: *Revista Humanidades e Inovação*, 2017. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/294/231>>. Acesso em: 2 de julho de 2018.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. As políticas para a educação de crianças de 0 a 3 anos no Brasil: avanços e (possíveis) retrocessos. In: *Laplage em Revista*, Sorocaba (SP), 2017a. p. 19-28.

DEBUS, Eliane. *Festaria de brincança: a leitura literária na educação infantil*. São Paulo: Paulus, 2006.

DEBUS, Eliane; BALSAN, Silveira Ferreira de Souza. Os recursos para o contar histórias... das tramas que o entretecem. In: GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renta Junqueira de Souza (Orgs.). *Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar*. Mercado das Letras: Campinas, 2016.

DORNELLES, Leni Vieira. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. In: V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2010, Rio de Janeiro. *Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação*, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natália. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. In: *Currículo sem Fronteiras*, 2015. p. 65-78.

DUARTE, Fabiana. *Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DUARTE JR., João F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 2000. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FARE, Mónica de la; MACHADO, Frederico Viana; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Breve revisão sobre regulação da ética em pesquisa: subsídios para pensar a pesquisa em educação no Brasil. In: *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 247-283, 2014.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Editores Associados, 1999. p. 67-99.

FERREIRA, Manuela. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina S. *Estudos da Infância, educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, p. 143-162, 2008.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis*. Florianópolis: CGP SOLUTIONS, 2015.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ARTMED, 1998. p. 229-281.

FRABBETTI, Roberto. A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. In: *Pro-Posições*,

Campinas. vol. 22, n. 2, mai./ago., 2011. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200004>. Acesso em 7 dez. 2018.

FRAISSE, Emmanuel. O livro, a leitura e o leitor na crítica literária francesa (1880-1980). In: FRAISSE, Emmanuel; POMPOUGNAC, Jean-Claude; POULAIN, Martine (Orgs.). *Representações e imagens de leitura*. Trad. Olavo Biato. São Paulo: Editora Ática, 1997.

FURTADO, Thamirys Frigo. *Espaços e tempos coletivos de leitura literária na educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis (SC)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. *Existe uma literatura para bebês?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte (MG), 2016.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn & cols. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LCT, 1989.

GOELZER, Juliana; LÖFFLER, Daliana. E se o chapéu da chapeuzinho não fosse vermelho? Um olhar sobre as linguagens infantis. In: CANCIAN, Viviane Ache. GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Orgs.). *Pedagogias das infâncias, crianças*

e docências na educação infantil. Ministério de Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

GONÇALVES, Fernanda. *A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GOTTLIEB, Alma. *Tudo Começa na Outra Vida: a cultura dos recém-nascidos no Oeste da África*. Tradução Mara Sobreira. São Paulo: Editora FAP-UNIFESP, 2012.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês. In: *31ª Reunião Anual da ANPED*, 2008. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4807--Int.pdf>

Acesso em 30/11/2018.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. *Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado*. Tese de doutorado. PUC – Rio de Janeiro, 2008.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. A relação com as famílias na educação infantil: o desafio da alteridade e do diálogo. In: Vaz, Alexandre Fernandes e MONN, Caroline Machado (Orgs.). *Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia. p.88-100, 2012.

GUIMARÃES, Rosele Martins. *Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. *Televisão e Imaginação Infantil: Histórias da Costa da Lagoa*. 19 8. 349p. Tese (Doutorado em Comunicação) Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo.2003.

GIRARDELLO, G.: Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN,C.; CABRAL, G.: *Infância: Imaginação e Educação em debate*. Campinas: Papirus, 2007., 2007.

GIRARDELLO, G.: *Uma clareira no bosque: contar histórias na escola*. Campinas: Papirus, 2014. 112 p.

JESUS, Giselli Ventura. A expansão urbana do Norte da Ilha de Santa Catarina. In: *XI Encontro Nacional da ANPEG: A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação*, 2015. Disponível em:

<<http://www.enanpege.ggf.br/2015/anais/arquivos/22/616.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2017.

KAERCHER, Gládis E. E por falar em literatura... In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis E. *Educação Infantil: pra que te quero*. Porto Alegre: ARTMED, 2001. p. 81 a 88.

KOHAN, Walter O. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaio de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter O. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel J.; GOUVEA, Maria Cristina S. (Org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*. [online]. 2002, n. 116, p. 41-59.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: *Revista Brasileira de Educação*, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2018.

LE BRETON, David. *A Sociologia do Corpo*. Petrópolis: Vozes, 2007.

LE BRETON, David. *As paixões ordinárias: antropologia das emoções*. Petrópolis: Vozes, 2009.

LIMA, Patrícia; NAZÁRIO, Roseli. Sobre a luz do diafragma: a atribuição da fotografia na pesquisa com crianças. In: *Revista Educativa*, Goiânia, 2014. p. 491-509.

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância(as), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 94-106, jan./abr. 2015.

MACHADO, Frederico Viana; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A regulação da pesquisa e o campo biomédico: considerações sobre um embate epistêmico desde o campo da educação. In: *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 209-234, 2014.

MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. In: *Revista Educação*, Porto Alegre, 2017.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita Montoli. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Pro-posições*. v. 10. n. 1. (28).75-98. 1999.

MANTOVANI, Susanna. Encorajar a ler na creche. In: FARIA, Ana Lúcia; VITA, Anastasia de (Orgs.). *Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani*. Campinas, SP: Autores Associados, p.79-126, 2014.

MARTINS, Diana. Livro-brinquedo: contributos para uma tipologia. In: RAMOS, Ana Margarida (Org.). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Porto: Tropelias & Companhia, 2017.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto de. *Bebês e livros: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo*. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018.

MELLO, Suely. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Revista Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina*. Centro de Ciências da Educação, Florianópolis. v.25, n.1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, Suely Amaral. Leitura e literatura na infância. In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; JUNQUEIRA, Renata de Souza: *Literatura Infantil: livros, imagens e prática*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

NUNES, Lygia Bojunga. Livro: a troca. In: *Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes*. Rio de Janeiro: Agir, 1988. p 7-8.

NUNES, Maria Fernanda; BAPTISTA, Mônica Correia; CORSINO, Patrícia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; BARRETO, Angelo Maria Rabelo; COELHO, Rita de Cássia de Freitas. *Posicionamento do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil em relação à terceira versão da BNCC*. 2017. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/projeto-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-critica-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em: 15 maio 2018.

NUNES, Marília Forgearini; RAMOS, Flávia Brocchetto. Leitura mediada na narrativa verbo-visual infantil. In: *Simpósio Internacional em Estudos de Gêneros Textuais - International Symposium on Genre*

Studies. 2009. Disponível em:

<https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/leitura_mediada_na_narrativa_verbo-visual_infantil.pdf?fbclid=IwAR1MmEZiWLVxRkh34domBFfMHuIN2BXY1K46Txm7_MWv6AN5_A0muo63bQs>. Acesso em: 31 nov. 2018.

NUNES, Marília Forgeirini. *Leitura mediada do livro de imagem no Ensino Fundamental: letramento visual, interação e sentido*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: *Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas/SP: Papirus, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. 4ª ed. Campinas/SP: Papirus, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil e Arte: sentidos e práticas possíveis. In: *Acervo Digital UNESP*, 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>>. Acesso em: 23 out. 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Ser professor de educação infantil entre buscas além dos hábitos de pensar e fazer. In: PINHO, S. Z. de (Org.). *Formação de educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: Editora UNESP, 2011 (155-167).

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No novelo da memória, atravessamentos do sensível: tornar-se. In: *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, p. 166-191, 2018.

PAIVA, Ana; RAMOS, Flávia. O não-verbal no livro literário para criança. In: GIROTTI, Cyntia Graziella G.; SOUZA, Renata Junqueira (Orgs.). *Literatura na Educação Infantil: livros, imagens e práticas de leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p.193-220, 2016.

PAIVA, Ana Paula; CARVALHO, Amanda Carla. Livro-brinquedo, muito prazer. In: SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs.). *Leitura Literária na escola: reflexões e proposta na perspectiva do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

- PAIVA, Ana Paula. Ler: uma brincadeira e tanto. *Revista Educação: Literatura Infantil*. São Paulo: Segmento V. único, p. 14-25, 2012.
- PAIVA, Ana Paula. *Um livro pode ser tudo e nada: especificidades da linguagem do livro-brinquedo*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- PANOZZO, Neiva Zenaide Petry; RAMOS, Flávia Brochetto. *Interação e Mediação de leitura literária para a infância*. São Paulo: Global, 2011.
- PARREIRAS, Ninfa. *Do ventre ao colo, do som à leitura: livros para bebês e crianças*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.
- PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. *Currículo sem Fronteiras*, 2015. p. 50-64.
- PERROT, Jean. Os livros-vivos franceses. Um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos os leitores infantis. In: KISHIMOTO, Tizuko M. 2. ed. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *A infância e o livro*. Biblioteca Virtual Ecofuturo, s.d. Disponível em: <<http://www.ecofuturo.org.br/wp-content/uploads/2016/11/abd875fa4d78e9d49c65a92ccf486d5992b62141.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2018.
- RAMOS, Tacyane Karla Gomes. As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? In: *35ª Reunião Anual da ANPEd*, 2012.
- REYES, Yolanda. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global, 2010.
- REYES, Yolanda. La poética de la infancia y la formación del lector literario. In: DEBUS, Eliane; BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; BORTOLOTTI, Nelita. *Literatura Infantil e Juvenil: pelas frestas do contemporâneo*. Tubarão, SC: Copiart, 2017.

RIZZOLI, Maria Cristina. Literatura com letras e sem letras na Educação Infantil do Norte da Itália. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ROCHA, Eloísa A. Candal. *A Pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, Eloísa A. Candal. A pedagogia e a educação infantil. In: *Revista Brasileira de Educação*, 2001.

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

ROCHA, Eloísa A. Candal. Entrevista Concedida pela Professora Eloísa Acires Candal Rocha para Luciane Pandini Simiano. In: *Revista Poiesis*, Unisul, Tubarão, 2013. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1639/1232>>. Acesso em: 4 out. 2018.

SALGADO, Marta Morgade; MÜLLER, Fernanda. A participação das crianças nos estudos da infância e as possibilidades da etnografia sensorial. In: *Revista Currículos sem Fronteiras*, p.107-126, 2015. In: *Revista Currículos sem Fronteiras*, p. 31-49, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Maria Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, p.137-179, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. In: *Revista Currículos sem Fronteiras*, p. 31-49, 2015.

SCHMITT, Rosinete V. Mas eu não falo a língua deles! As relações sociais de bebês em creche. 2008. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SCHMITT, Rosinete V. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (Orgs.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

SCHMITT, Rosinete V. *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SCHMITT, Rosinete V.; ROCHA, Eloisa Acires C. A composição das relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: indícios para uma docência não linear. *Reunião Científica Regional da ANPED*. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. UFPR – Curitiba/Paraná, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Dimensão ética da investigação científica. In: *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 199-208, 2014.

SILVA, Ana Laura Ribeiro da; CHEVBOTAR, Aletéia Eleutério Alves. Os bebês e os livros: a comunicação afetiva. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella G.; SOUZA, Renata Junqueira (Orgs.). *Literatura na Educação Infantil: livros, imagens e práticas de leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p.57-84, 2016.

SILVA, Isabel de Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues da; FILHO, Luciano Mendes de Faria. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. In: *Revista Brasileira de Educação*, 2010.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. Livros para a Educação Infantil: a perspectiva editorial. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 21-33.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. (p. 154-199).

SOUZA, Ingobert Vargas de. *Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SOUZA, Renata Junqueira de; MOTOYAMA, Juliane Francischetti Martins. *Bebeteca: espaço e ações para formar o leitor*. Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends, 2016.

SOUZA, Solange Jobim e; CASTRO, Lucia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A Criança fala: a escuta da criança em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. *Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a Educação Infantil*. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDOS, Anna. La mano de la educadora. In: *In-fan-cia*. Revista de la asociación de maestros Rosa Sensat. Barcelona, ene./feb., 1992. p. 14-18.

TRISTÃO, Fernanda. *Ser professora de bebês: um estudo de caso de uma creche conveniada*. 2004. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto. Biblioteca das Ciências do Homem. Editora: Afrontamento, 10ª edição, 1999. p. 101-128.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 - RESUMOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES LOCALIZADAS NO BANCO DE DADOS DA CAPES.

Os bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação da leitura no Berçário (2018)		
Autora: Leticia Carla Dos Santos Melo	Dissertação	UFPE
Palavras-chave: Bebês; leitura, mediação docente; comportamento leitor, livros de literatura	Orientador: Ana Carolina Perrusi Alves Brandao	
<p>Resumo: O presente estudo analisou o trabalho pedagógico de mediação de leitura, conduzido por professoras de turmas de berçário. De modo mais específico, buscamos: (1) identificar os tipos e a frequência das ações de mediação encaminhadas pelas docentes durante os momentos de leitura com seus grupos de bebês; (2) registrar as reações dos bebês e seus possíveis “gestos de leitura” (CHARTIER, 1996) durante essas sessões; e (3) explorar as relações entre as ações de mediação das professoras e os comportamentos observados nos bebês. Para tanto, inicialmente, entrevistamos seis professoras de berçários de instituições públicas do Recife indicadas pela Secretaria de Educação Municipal. Deste grupo, foram escolhidas duas docentes que sinalizaram ler com mais frequência para seu grupo de bebês e que enfatizaram a relevância dessa atividade. Na sequência, acompanhamos seis sessões de leitura conduzidas pelas duas docentes selecionadas, em três períodos distintos ao longo de um ano letivo (nos meses de abril, agosto e dezembro). As 12 sessões de leitura foram videogravadas pela pesquisadora e uma assistente. Ao final de cada sessão também foram produzidos protocolos de observação, em que registramos informações julgadas importantes, relativas à mediação docente e às ações dos bebês (com idades entre 3 e 18 meses). Para a geração e análise dos dados recorreremos a autores que desenvolveram pesquisas sobre leitura no segmento da Educação Infantil (ex.: MANTOVANI, 2014; NASCIMENTO, 2012; GUIMARÃES, 2011; RAMOS e ROSA, 2009). Além desses autores, contamos com a contribuição de pesquisas da Psicologia (CARVALHO E PEDROSA, 2005; CARVALHO, et. al. 1996) cuja produção em videogravação da interação entre bebês e seus coetâneos ou com seus educadores mostrou-se importante para a condução da pesquisa. Com base na transcrição dos vídeos, foram identificados 12 tipos de ações de mediação docente durante a leitura de livros para os bebês. Por meio das transcrições de cada uma das sessões de leitura, tais ações foram quantificadas pela pesquisadora e um segundo juiz independente. Em paralelo, observamos as ações e reações dos bebês na sua interação com os livros e com a leitura que haviam sido registradas nos vídeos e protocolos de observação. A partir desse material, apresentamos e discutimos alguns episódios que julgamos representativos dessa relação. Constatamos que as professoras lançam mão de um variado número de ações para mediar a leitura realizada com os bebês. Dentre essas, destacamos o interesse em ensinar a diferenciar o livro dos outros objetos e mostrar que ele “conta algo” através de suas páginas. Também foram frequentes as ações de descrição de elementos e acontecimentos presentes no livro e a busca por manter a atenção dos bebês e sua participação na atividade de leitura. Como ações menos frequentes, identificamos: a incorporação das reações dos bebês à leitura realizada e o uso de objetos de apoio</p>		

(fantoques, por exemplo) durante a leitura. Nas situações de leitura observadas, percebemos, ainda, que as ações de mediação identificadas apresentam relação com o tema abordado no livro ou a extensão do texto. Por exemplo, as ações de relacionar o texto às características do grupo ocorriam com maior frequência em livros que abordavam partes do corpo. Também concluímos que os bebês prestam atenção à atividade de leitura, sendo responsivos a ela. Além disso, foram revelados certos comportamentos de leitura aprendidos pelos bebês, tais como: passar as páginas dos livros, apontar as ilustrações com o dedo e balbuciar enquanto apontavam as páginas. Tais tentativas de imitar as ações das professoras, reforçam seu interesse pela atividade de leitura, bem como revelam uma capacidade de observação apurada de suas leitoras de referência. O estudo contribui para ampliar os conhecimentos sobre o trabalho pedagógico referente à leitura no espaço escolar, aprofundando nosso olhar sobre os diversos tipos de ação de mediação encontrados durante a leitura com os bebês e como eles se relacionam com essa atividade. A pesquisa também colabora para refletir sobre as conexões que se estabelecem entre as características dos livros lidos, as ações de mediação da professora e as reações dos bebês durante a leitura.

Interação de bebês com livros literário (2018)

Autora: Marcela Lais Allgayer Pinto

Dissertação

UCS

Palavras-chave: Educação; Educação Infantil; Mediação de leitura; Literatura infantil; Bebês.

Orientador: Flavia Brocchetto Ramos

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar a interação de bebês com livros literários, a fim de contribuir para os processos de educação literária na Educação Infantil. A dissertação fundamenta-se em pesquisa investigativa por meio de aplicação de situações de mediação de leitura com grupo de bebês. Para tanto, foram preparados ambientes específicos e que permitiram a interação dos pequenos leitores e, de forma lúdica, foram apresentados quatro livros, voltados aos interesses e necessidades das crianças. O estudo justifica-se pelo fato de nem sempre ser dada a atenção necessária ao livro literário, que contribui para a inserção desta faixa etária ao mundo letrado. A pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, resultou no planejamento, aplicação, descrição e análise de intervenções literárias a partir de livros selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola de 2014. Foram apontadas possibilidades de leitura presentes nas obras, a partir dos interesses e das necessidades expressas no fazer infantil. A investigação refletiu acerca de diferentes modos de interação de bebês com a literatura infantil, com o meio, com a natureza e com os outros sujeitos, contemplando o diálogo entre o universo dos livros e a realidade das crianças, de modo a construir novos sentidos. Assim, destaca-se a importância do espaço adequado ao bebê/leitor durante as situações de mediação de leitura, as quais favoreceram a ampliação da capacidade de compreensão, expressão, por meio de experiências diversificadas, entre elas a conversa, a música e a escuta de histórias. Ainda, a pesquisa proporcionou a oportunidade de os pequenos se apropriarem das diversas formas de leitura, o que possibilita a ampliação de sua capacidade cognitiva, de expressividade e de serem capazes de “ler” a realidade na qual estão inseridos.

Bebês e livros: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo (2018)		
Autora: Maria Nazareth de Souza Salutto De Mattos	Tese	PUC-Rio
Palavras-chave: Bebês e livros; relação, sutileza, reciprocidade, vínculo; creche; Martin Buber; Donald Wood Winnicot	Orientador: Sonia Kramer	
<p>Resumo: Esta tese, <i>Bebês e livros: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo</i>, busca compreender especificidades da relação dos bebês no encontro com os livros. Que itinerários percorrem até o encontro com este objeto? Que elementos convidam, provocam o bebê a essa interação? O que os gestos e ações dos bebês revelam, desvelam sobre seus modos de receber e compreender este artefato da cultura? Indagações que subjazem à premissa de que o bebê atua sobre objetos e situações a partir de sua condição de pessoa. A relação, tomada como princípio, assume a sutileza como fio que tece convites, abertura para o acolhimento dos diferentes itinerários de cada bebê no seu processo de imersão no mundo, para o qual o bebê se dá em pequenas doses. A pesquisa foi realizada em uma creche filantrópico-conveniada, da zona sul da cidade do Rio de Janeiro. A primeira parte da tese versa sobre essas considerações na construção das categorias bebês, relação, sutileza, reciprocidade e vínculo. Categorias que orientam a segunda parte da pesquisa, na qual se desdobram reflexões sobre as ações dos bebês com as outras pessoas – bebês e adultos – e com os livros. Ações construídas e observadas a partir da proposta de cenários literários que envolveram objetos – livros, tecido, câmera fotográfica –, e as pessoas da pesquisa. Os itinerários relacionais dos bebês apontam para uma relação subversiva com o livro, que se coaduna com os movimentos inaugurais, espontâneos, marcados pela força dos gestos que põem o livro al dente; do livro que instiga jogo a partir de sua materialidade – abre-fecha-abre-fecha –, dos brinquedos com a língua; da reciprocidade e do vínculo que se desdobram a partir das relações e interações entre pessoas e livros. Especificidades que convidam a refletir sobre o antes, sobre gestos e movimentos que despontam possível gênese da descoberta do livro pelo bebê. A partir dessa relação, o livro revela-se como matéria e materialidade fora do lugar ordenado, sacralizado que, por vezes, ocupa institucional e socialmente, levando-o a ser alterado, modificado, atualizado a partir da força transformadora do bebê. Faces e interfaces geracionais que se fiam na sutileza, na reciprocidade, no vínculo, confirmando a relação como princípio. Os estudos da Filosofia Antropológica de Martin Buber, da Psicologia e Psicanálise de Donald W. Winnicott compõem o tecido sob o qual tece, fia, se desfia, se fabula sobre bebês e livros.</p>		

Existe uma literatura para bebês? (2016)		
Autor/a: Cristiene De Souza Leite Galvao	Dissertação	UFMG
Palavras-chave: literatura infantil, bebês, literariedade, categorias.	Orientador: Celia Abicalil Belmiro	
<p>Resumo: Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa Linguagem e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG e tem por objetivo principal investigar o teor literário em livros de literatura destinados a</p>		

crianças de zero a dois anos. Para tal, busca aproximações com o universo infantil, considerando os bebês como sujeitos que são produtos e produtores de cultura e que, na troca de experiências como os outros e com o meio, constroem suas singularidades. Analisar as publicações literárias para bebês apresenta-se como um grande desafio, uma vez que as crianças dessa faixa etária estão dando os primeiros passos rumo à ordenação do mundo. A abstração tão necessária para que as crianças possam criar outros mundos em outros tempos e espaços, característica do texto ficcional, ainda não está garantida em obras para esta faixa etária e isso acarreta diferenças singulares nas publicações para esse público. Podem esses livros receber o selo de literários? Podem os bebês produzir sentidos em contato com narrativas ficcionais? Para responder tais perguntas é preciso o apoio de lentes teóricas que consideram a infância como um acontecimento e os bebês como sujeitos que se constituem na linguagem e que por meio dela subjetivam e compartilham suas experiências. A opção de conhecer e analisar os livros de literatura infantil destinados aos bebês objetivou categorizá-los segundo suas propostas interlocutórias e entrelaçá-los com as perspectivas vigostkiana, wallonianas e golseanas de ampliar as experiências afetivas e cognitivas das crianças, levando em conta as particularidades dessa faixa etária. Bernardo, Compagnon, Eagleton, Jouve são, também, importantes interlocutores dessa pesquisa uma vez que redimensionam o conceito *stricto sensu* dado à literatura, atitude tão necessária para a apreensão da pluralidade de produções existentes na atualidade. Na esteira da ampliação desse conceito, autores com Hunt e Sosa auxiliam a configurar as especificidades dos textos literários destinados às crianças. O corpus de análise foi selecionado a partir de acervo particular e tentou abranger a diversidade de produções para essa faixa etária. Foram levantadas as seguintes categorias: materialidade, temática, gêneros, número de palavras, conceito da obra. Os resultados indicam que, dentro de um conceito mais abrangente de literatura, é possível classificar livros destinados a bebês como literários desde o instante em que a ruptura com a realidade se materialize, não como uma transcrição, mas como uma (re) apresentação do real. Ainda que muitos livros infantis destinados a bebês não apresentem uma estrutura narrativa, já se observa a fratura com o real e um exercício ficcional capaz de criar tensões das mais variadas cores e tons.

Título da pesquisa: Livros de literatura para bebês e crianças pequenas: concepções de autores e editores brasileiros premiados (2015)

Autora: Maria Beatriz De Almeida Serra

Dissertação

UFRJ

Palavras-chave: linguagem, bebês e crianças, literatura infantil, autores e editores.

Orientadora: Patrícia Corsino

Resumo: Esta dissertação se insere no projeto de pesquisa Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão, desenvolvida no Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação - LEDUC, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Teve como principal objetivo conhecer e analisar como escritores, ilustradores e editores brasileiros premiados concebem os livros destinados às crianças de zero a três anos de idade. Quais os critérios que definem as escolhas dos escritores, ilustradores e editores no que concerne à linguagem-verbal e visual, ao conteúdo, à forma dos livros infantis para a faixa etária de crianças que frequenta creches? Quais as concepções de infância, livro e

literatura que orientam a produção destinada às crianças pequenas? Para responder a estas questões foi realizada uma pesquisa qualitativa, que contou com uma revisão bibliográfica e oito entrevistas semiestruturadas: duas com especialistas em literatura infantil para compor a história do livro para crianças pequenas no Brasil e seis com escritores, ilustradores e editores premiados. Teve como referências teóricas os estudos da linguagem, pesquisa e infância de Bakhtin (1976, 1993, 2007, 2014), Walter Benjamin (1987, 2002, 2013) e Vigotski (1997, 2009), e no campo do livro e da leitura Bonnafé (2008), Chartier (1998, 1998b, 1999, 2002), Coelho (1995), Corsino (2015, 2014, 2012), Darnton (1980), Debus (2006), Queirós (2005, 2008, 2014), Reyes (2010, 2012), Sandroni (2003, 2011), Zilberman (2003), entre outros. O trabalho foi organizado da seguinte forma: Introdução - apresenta justificativas, questões e objetivos do estudo; o primeiro capítulo - A pesquisa: um movimento entre o conhecido e o desconhecido - traz as concepções teórico-metodológicas teóricas que sustentam o diálogo científico da investigação; o segundo capítulo - Livros e Literatura infantil para as crianças pequenas: uma história a ser escrita? - discute as escolhas teóricas no campo da infância, leitura, literatura e escola e apresenta um viés histórico sobre o livro para as crianças pequenas; o terceiro capítulo - Quando nasce o leitor? - traz reflexões sobre a leitura para e com as crianças desde bebês e a partir de Reyes (2010), apresenta “o triângulo amoroso” - o encontro entre crianças, livros e adultos - em que o afeto, a linguagem, a imaginação e a memória são elementos constituintes; o quarto capítulo - Com a palavra: editores e autores premiados - analisa as entrevistas e coteja concepções de livros de literatura para crianças de 0 a 3 anos, em diálogo com a fundamentação teórica; e as considerações finais que trazem as conclusões do estudo e proposições para o começo de novos percursos. A pesquisa conclui evidenciando que, embora a arte literária seja antifaixa etária, os livros para crianças desde bebês, de reconhecida qualidade, apresentam uma simplicidade poética na forma e no conteúdo, que se traduz na busca da beleza na plasticidade da cor, do traço, da palavra, da sonoridade. Como são livros a serem lidos pelo adulto com a criança, cabe ao adulto estar sensível aos movimentos da criança, respeitar a cadência própria de cada uma, entender que a literatura dispensa explicações e que o entendimento da criança chega em partes e por partes. Nesta perspectiva, “se focalizar nesse 0 a 3 anos talvez seja sair do 0 a 3”.

Título da pesquisa: A formação do leitor - literário na educação infantil: a interação da palavra da vida cotidiana com a palavra literária (2013)

Autor/a: Nivia Barros Escouto

Dissertação | UFSC

Palavras-chave: Formação do leitor-literário.
Bebês. Creche. Literatura.

Orientadora: Nelita
Bortolotto

Resumo: Nesta dissertação proponho-me a investigar de que forma os bebês interagem com a esfera literária e, por conseguinte, como podemos formar o leitor-literário no contexto da Educação Infantil, etapa da Educação Básica. Para alcançar este objetivo foi realizado um Estudo de Caso em uma instituição de ensino no município de Florianópolis/SC, especificamente em uma creche. Os dados da pesquisa foram gerados com base na realização de observações, fotos e filmagens. Os fundamentos teóricos e a metodologia utilizada na investigação sustentam-se em pressupostos da teoria do dialogismo de Mikhail M. Bakhtin e seu Círculo e na

psicologia histórico-cultural, especialmente no pensamento de Lev Semenovitch Vigotski no que diz respeito a conceitos como infância, aprendizagem, imaginação e criação. As reflexões e a análise de dados da pesquisa de campo de caráter longitudinal permitiram-me concluir que a formação do leitor-literário tem seu espaço na creche. O trabalho ali desenvolvido proporciona condições e fornece elementos para que essa formação se institua e se consolide, pelo convívio da criança com adultos-leitores, com as outras crianças que frequentam a instituição e pelo acesso a livros de leitura, ou seja, à palavra literária. A formação do leitor-literário passa, portanto, pela relação entre as palavras das crianças e as dos outros que participam da construção da história de leitura da criança e lhe possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento do que se refere à produção literária e a outros enunciados próprios desse campo de conhecimento. A leitura, nesse espaço institucional, ganha assim o estatuto de conhecimento a ser construído de modo sistemático. Explicitar esse processo de relações que a criança estabelece com seus possíveis interlocutores e com a palavra literária no transcurso do ato pedagógico pode apontar caminhos aos direcionamentos teórico-metodológicos a serem efetuados quando se tem como objetivo o trabalho com a leitura literária no contexto das creches.

Título da pesquisa: Leitura de histórias na Educação Infantil: como se desenvolve? (2014)

Autora: Daniela Gaspar Pedrazzoli Bagnasco

Dissertação

UNICAMP

Palavras-chave: práticas de leitura/
Educação Infantil/ materialidade do livro

Orientadora: Ana Lucia Guedes Pinto

Resumo: Este estudo propôs-se a investigar a prática de leitura de histórias de quatro professoras de Educação Infantil da rede pública de Campinas junto às suas turmas, analisando o papel da materialidade do livro neste processo. Tomou-se como referência teórico-metodológica os princípios da História Cultural e a abordagem etnográfica. Os estudos de Vygotsky (2007) sobre o papel da mediação do outro, bem como as pesquisas de Kleiman (1995; 2009) e de Lajolo (2005), referentes às práticas escolares de leitura, trouxeram contribuições relevantes. A pesquisa pontuou: as imagens dos livros são utilizadas pelas professoras para dar significado às histórias, atreladas ou não ao texto escrito; a imitação dos gestos das professoras pelas crianças ao desenvolverem suas próprias práticas de leitura, assim como, a apropriação inventiva das crianças pelas histórias e suportes, atribuindo a estes outros usos.

Título da pesquisa: Para entender o livro-brinquedo: arte e literatura na infância (2014)

Autora: Tatiana Telch Evalte

Dissertação

UFRGS

Palavras-chave: Livro-brinquedo. Literatura Infantil. Educação Infantil Semiótica discursiva. Regimes de Interação.

Orientadora: Analice Dutra Pillar

Resumo: Esta dissertação tem como objetivo entender como se dá a interação da criança com o livro-brinquedo. Para tanto, como referencial teórico, se apoia nos

estudos da semiótica discursiva enfocando os regimes de interação propostos por Landowski (2009) no contato das crianças com essas produções. A partir de um levantamento das premiações da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) na categoria livro-brinquedo, da acessibilidade aos livros premiados, de possuírem uma narrativa adequada à faixa etária que a pesquisa compreende e de ter mais possibilidades de interação, foram selecionados três livros para análise. Para a interação com os livros foi selecionada uma turma de alunos de cinco anos, de uma escola de educação infantil, da cidade de Porto Alegre (RS). De cunho qualitativo, a pesquisa consistiu num estudo exploratório e se utilizou de vídeo-gravação para análise da interação criança/livro. A partir das falas das crianças e também das suas manifestações de comportamento, foi possível constatar como elas interagiram com o livro-brinquedo. Os principais regimes de interação percebidos na relação criança/livro foram os regimes da programação, acidente e ajustamento. Os resultados apontam alguns indícios de como podemos usar esses livros nas salas de aulas e como os pais podem melhor escolhê-los. Também foi possível evidenciar como se faz importante o ensino da leitura de imagem na escola numa sociedade onde a imagem está presente a todo o momento, mas que pouco se reflete sobre o que é mostrado.

Título da pesquisa: Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz (2013)		
Autora: Maria Nazareth De Souza Salutto De Mattos	Dissertação	UFRJ
Palavras-chave: infância, linguagem, leitura literária, creche, literatura e educação infantil.	Orientadora: Patricia Corsino	
<p>Resumo: Esta dissertação de mestrado insere-se no projeto de pesquisa Infância, linguagem e escola: das políticas do livro e leitura ao letramento literário de crianças de escolas fluminenses, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Tem como objetivo conhecer e analisar práticas de leitura literária para e com as crianças em uma creche filantrópico-comunitária da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Como a leitura literária está contemplada no cotidiano da Creche? Como as crianças têm acesso aos livros? Como as professoras leem histórias para e com as crianças? O que fazem as crianças entre elas e com os adultos a partir das leituras realizadas para e com elas? Como se dá a constituição do acervo literário da Creche? Para responder estas indagações, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico que, além da revisão bibliográfica, teve como procedimentos teórico-metodológicos observações participantes, entrevistas – duas individuais e uma coletiva – e registro fotográfico das interações das crianças entre si e com os adultos, a partir do livro infantil. Os estudos de Bakhtin (2003, 2009), Benjamin (1994, 1995, 2002) e Vigotski (2000, 2007, 2009) sustentam as concepções de linguagem e de sujeito, bem como questões metodológicas de pesquisa. O campo da literatura e da leitura literária teve como interlocutores os estudos de Candido (2011), Queirós (2012), Britto (2005); Corsino (2003, 2009, 2010); Bajard (2007); Oliveira (2008), Zumthor (2010) entre outros. Também foram contemplados autores que estudam creches comunitárias Haddad (1991); Tiriba (1993); Filgueiras (1994); Corsino (2005); Silva (2008); Aquino, (2009); e os que apresentam perspectivas de trabalho educativo em creches (Guimarães, 2008, 2011; Schmitt 2008; Rocha,</p>		

2012). O trabalho foi organizado em seis partes: a Introdução; o Capítulo I, que aborda questões teórico-metodológicas de pesquisa, apresenta o campo empírico e os sujeitos da pesquisa; o Capítulo II, que trata a história da Creche em diálogo com a história mais ampla das creches comunitárias no Rio de Janeiro, e com reflexões das professoras sobre o trabalho desenvolvido na creche, em especial, o trabalho com a leitura literária para e com as crianças; o Capítulo III, que tece reflexões sobre a literatura e a leitura literária como direito de crianças e adultos na creche e sua função humanizadora, discutindo possibilidades de leitura para e com as crianças pequenas na creche, a partir da análise do material de pesquisa; o Capítulo IV que dá continuidade às análises, ampliando as reflexões para as especificidades dos modos de ler para e com as crianças pequenas, que inclui o olhar, a voz, o corpo e as imagens como parte do texto e das leituras; as Considerações Finais, concluem com reflexões a respeito das práticas da leitura literária na creche, como atividade experienciada entre adultos e crianças, numa perspectiva dialógica que compõe eles de coletividade, na qual se destacam especificidades como os gestos, o olhar, o corpo e a voz como forma de ler para e das crianças; apresentam também questões propositivas a respeito do trabalho com a leitura literária na creche.

Literatura para os pequenos: experiências de San Miniato (2014)

Autora: Gesiele Reis

Dissertação

UNIVALI

Palavras-chave: San Miniato. Rotina transdisciplinar. Literatura. Educação para o sensível.

Orientador: Adair De Aguiar Neitzel

Resumo: A literatura é um objeto artístico que possibilita ao leitor reconfigurar seu olhar sobre a vida, dando-lhe a oportunidade de interpretar o mundo de maneira mais sensível, em uma relação entre leitor e livro que começa a ser construída desde que a criança nasce até a sua vida adulta. Nesse sentido, a literatura quando diluída nas ações da creche possibilita a construção de uma relação afetiva da criança pequena com o livro. Em San Miniato, Itália, a literatura tem presença na rotina dos pequenos e nos espaços da creche. Assim sendo, esta dissertação tem como objetivo geral discutir o modelo de rotina e de organização do espaço de San Miniato, observando como a literatura faz-se presente nas ações cotidianas da creche. Este estudo está em consonância com a linha de pesquisa Cultura, Tecnologia e Processos de Aprendizagem e com os estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa por meio da análise interpretativa dos dados obtidos no período de ida ao campo pesquisado. Os seguintes objetivos específicos foram traçados: identificar como a literatura é inserida no cotidiano das crianças de 0 a 3 anos a partir da organização da rotina das creches de San Miniato; investigar as discussões realizadas na formação continuada oferecida para os professores em San Miniato, observando como a literatura é abordada nos projetos realizados; verificar como se estabelecem as mediações entre as famílias e os professores das creches de San Miniato, observando o processo de inserção da literatura por meio do livro. Como aporte teórico, trazem-se as contribuições de Eco (2011), Todorov (2010), Petit (2008, 2009), Pennac (2008), Duarte Jr. (2010), Fortunati (2006, 2013, 2014), entre outros

autores. O campo de pesquisa foi a comunidade de San Miniato, localizada na Itália, cujo presidente do Centro La Bottega di Geppetto (Centro de pesquisa e de apoio pedagógico) é o professor Aldo Fortunati. Foram trinta dias de observação em lócus, em que se pôde participar de formações para as educadoras da comunidade, reunião para os pais e realizar uma entrevista com o professor Fortunati que corrobora como aporte teórico neste estudo, para melhor compreensão do sistema das creches de San Miniato. Como resultado, aponta-se: a) a literatura está presente nas ações cotidianas na creche entrelaçada a outras atividades, isto é, a criança pode apreciar um livro ou escutar a leitura do literário pela educadora ou pela família, enquanto se alimenta ou enquanto brinca. O livro para os pequenos é como um brinquedo; b) a literatura não parte de projetos, mas os projetos partem da literatura, sendo esta tratada como objeto estético; c) as educadoras atuam como mediadoras culturais no processo de inserção do livro no cotidiano das famílias e das crianças e na creche. A leitura do literário para os pequenos é de grande importância para que a criança comece a apreciar a literatura e sinta-se afetada por ela. Foi observado que a inserção do livro no espaço em que a criança se encontra, podendo manuseá-lo e apreciá-lo quando tiver vontade por todos os espaços da creche, contribui para o estabelecimento de uma relação afetiva com o livro e, conseqüentemente, na construção de um leitor. Com isso, entende-se que em San Miniato há uma rotina transdisciplinar em que a literatura é um instrumento de apreciação inferindo a educação para o sensível.

Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: Um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário (2011)

Autora: Rosele Martins Guimarães	Dissertação	UFRGS
Palavras-chave: educação de bebês e crianças bem pequenas, prática pedagógica no berçário, usos do objeto livro, literatura infantil.	Orientador: Maria Carmen Silveira Barbosa	

Resumo: O presente estudo trata de uma investigação acerca da prática pedagógica com crianças menores de dois anos, tendo como foco de atenção as interações dos bebês e das crianças bem pequenas com o objeto livro. O objetivo foi investigar: *O que fazem? Como fazem? Onde fazem? Com quem fazem? O que decorre do manuseio e da audição de pequenas narrativas?* A pesquisa ambientada em uma sala de berçário de uma escola municipal de educação infantil no município de Porto Alegre/RS teve como referência metodológica os pressupostos da pesquisa-ação (BARBIER, 2002; ANDALOUSSI, 2004; THIOLENT, 2008). A investigação aconteceu em três momentos: no primeiro, buscou-se conhecer o campo de investigação, as práticas pedagógicas que envolviam os livros e a contação de histórias; no segundo, ocorreram intervenções da pesquisadora – junto aos educadores e às crianças - com o objetivo de questionar e propor outras formas de uso dos livros; e, no terceiro momento, deram-se as observações e os registros das ações das crianças no encontro cotidiano com diversificados livros. As lentes teóricas que sustentaram e inspiraram as ações e as interpretações na pesquisa estão ancoradas nas áreas da sociologia da infância (SARMENTO, 2005, 2008; FERREIRA, 2008; CORSARO, 2009) e da psicologia da criança (WALLON, 1986); assim como na pedagogia da pequena infância (FALK, 2004, COCEVER,

1990, 2009; GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006); nas experiências de bebês com livros (CATARSI, 2001, 2005; BONNAFÉ, 2008; RIZZOLI, 2005) e na concepção de leitura com base na perspectiva teórica freireana (FREIRE, 1987) e da semiótica (SANTAELLA; NÖTH, 2003, 2004). Nas análises dos episódios, é marcante o protagonismo ativo e reflexivo dos pequenos, observados de distintas formas: no engajamento autônomo com os livros; na livre escolha dos suportes; nas formas de utilização das estruturas e dos signos dos livros, na busca de um lugar para “ler”; na procura por parceiros de “leitura”; ou ainda, na opção por ficar só com os livros. Identificaram-se, também, a presença de diversas *vozes* nas ações dos pequenos, as quais questionavam, orientavam, brincavam e encantavam as explorações dos livros. Compreende-se as diferentes vozes como atualizações das experiências anteriores presentes nos registros de memória das histórias e canções narradas *pela e com* a professora; nas sonoridades da voz; nas palavras escutadas e nas expressões faciais e gestuais compartilhadas; na apreciação do conjunto gráfico plástico dos livros e na reprodução da norma convencional para manusear o suporte livro. Foi possível perceber que, tanto no manuseio do suporte do livro como na escuta de narrativas produzidas pelas adultas, as crianças produziram modos/jeitos próprios/singulares/específicos de uso/leitura dos livros os quais estão embasados na cultura de uso do livro do universo letrado, mas não ficam reduzidas a elas. Suas apropriações, usos, significações escapam às regras das práticas de leitura dos adultos. Morder, dobrar, lamber, cutucar, ver com as “mãos”, “entender” com as papilas gustativas são, muitas vezes, as primeiras experiências de leitura. As crianças pensam no contato com os objetos, nas reações que eles provocam, nas respostas que oferecem, portanto, não basta narrar-lhes histórias, é preciso que elas possam tocar e usar os livros. Entretanto, não basta que tenham acesso aos livros, é preciso uma mediação lúdica, livre de regras reguladoras, mas repletas de experiências criativas, que potencializem o desejo e as formas de uso do livro. Na prática pedagógica em berçários, os livros apresentam-se como uma potente ferramenta que engaja adultos e crianças na produção de uma nova cultura de uso do objeto livro.