

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

NIVIA BARROS ESCOUTO

**A FORMAÇÃO DO LEITOR-LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: A INTERAÇÃO DA PALAVRA DA VIDA
COTIDIANA COM A PALAVRA LITERÁRIA**

Florianópolis
2013

Nivia Barros Escouto

**A FORMAÇÃO DO LEITOR-LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: A INTERAÇÃO DA PALAVRA DA VIDA
COTIDIANA COM A PALAVRA LITERÁRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação na linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores.

Orientadora Dr^a Nelita Bortolotto

Florianópolis
2013

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

Escouto, Nivia Barros

A formação do leitor-literário na educação infantil : a interação da palavra da vida cotidiana com a palavra literária / Nivia Barros Escouto ; orientadora, Dr^a Nelita Bortolotto - Florianópolis, SC, 2013.
196 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, . Programa de Pós-Graduação em .

Inclui referências

1. . 2. Formação do leitor-literário. 3. Bebês. 4. Creche. 5. Literatura . I. , Dr^a Nelita Bortolotto. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em . III. Título.



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

"A FORMAÇÃO DO LEITOR - LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
INTERAÇÃO DA PALAVRA DA VIDA COTIDIANA COM A PALAVRA
LITERÁRIA"

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 18/07/2013

Dra. Nelita Bortolotto (CED/UFSC-Orientadora)

Dr. Clécio dos Santos Bunzen Junior (UNIFESP-Examinador)

Dr. Adriano Henrique Nuernberg (PPGP/UFSC-Examinador)

Dra. Eliane Santana Dias Debus (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Maria Izabel de Bortoli Hentz (UFSC-Suplente)

Nelita Bortolotto

Clécio dos Santos Bunzen Junior

Adriano Henrique Nuernberg

Eliane S. D. Debus

Maria Izabel de Bortoli Hentz

NÍVIA BARROS ESCOUTO

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/JULHO/2013

Não posso viver do meu próprio
acabamento e do acabamento do
acontecimento, nem agir; para viver
preciso ser inacabado, aberto para mim
– ao menos em todos os momentos
essenciais –, preciso ainda me antepor
axiologicamente a mim mesmo, não
coincidir com a minha existência
presente. (BAKHTIN, 2010a, p. 11).

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.

Palavras-chave: Formação do leitor-literário. Bebês. Creche. Literatura

ABSTRACT

In this dissertation I propose to investigate how infants interact within the literary sphere and consequently how the reader can develop literacy in the context of early childhood education therefore, at a basic level of education. To achieve this goal we performed a case study at an educational institution in the city of Florianópolis / SC, specifically in a nursery. The research data was generated based on observations, photos and video footage. The theoretical foundations and methodology used in the research are based upon the assumptions and the theory of dialogism by Mikhail M. Bakhtin and his Circle and also cultural-historical psychology, especially the thoughts of Lev Vigotsky Semenovitch, with regards to concepts such as childhood, learning, imagination and creation. The reflection and analysis of the field research within a longitudinal led me to conclude that the formation of the literary reader has its place in the nursery. The work developed at the institute offers conditions and provides elements for setting up and consolidating training, through contact with the child-adult readers and with other children who attend the institution for access to books and reading, ie the literary word. The formation of the literary reader is therefore, the relationship between the children's words and of those participating in the construction of the child's history of reading, so enabling learning and development with regards to literary production and other utterances within their field of knowledge. Thus, reading in this institutional area allows the acquisition of knowledge to be built in a systematic way. Explaining the process of relationships that the child establishes with its possible interlocutors, the literary word and within the course of the pedagogical act, can indicate theoretical and methodological directions when it aims to work with literary reading in the context of a nursery.

Keywords: Formation of the literary reader. Infants. Nursery. Literature

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – 251111-29.....	27
Figura 2 – 251111-22.....	42
Figura 3 – 301111-19.....	43
Figura 4 – 251111-15.....	44
Figura 5 – 281011-11.....	45
Figura 6 – 141211-11.....	51
Figura 7 – 141011-73.....	81
Figura 8 – 141111-49.....	86
Figura 9 – 141211-50.....	99
Figura 10 – 311011-14.....	101
Figura 11 – 310111-16.....	101
Figura 12 – 091111-7.....	102
Figura 13 – 091111-8.....	102
Figura 14 – 091111-9.....	102
Figura 15 – 091111-2.....	106
Figura 16 – 311011-12.....	112
Figura 17 – 091111-18.....	137
Figura 18 – 04111-6.....	138
Figura 19 – 301111-68.....	138
Foto 20 – 141211-65.....	140
Foto 21 – 251111-1 à 251111-9.....	142
Foto 22 – 311011-1.....	143
Foto 23 – 251111-12.....	145
Foto 24 – 281011-23.....	147
Foto 25 – 141211-59.....	152
Foto 26 – 141211-31.....	154
Foto 27 – 141211-53.....	155
Foto 28 – 111111-3.....	158
Foto 29 – 141011-40.....	163
Foto 30 – 141011-34.....	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização das turmas nas instituições de Educação Infantil no Município de Florianópolis.	35
Quadro 2 – Organização dos grupos de crianças no ano de 2011.	35
Quadro 3 – Distribuição dos grupos de crianças de zero a três anos em 2011.....	85

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO.....	27
2.1 A PESQUISA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DO DIALOGISMO DE BAKHTIN	27
2.2 A ESCOLHA DA INSTITUIÇÃO.....	33
2.3 O CONTEXTO DA PESQUISA DE CAMPO: SITUANDO A CRECHE	34
2.3.1 O ingresso das crianças na creche.....	34
2.3.2 A organização do trabalho pedagógico na creche	38
2.3.3 A rotina na turma do G2B.....	40
2.4 A ABORDAGEM DA PESQUISA DE CAMPO – ESTUDO DE CASO	45
2.4.1 Análise de documentos.....	46
2.4.2 Observação e registro escrito	46
2.4.3 Fotografia e filmagem	47
2.4.4 Entrevistas	48
2.4.5 Organização do material.....	49
2.5 PERCORRER AS FRONTEIRAS DA INSTITUIÇÃO – INSERÇÃO DA PESQUISADORA, OBSERVAÇÃO E REGISTRO ...	49
2.6 “LIGA O FOTO” – A ESCOLHA DA TURMA DO G2B	52
3 EDUCAÇÃO INFANTIL	59
3.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS	59
3.2 DOCUMENTOS OFICIAIS QUE TRATAM DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	65
3.3 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	70
3.4 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UMA RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR	78
3.5 SOBRE O LUGAR DA LEITURA LITERÁRIA NA CRECHE PESQUISADA.....	80
4 A CRIANÇA E A LINGUAGEM	89
4.1 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	91

4.1.1 Nível de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).....	98
4.1.2 O gesto, o brincar, o desenho, a escrita	102
4.1.3 Criação e imaginação na infância.....	106
5 A LEITURA LITERÁRIA	115
5.1 O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE) – UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA.....	118
5.2 A FORMAÇÃO DO LEITOR-LITERÁRIO	127
5.3 O LEITOR-LITERÁRIO NO CONTEXTO DA CRECHE PESQUISADA.....	133
5.3.1 Crianças com livros de literatura	134
5.3.2 Interação das crianças com seus pares.....	151
5.3.3 Crianças com a professora do G2B	155
5.3.4 As crianças e as narrativas lidas nos momentos de contação de histórias.....	160
5.3.4.1 Atividades coletivas de leitura mediada.....	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS.....	177
APÊNDICE.....	187
APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DO ACERVO DE LIVROS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA	188
APÊNDICE B – LIVROS INDICADOS PARA A FAIXA ETÁRIA DE 0 A 3 ANOS NO PNBE 2010.....	191
ANEXO.....	193
ANEXO A – EXCERTOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO	194

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, consolidada pela Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é um tema recorrente em pesquisas no âmbito educacional. Uma das possíveis respostas para o interesse dos pesquisadores em se dedicarem a esse tema é a necessidade de delinear a especificidade do espaço da Educação Infantil no ensino formal. As pesquisas, nesta direção, contribuem à medida que, ao debruçarem-se sobre determinado aspecto desse universo, fornecem às pessoas que atuam nesse segmento ferramentas teóricas e metodológicas sobre o cuidar e o educar no espaço das instituições de educação infantil.¹

No meu trabalho como docente na Educação Infantil, em instituições públicas no Estado de Santa Catarina, foi possível observar que o atendimento à faixa etária situada entre zero e três anos, em creches, apresenta muitas peculiaridades. Comecei a observar que ser professora de crianças é um desafio, pois temos à nossa frente dois temas indissociáveis: o educar e o cuidar. Como nos lembra Bujes (2001, p. 16), “as crianças desta faixa etária [...] têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver.” Além do cuidado, também é nessa faixa etária que elas começam a interagir com o mundo que as cerca, por meio de

¹ A fim de fazer um mapeamento de como essa temática é desenvolvida por pesquisadores da infância efetuei um levantamento dos trabalhos nacionais dos últimos dez anos, tendo como base o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para selecionar essas pesquisas fiz uma busca por meio das seguintes palavras-chave: mediação, literatura, educação infantil e criança de zero a três anos. Localizados os trabalhos, procedi à leitura dos resumos com o objetivo de observar a abordagem teórica utilizada e em que medida tais investigações abordavam o tema em questão. Cabe ressaltar que esse levantamento pode não ter contemplado a totalidade das produções por dois motivos: as palavras-chave escolhidas e a falta de catalogação de alguma pesquisa realizada em âmbito nacional. Foram 48 trabalhos consultados, entre estes cito Tussi (2008), Manola (2006), Gonçalves (2008), Maia (2009), Souza (2006), Silva (2010) e Spada (2006). A leitura do resumo desses trabalhos demonstra que no período pós – LDB houve um aumento das pesquisas evidenciando a necessidade de problematizar o cotidiano e a prática pedagógica das instituições que atendem crianças de zero a cinco anos. Com base nesse mapeamento, ainda que restrito por tomar como referência resumos de trabalhos, pode-se constatar a relevância das investigações do lugar da leitura literária no contexto da Educação Infantil.

experiências com outras pessoas além das que convivem no seu ambiente familiar e comunidade em que estão inseridas. Suas relações interpessoais, portanto, começam a ficar mais complexas, e é por isso que educar e cuidar são dois aspectos fundamentais que não podem ser negligenciados na estruturação do trabalho pedagógico na creche.

Na prática pedagógica que realizava constatei que a inserção de momentos de contação de histórias e da interação com livros de literatura contribuía para a aproximação das crianças com a leitura literária, porém foi quando trabalhei com crianças de dois a três anos que a formação do leitor literário, em contexto institucional de aprendizagem, começou a se constituir como questão, pois, ao observar o interesse delas pelas histórias que eu narrava e pelos livros com os quais mantinham contato, observei, ainda que sem amparo em pesquisa científica, que a inserção da literatura no cotidiano dos bebês poderia nos trazer ferramentas para trabalhar com a Linguagem Oral e Escrita, especificamente no que tange à formação do leitor-literário em contexto institucional de aprendizagem. Tal meta parte do pressuposto de que a literatura é um conhecimento que tem espaço estabelecido na educação formal e a Educação Infantil, como um espaço formal de educação e cuidado, é a esfera onde se pode iniciar a inclusão da leitura literária como um dos componentes curriculares da área de Linguagem Oral e Escrita. Todavia, no segmento de zero a cinco anos, e mais precisamente na faixa etária de zero a três, tal proposta ainda é uma conquista na tentativa de ampliar o repertório cultural das crianças que participam dessa esfera social que nominamos de esfera educacional.

Considerando, então, esse meu mundo vivido como docente em instituições que atendem crianças de zero a cinco anos, o presente texto, propondo a investigação da formação do leitor-literário, pode contribuir trazendo subsídios aos profissionais que atuam na Educação Infantil. Para Kramer (2003, p. 60), o trabalho pedagógico visa à formação do ser social e “[...] a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus, a arte”, não pode ser negligenciada e posta em ação somente fora das instituições educativas.

Com efeito, o contato da criança com as artes em geral e especificamente com a literatura, se dá predominantemente fora das instituições educativas e antes ainda de as crianças frequentarem lugares tais como os citados por Kramer, acima, e ter acesso às mais variadas formas de expressão artística. Desse modo, a formação do leitor-literário não começa em bibliotecas, museus, ou cinemas e nem na creche, certamente esta inicia desde o nascimento da criança, no momento em

que ela começa a fazer parte do diálogo cotidiano de sua família ou das pessoas que dela cuidam. A teoria do dialogismo de Bakhtin (2010a) e seu Círculo, nos impulsiona a pensar que a formação do leitor-literário se dá na interação entre a palavra da vida cotidiana e a palavra literária no contexto das esferas de convívio e de atividade humana, a primeira delas a familiar, uma interação, portanto, sempre mediada pelo outro (seus interlocutores). É no diálogo infinito e inacabado entre os sujeitos que os enunciados da vida cotidiana e do mundo da cultura e da arte podem ser apropriados pelos sujeitos. Bakhtin (2010c, p. 209) afirma que

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística etc.) está impregnada de relações dialógicas.

Pensando a formação do leitor-literário como acontecimento constituído na interação entre a palavra da vida cotidiana e a palavra literária, nesta dissertação busquei investigar como ocorre tal interação no espaço da Educação Infantil, mais especificamente em creches. Para tanto intento, foi escolhida uma creche da Rede Municipal de Ensino do município de Florianópolis, a qual desenvolve um projeto na área da Linguagem Oral e Escrita com ações voltadas para a leitura literária, destacando-se, no conjunto das ações, a contação de histórias para bebês. O procedimento metodológico básico para essa investigação foi um Estudo de Caso com uma turma de crianças de um a dois anos de idade da referida creche.

A linguagem oral e escrita é trabalhada nas instituições de Educação Infantil cujas atividades são, fundamentalmente, a interação com os livros, narração de histórias, adaptações de histórias para encenações, dentre outras. Para Zilberman (2008, p. 18), a literatura “[...] colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas”. A afirmação da autora nos permite pensar no espaço que a literatura vem ocupando nas creches públicas localizadas no município de Florianópolis, questão essa que será desenvolvida na presente pesquisa.

Além do fortalecimento do imaginário, a literatura contribui para o aumento do repertório de vivências das crianças, dentre elas a

interação com seus pares, o desenvolvimento da linguagem oral e o acesso a conhecimentos construídos ao longo da história do homem, abrangendo as mais diversas formas de expressão humana. Nos momentos de narração de histórias, a criança, ao sentar próxima de outras crianças e do adulto, experimenta novas formas de interagir com o grupo onde está inserida. Ao interagir com os livros a criança passa a conhecer o material produzido socialmente e a experimentar novas formas de relacionar-se com o livro, com base no que lê ou leem para ela. Entretanto, quando nos propomos a pensar a formação do leitor-literário no contexto da creche, parece ser necessário investigar como ocorre a interação dos bebês com o livro de literatura e com a narrativa literária e o que dessa relação se constitui. A comunicação dos bebês é muito peculiar, pois é marcada pelos gestos, balbucios, choros e uma necessidade de explorar o meio em que estão inseridos. A creche passa a ser então esse espaço coletivo de aprendizagem e cuidado, espaço onde a criança possa entrar em contato com as várias formas de expressão humana, verbal ou de outra natureza. Considerando esse contexto de educação e cuidado, a investigação a que me propus tem como eixo norteador e central a seguinte indagação: qual é a relação entre a palavra da vida cotidiana e a palavra literária na formação do leitor-literário?

Para procurar respostas à questão acima expressa, delineamos os seguintes propósitos:

Investigar como ocorre a formação do leitor-literário em uma creche municipal de Florianópolis (SC), fundamentalmente pela observação da relação dos bebês com a palavra da vida cotidiana e a palavra literária. E:

- a) fazer um mapeamento dos momentos de interação das crianças com os livros e as narrativas literárias no contexto da creche;
- b) observar as mediações realizadas pelos profissionais que convivem com os bebês no que se refere ao trabalho com a leitura literária, componente curricular próprio da área da linguagem oral e escrita.

A Educação Infantil tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento integral da criança, por meio do trabalho com as múltiplas linguagens e a ampliação do universo cultural e social. A inserção da literatura na creche, como esfera social, abre-se, pois, como possibilidade para o trabalho com as crianças de zero a três anos. A relação que elas estabelecem com a esfera literária e de que forma essa

relação contribui para sua formação como leitoras, ou seja, a relação que estabelecem com a palavra da vida cotidiana e a palavra literária é o que nos move neste trabalho. Portanto, trata-se de investigar de que forma ocorrem essas interações no âmbito da creche, tomando como base a organização do tempo e do espaço da instituição, as relações que são estabelecidas entre as crianças e entre as crianças e os adultos, seus interlocutores nesse contexto de aprendizagem formal. A leitura literária como componente curricular da área de Linguagem Oral e Escrita fornece aos profissionais uma gama de possibilidades de trabalho com as crianças, assim, nosso olhar voltar-se-á para os profissionais que atuam nessa faixa etária e para as crianças e, nessa relação, perceber as formas de comunicação e interação com o mundo mais imediato ou para além deste.

Para construir uma prática que vá ao encontro da criança, o professor não pode prescindir da constante observação do cotidiano dessa criança, munido-se assim de conhecimentos que o tornem ciente da realidade em que atua e, por conseguinte, ser autor de sua prática pedagógica. Com efeito, essa autoria começa a ser construída a partir do momento em que o educador permite indagar-se, a pesquisar sobre sua prática, sobre o conhecimento em ensino, sobre quem são os seus interlocutores, enfim quando efetivamente inicia o processo de ensino, quando se ocupa com a aprendizagem. Freire (1998, p. 32) afirma que “pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” O educador, ao fazer essa leitura de sua realidade de trabalhador da educação, tem a possibilidade de construir a prática pedagógica que vá ao encontro da realidade em que estão inseridas as crianças, ele próprio e a comunidade educativa. O espaço com livros para livre manuseio das crianças, por exemplo, nos permite pensar o livro como objeto estético, ou seja, o livro como mais um elemento que trabalhe a sensibilidade da criança no universo da sala e da instituição, possibilitando que todos os sentidos dos enunciados (verbais ou não) participem da leitura, pois nos livros de literatura infantil há enunciados concretos e a criança tem a possibilidade de interagir com eles.

A narrativa literária na sala de educação infantil possibilita maior interação com a literatura e contribui para que novas aprendizagens ocorram. Para Zilberman (2005, p. 9), “[...] livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto, responsáveis que foram por bons momentos aos quais as pessoas não cansam de regressar.” A literatura no contexto da educação infantil além de

contribuir para que os sujeitos construam suas memórias de leitura permite que as crianças tenham acesso à produção literária e estabeleçam um diálogo com o que lê ou leem para ela.

Em suma, pode-se dizer que esta dissertação ao problematizar a relação entre a palavra da vida cotidiana e a palavra literária para a formação do leitor-literário possibilita repensar a prática pedagógica no interior das instituições de educação infantil, desde a rotina no que se refere aos momentos de inserção da literatura no planejamento do professor, até o repensar sobre o currículo, na medida em que este é

[...] o que as crianças e professoras /es produzem ao trabalhar com os mais variados materiais – os objetos de estudo que podem incluir os mais variados elementos da vida das crianças e de seu grupo ou as experiências de outros grupos e de outras culturas que são trazidos para o interior da creche [...] (BUJES, 2001, p. 19).

Assim, o currículo na Educação Infantil não seria um acúmulo de conteúdos a serem cumpridos, mas a gama de conhecimentos que são produzidos na interação educacional em determinada realidade.

Sendo assim, esta pesquisa vai ao encontro das discussões atuais sobre o lugar da infância na sociedade, bem como nos espaços coletivos e formais de aprendizagem na infância, com vistas à educação pública com qualidade.

Após o percurso iniciado pela escolha do tema da pesquisa que me possibilitou investigar a formação do leitor-literário com idade de um a dois anos, os bebês, apresento este texto como um recorte feito na grande cadeia discursiva da humanidade, com o objetivo de tentar compreender como ocorre o processo de formação do leitor-literário em contexto institucional de aprendizagem. A base teórica e metodológica utilizada na investigação sustenta-se em pressupostos da teoria do dialogismo, de Mikhail M. Bakhtin (1926; 2010a; 2010b; 2010c) e seu Círculo e na psicologia histórico-cultural, especialmente no pensamento de Lev Semenovitch Vigotski (1929; 1996; 2007; 2009a; 2009b) no que diz respeito a conceitos como infância, aprendizagem, imaginação e criação. Os dados da pesquisa são resultado da realização do Estudo de Caso realizado na creche pesquisada, conforme expus acima.

Quanto à organização deste texto, desenvolverei, após este capítulo introdutório, mais quatro capítulos, procurando dar conta dos temas a serem tratados de acordo com os objetivos aqui delineados. No segundo capítulo o percurso teórico e metodológico da investigação.

Nele constarão as informações sobre a creche em questão, a abordagem da pesquisa de campo, os instrumentos utilizados e a construção da relação entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. Partimos do pressuposto de que pesquisar é fazer o exercício da exotopia (BAKTHIN, 2010a), é transitar entre as fronteiras das disciplinas e estabelecer um diálogo com os sujeitos da pesquisa, abrindo a possibilidade para que novos enunciados sejam constituídos. A pesquisa na perspectiva dialógica permite ao pesquisador participar do diálogo próprio daquele grupo.

No terceiro capítulo tratarei da Educação Infantil no que diz respeito à história da educação das crianças no Brasil, procurando evidenciar a relação entre a educação para crianças em contexto institucional e os movimentos sociais que ocorreram na década de 1970 e 1980, concomitantemente ao processo de emancipação feminina. Após breve explanação sobre esse momento histórico, direcionarei o enfoque para os documentos oficiais, tais como Constituição de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 11.274, Lei nº 11.700, Referencial Curricular para a Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação (PNE) para demonstrar que hoje a educação das crianças em instituições escolares é um direito constitucional. Sendo um direito, cabe pensarmos nos profissionais que atuam nesses espaços educativos e de que forma o currículo pode ser organizado tomando como ponto de partida o educar e o cuidar. Logo em seguida discorrerei sobre o lugar da palavra literária na creche pesquisada, enfocando as ações dos profissionais que participam dos dois projetos de Literatura desenvolvidos na creche a saber: um direcionado às crianças com idades de quatro a cinco anos o qual envolve a contação de histórias e empréstimo de livros e o outro específico para as crianças de zero a três anos privilegiando momentos de contação de histórias.

No quarto capítulo versarei sobre a criança e a sua relação com a linguagem na perspectiva histórico-cultural tomando como base dois teóricos importantes dessa vertente – Vigotski (2007) e Bakhtin (2010a) – os quais podem trazer contribuições quando temos como objetivo tentar compreender como a linguagem faz parte da vida dos seres humanos, desde o momento em que nascem e de que forma a aquisição da linguagem oral e escrita contribui para a formação do leitor-literário. Neste capítulo tratarei de conceitos que nos auxiliam a compreender como a criança interage com o mundo que a cerca e como se apropria do conhecimento. Assim desenvolverei especificamente tópicos acerca do Nível de Desenvolvimento Real e da Zona de Desenvolvimento

Proximal (ZDP), do gesto, do brincar, do desenho e da escrita e de como ocorre o processo de criação e imaginação na infância.

No capítulo que segue, o quinto, tratarei da leitura literária. Nele serão apresentados como pode ocorrer a formação do leitor literário no contexto da creche, inicialmente trazendo elementos teóricos sobre a esfera literária e, posteriormente, trazendo a análise dos dados gerados no tempo da pesquisa de campo. Iniciarei falando sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – uma política pública para a promoção da leitura e posteriormente sobre aspectos relacionados à teoria do dialogismo de Bakhtin (2010a) a qual nos fornece indícios de como a criança interage com a palavra literária. Essa interação é reafirmada com a análise dos dados gerados na pesquisa de campo.

Por último, como coroamento do percurso teórico e metodológico realizado na tentativa de compreender como ocorre a formação do leitor-literário no contexto da Educação Infantil, comporei as considerações finais do presente texto dissertativo.

2 PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Figura 1 – 251111-29.



Fonte: Arquivo particular (2011).

O que acontece além das fronteiras da sala do G2B? Esta é a possível pergunta que J. pode fazer ao debruçar-se sobre a grade que separa a sala do corredor da instituição.

2.1 A PESQUISA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DO DIALOGISMO DE BAKHTIN

Neste capítulo tratarei do percurso teórico e metodológico da pesquisa que realizei sobre a formação do leitor literário no contexto da creche. A foto que abre este escrito demonstra, em certa medida, o que me propus a fazer no presente texto. Semelhante ao que faz J. (2 anos e 7 meses) ao debruçar-se sobre a grade do portão para tentar enxergar o que está acontecendo no corredor da creche para além das fronteiras da sala do G2B, me propus a percorrer as fronteiras do conhecimento e da instituição educativa a fim de tentar compreender como ocorre a

aquisição da linguagem oral e escrita dos bebês da creche investigada, na interação dos bebês com as narrativas literárias, com os livros e as crianças ou com adultos-leitores que convivem com eles.

Para tal intento, procederei à delimitação do campo da pesquisa, levando em consideração os seguintes itens: escolha da instituição e seu lugar no município de Florianópolis, equipe de profissionais, organização do trabalho pedagógico, a rotina no Grupo 2B (G2B), abordagem da pesquisa, procedimentos teóricos e metodológicos e constituição do lugar da pesquisadora no grupo escolhido para realizar a investigação.

Na pesquisa com crianças em instituições educativas é possível perceber a todo o momento o jogo de forças que existe entre pertencer a um espaço e ter a liberdade para percorrer outros ambientes da creche na hora em que se desejar. Observar esse jogo e dar-lhe um significado contribui para tentarmos compreender como as interações entre os adultos e crianças são constituídas. Guimarães (2009, p. 95), ao realizar sua pesquisa em um berçário de uma creche pública, observou a interação entre os adultos e as crianças no que se refere às questões relacionadas ao manejo da conduta dos bebês o que “[...] evidencia situações nas quais a disciplina e a instrução marcam as relações dos adultos com as crianças, e outros momentos em que, ao examinar suas ações e emoções, os adultos abrem espaço para que as crianças sejam vistas de outras maneiras, potentes, ativas, interativas.” Sendo assim, o adulto que trabalha com bebês transita entre duas possibilidades: enxergá-los como sujeitos que precisam de disciplina ou como sujeitos potentes e ativos, em constante movimento de interação com o mundo que os cerca.

O bebê que aparece na imagem acima parece ocupar o lugar de sujeito potente e ativo pela sua tentativa de atravessar fronteiras. Atravessar as fronteiras e lançar o olhar para esse ato realizado pelos bebês da creche, convoca-me a ter um olhar ampliado para a realidade, um olhar que possa ter a nitidez necessária para ver como funciona o cotidiano de uma instituição de Educação Infantil.

Jobim e Souza (2007) pontua que pesquisar é entrar simultaneamente em um processo de desencantamento e de encantamento no mundo físico e social, porque a pesquisa inicia com uma questão que pode não ter encantamento para que outra seja construída com encantamento, promovendo no pesquisador o desejo de prosseguir pesquisando e formulando questões. A autora afiança que “Pesquisar é também penetrar na intimidade das camadas de leitura que

vão sendo construídas pelo pesquisador através de sua interação simbólica no mundo” (JOBIM e SOUZA, 2007, p. 81).

Considera a autora que realizar uma pesquisa vai muito além de comprovar hipóteses ou refutá-las, pesquisar é construir um lugar junto aos sujeitos escolhidos, um lugar que permitirá que seja feito um recorte temporal e espacial de determinada realidade, pois pesquisar é tentar compreender a realidade concreta dos sujeitos que participam do processo de investigação, situados social e historicamente, em uma relação dialógica entre “diferentes cronótopos² de quem pergunta e de quem responde e diferentes universos de sentido (*eu e outro*)” (BAKHTIN 2010a, p. 408).

Os estudos de Bakhtin e seu Círculo cujos pressupostos fornecem importantes indicações para compreender os processos e produtos humanos constituídos na e pela linguagem, constituem-se uma possibilidade para investigar como ocorre a formação do leitor literário no contexto da creche, pelo plano da relação desse leitor com a palavra da vida cotidiana e a palavra literária.

Conforme Bortolotto (2007, p. 37, grifo da autora),

[...] o pensamento de Bakhtin permite compreender processos e produtos humanos naquilo que lhes confere identidade como eventos históricos, sociais e culturais, traços fortes de suas ideias. Entendo que uma compreensão de tal amplitude e complexidade requer o “olhar” teórico sobre o objeto, que não se contente com uma análise que não permita apreender a natureza de fenômenos envolvidos no agir humano: esse espaço de compreensão é aquele das *inter-relações*, do convívio no mundo objetivo, em contexto do *ser* social.

Os estudos realizados por Bakhtin (2010a) possibilitam, então, aos estudiosos das ciências humanas compreenderem a complexidade da existência humana. Essa complexidade pode ser investigada com base no conceito de *grande tempo* formulado por Bakhtin no conjunto de sua teoria. Para o autor, trata-se de considerar, na observação e compreensão

² O conceito de cronótopo de Bakhtin refere-se aos componentes temporais e espaciais dos acontecimentos, tomando-os como ponto de partida de análise da realidade. É possível tecer uma visão de homem ao conseguirmos identificar o cronótopo de determinada produção humana, seja em espaços institucionais ou da vida cotidiana.

dos fenômenos, “ecos” entre os séculos e milênios, povos, nações e culturas. Nessa perspectiva de entendimento de fenômenos, o pesquisador busca, na produção histórica, cultural e social dos atos humanos, elementos que permitam compreender a realidade na sua concretude. A compreensão da forma como as crianças se relacionam com a literatura, como apreendem o mundo, passa, portanto, pela interação social, pela relação com o outro, pela relação que se estabelece com as pessoas com as quais se convive. Afinal, como afirma Bakhtin “Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior a minha consciência pela boca dos outros [...]” (BAKHTIN, 2010a, p. 373).

Nesta pesquisa, ao investigar como ocorre a formação do leitor-literário em interação com a literatura, impõe-nos que o olhar recaia no modo como o bebê constrói sentidos com o outro (professores, colegas de turma, contadores de histórias etc.), com os enunciados seus e dos outros, constituídos no grande tempo, para que se fuja de análises que costumam “[...] desenvolver-se no espaço estreito do pequeno tempo, isto é, da atualidade do passado imediato e do futuro representável – desejado ou assustador” (BAKHTIN, 2010a, p.407).

Contribui nesse aspecto Bortolotto (2007, p. 144), ao afirmar, apoiada nas ideias de Bakhtin:

O passado encerra um tempo e inicia outro; o cotidiano nasce também das lembranças deste passado que já não é mais. Os sentidos é que voltam; o ato em si, só retorna nos sentidos reconstruídos no presente. O presente (o tempo vivido) se estende, pois, ao mesmo tempo, sobre o passado e sobre o futuro (o presente é a ponte entre o passado e o futuro).

Entendemos, pois, que o conceito de grande tempo possibilita a compreensão do modo como a literatura passa a fazer parte da vida da criança em creches e como os conhecimentos construídos historicamente são por ela apreendidos na relação entre a palavra da vida cotidiana e a palavra literária, construída nas suas relações sociais educacionais com o outro e pela linguagem.

Bakhtin (2010a) no texto a *Metodologia das Ciências Humanas* explicita que a produção humana é complexa e assim deve ser considerada nas investigações desse campo de conhecimento. Ainda, o autor traz o *texto* como sendo o ponto de partida para as pesquisas em ciências humanas. O texto carrega consigo uma gama de sentidos e

significados os quais evidenciam a produção social, cultural e histórica do homem. Essa questão aponta para a importância do estudo do texto nas ciências humanas, dado que Bakhtin o apresenta como a real possibilidade de compreender o que é o homem, o seu passado histórico e social. Assim, toda a pesquisa em educação sempre será uma tentativa de entender a complexidade do homem como ser humano produtor de cultura e história.

Quando me propus a investigar a formação do leitor-literário no espaço institucional da creche, deparei-me com o desafio de tentar “enxergar” o que ocorre com as crianças naquele espaço, de dar visibilidade para os sujeitos da pesquisa de forma a podermos estabelecer com eles uma relação dialógica, tratando-se de pôr foco no cotidiano para dar visibilidade aos bebês em suas interações com a literatura.

Em relação a esse aspecto, as autoras Guimarães e Barbosa (2009, p. 50) quando tratam do papel da interação dos bebês no ambiente das creches e intercorrências nos informam que

Diante deste desafio tornam-se relevantes a visibilidade e a invisibilidade das crianças nas relações com os adultos na creche. Parece que, quando interagem com as crianças, os adultos tendem a determinar os sentidos das suas ações, antecipam movimentos, nomeiam atos e sensações, atropelando os sentidos das próprias crianças. Neste contexto, as iniciativas delas ficam invisíveis. Ao mesmo tempo, quando se distanciam, olhando de fora a relação, os adultos podem ver as crianças como outros, observando os seus sentidos na realidade que compartilham. Assim, as crianças vão tornando-se visíveis.

O pesquisador somente poderá dar visibilidade às crianças se adotar uma atitude responsiva perante todos os seus atos praticados em todas as etapas da pesquisa, dispensando cuidado e responsabilidade à relação que estabelece com as crianças. Essa atitude responsiva, reitero, acompanha todos os momentos da pesquisa e não poderia ser diferente, pois a compreensão do homem pelo homem passa pela consideração dos sujeitos situados no tempo e no espaço. A compreensão do humano e, por conseguinte, das crianças que frequentam a creche, passa por algo que é vivo, em movimento de construção, balizado por essa atitude responsiva que inclui o cuidado e o respeito pelo outro.

A atitude responsiva é aquela em que o sujeito assume a responsabilidade pelos seus atos não de forma positiva ou negativa, não se trata de juízos de valor, de saber o certo ou o errado, mas o agir de forma implicada. Todo e qualquer ato humano vai interferir na vida de outro sujeito, pois as pessoas estão situadas em um contexto de interação e de vida coletiva. É dessa responsabilidade que falo quando me proponho a investigar os bebês, ou, como nos afirma Bortolotto (2007, p. 106 grifo do autor): “[...] responsabilidade de cada um de nós como seres sociais no mundo *da cultura e da vida*, como partícipes da história que somos, uma vez que estamos na vida sem álibi”. A falta de “álibi” para a existência nos convoca a todo momento a nos colocarmos como sujeitos responsáveis pelos nossos atos e ações, sabendo que cada atitude vai influenciar na composição da realidade concreta em que estamos inseridos, pois viver em sociedade requer um compromisso com o outro na medida em que nos constituímos na relação com ele.

Considero que para entender os homens é preciso haver comunicação legítima e uma das maneiras eficazes para que isso ocorra é pela palavra. Bakhtin/ Volochínov (2010b, p. 117) menciona que “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor.” A palavra, sendo ponte, será a principal forma de comunicação entre o sujeito pesquisado e o pesquisador; a palavra como território comum entre o pesquisador e o pesquisado faculta o olhar para as relações entre homens, ou seja, de um sujeito que comunica e expressa por intermédio do seu discurso a sua forma de compreender e explicitar a realidade e de outro que procura interpretar essa realidade.

Outro conceito que me é caro para compreender os bebês e as relações que eles estabelecem com a literatura na creche, é o conceito de *exotopia* formulado por Bakhtin (2010a) pelo qual permite considerar o pesquisador como o sujeito da interação, com possibilidade de “excedente de visão”, fundamental para compreender as relações que os bebês estabelecem com a palavra literária.

Para Bakhtin (2010a, p. 21, grifo do autor),

Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim.

Essa afirmação explicita o lugar que o pesquisador ocupa um lugar privilegiado que lhe possibilita um excedente de visão porque “O modo como vivencio o *eu* do outro difere inteiramente do modo como vivencio o meu próprio *eu*; isso entra na categoria do *outro* como elemento integrante, e essa diferença tem importância fundamental tanto para a estética como para a ética.” (BAKHTIN, 2010a, p. 35, grifo do autor). O distanciamento possibilita a compreensão do que ocorre com o outro; na relação dialógica que estabelece, o *eu* pode compreender a si mesmo. Bakhtin (2010a, p. 34) acrescenta ainda que “De fato, só no outro indivíduo me é dado experimentar de forma viva, estética (e eticamente), convincente, a finitude humana, a materialidade empírica limitada.”

As teses de Bakhtin (2010a) nos auxiliam a olhar para o contexto da Educação Infantil ao efetivarmos o distanciamento necessário da realidade em que estamos inseridos para tentarmos compreender a criança e sua interação nos espaços da creche. O exercício da exotopia permite pensar sobre “Quantos véus necessitamos tirar da face do ser mais próximo – que nela foram postos pelas nossas reações casuais e por nossas posições fortuitas da vida –, que nos parecia familiar, para que possamos ver-lhe a feição verdadeira e integral.” (BAKHTIN, 2010a, p.4). Retirar os véus quando se trata de tentar compreender essa criança que frequenta creches, a prática pedagógica e o currículo, creio ser o primeiro passo para que possamos apreender e compreender a realidade. Retomando a citação de Guimarães e Barbosa (2009), acima, diria que tal atitude torna-se importante à medida que, na esfera educacional, os adultos ao interagirem com as crianças tendem a elas se antecipar, atropelando ações, sensações, movimentos e sentidos próprios das crianças.

Interpretando Bakhtin, faculta-me entender que os seres humanos estão imersos em um universo de significações criado ao longo da história da humanidade. Ao pretender investigar as crianças e as suas relações com a esfera literária e com o professor que medeia o processo de apreensão da palavra literária, teremos a nossa frente caminhos a seguir e possibilidades de questionamentos. A pesquisa em pauta será um recorte, uma entrada na cadeia discursiva da humanidade.

2.2 A ESCOLHA DA INSTITUIÇÃO

A Prefeitura Municipal de Florianópolis conta atualmente com aproximadamente 49 creches. Para escolher em qual instituição faria a pesquisa, utilizei, como critério, unidades que desenvolvessem projetos

na área da Linguagem Oral e Escrita, privilegiando a leitura literária. Para isso, foi realizado um levantamento na Secretaria de Educação para saber quais unidades estavam realizando atividades nessa área no ano de 2011; também consideramos as instituições que participaram da Semana Municipal do Livro Infantil de Florianópolis, naquele ano, pois esse evento privilegia a formação do leitor no município e disponibiliza para os cidadãos uma programação com o objetivo de promover a leitura. No evento são desenvolvidas atividades variadas, dentre elas oficinas, contação de histórias e apresentações artísticas e culturais. Naquela semana, a cidade de Florianópolis volta seu olhar para a leitura ou é provocada a efetuar tal olhar.

A Creche participou dessa programação realizando atividades no interior da instituição a saber: apresentações teatrais, contações de histórias, empréstimo de livros o que já contemplou o critério estabelecido. Além disso, a unidade tem seis turmas com crianças de zero a três anos – os bebês – público alvo da pesquisa, cujo objetivo maior, como estou explicitando, é investigar como ocorre a formação do leitor no contexto da creche.

A creche, objeto da pesquisa, conta com duas professoras que desenvolvem atividades de contação de histórias nas turmas de zero a cinco anos, sendo uma responsável pelas crianças de zero a três anos e a outra pelas crianças de quatro a cinco anos. Essas últimas, além de participarem dos momentos de contação de histórias, retiram livros da biblioteca e os levam para casa.

2.3 O CONTEXTO DA PESQUISA DE CAMPO: SITUANDO A CRECHE

2.3.1 O ingresso das crianças na creche

A creche, como acima expus, é uma instituição pública e, por isso, tem o objetivo de democratizar o acesso de crianças na instituição. Porém, devido à grande demanda por vaga, prevê um processo de seleção com critérios definidos, o que, de certa forma, não oportuniza o acesso de todas as crianças à Educação Infantil pública no município de Florianópolis. Dessa forma, todos os anos, a Prefeitura Municipal de Florianópolis divulga uma portaria para a matrícula (Portaria de Matrícula Nº 189 /201), com descrição dos critérios para o ingresso e

relação da documentação necessária para as crianças participarem da seleção³. Esse documento é atualizado todos os anos.

Com o ingresso, a distribuição das crianças nos grupos fica assim constituída:

Quadro 1 – Organização das turmas nas instituições de Educação Infantil no Município de Florianópolis.

Grupo	Data de nascimento da criança	Idade da criança	Número de crianças
I	A partir de abril/2011	Mínimo 4 meses	15 crianças
II	abril/2011 – março/2011	1 ano a 1 ano e 11 meses	15 crianças
III	abril/2009 – março/2010	2 anos a 2 anos e 11 meses	15 crianças
IV	abril/2008 – março/2009	3 anos a 3 anos e 11 meses	20 crianças
V	abril/2007 – março/2008	4 anos a 4 anos e 11 meses	25 crianças
VI	1º de abril/2006 – março/2007	5 anos a 5 anos e 11 meses	25 crianças

Fonte: Portaria de Matrícula (2011).

Quadro 2 – Organização dos grupos de crianças no ano de 2011.

Grupo	Número de grupos	Quantidade de crianças por grupo
G1	1	15 crianças
G2	2	15 crianças
G3	3	15 crianças
G4	2	20 crianças
G5	2	25 crianças
G6	1	25 crianças

Fonte: [E. n°1].

³ Os procedimentos da inscrição para concorrer a uma vaga na creche constam da apresentação da documentação da criança pelos pais ou responsáveis, a saber: certidão de nascimento, cartão de vacina da criança atualizado ou a justificativa médica, cópia da carteira de trabalho ou do contracheque atualizado dos pais ou responsáveis (se não tiver trabalho formal apresentar uma declaração de renda conforme modelo disponibilizado pela Secretaria de Educação), comprovante de residência, CPF dos pais ou responsáveis, apresentação de protocolo de visto de permanência para famílias estrangeiras, apresentação de declaração de guarda para crianças que convivem com responsáveis, emitida pelo Juizado da Infância e da Juventude. Depois de apresentada a documentação, a Secretaria da Educação junto com as unidades educativas formam uma comissão para cada microrregião. Essa comissão é responsável pela seleção das crianças.

No município de Florianópolis cada grupo de crianças das unidades de Educação Infantil conta com três ou quatro profissionais, sendo uma professora de 40 horas ou duas de 20 horas e duas auxiliares de sala, cada uma com 30 horas semanais. O horário da professora é das 8h às 12h e das 13h às 17h. Quanto às auxiliares, estas se dividem entre os turnos matutino e vespertino, cujos horários, respectivamente, vão das 7h às 13h e das 13h às 19h. Na instituição pesquisada todas as turmas (dos bebês às crianças de cinco anos) contam com três profissionais. Em Florianópolis não há divisão entre creche e pré-escola, as unidades têm a denominação tão somente de creche, com atendimento em turno integral para as crianças, como é o caso da creche pesquisada e os Núcleos de Educação Infantil – NEIS, os quais atendem as crianças somente em meio período. No entanto, essa regra não é fixa, pois, em alguns NEIS, há atendimento em turno integral e em algumas creches há crianças que frequentam a instituição somente meio período.

Para fazer a caracterização da unidade educativa recorreremos ao Projeto Político-Pedagógico. A Creche é vinculada à Prefeitura Municipal de Florianópolis a qual iniciou o atendimento de crianças de zero a seis anos em 1976, quando foi criado o Programa de Educação Pré-Escolar pelo Departamento de Educação da Secretaria Municipal da Educação, Saúde e Assistência Social (SESA). No ano de 1985, a Secretaria de Educação foi desmembrada da Secretaria de Saúde e Assistência Social, resultando na Secretaria Municipal de Educação (SME), cuja organização incluiu a Divisão de Educação Pré-Escolar - DEPE. Com a passagem da educação pré-escolar para a SME, o cuidado e a educação das crianças passou a ter um caráter mais pedagógico do que assistencial. A creche pesquisada faz parte da Microrregional Centro 3.

O bairro onde fica situada a creche é bem movimentado, com trânsito intenso de carros, ônibus e pedestres. Concentra instituições importantes como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o Hospital Universitário (HU), o Colégio Estadual de Educação Básica Simão José Hess e o Colégio Policial Militar Feliciano Nunes Pires. Na frente da creche situa-se um imóvel da Congregação da Divina Providência. Especificando, a localização do prédio da unidade educativa, objeto da pesquisa, fica perto da Avenida Beira-Mar Norte em um bairro cujo elevado índice de desenvolvimento deve-se, em grande parte, à proximidade com a universidade.

O ano de construção da creche foi 1985. Ela foi fundada na gestão municipal de Aloísio Piazza, num terreno desapropriado da Congregação da Divina Providência⁴ quando da construção da Avenida Beira-Mar Norte, de acordo com informações da própria Congregação. O nome da creche foi escolhido para homenagear um político respeitado pela população de Florianópolis. A inauguração ocorreu em novembro de 1985, mas seu funcionamento só veio a ocorrer a partir de abril de 1986, na administração municipal de Edson Andrino, com aproximadamente noventa crianças distribuídas em cinco turmas. Por volta do ano de 1990, duas novas salas foram construídas em parceria com o supermercado Santa Mônica, para atender a demanda e, principalmente, os filhos de funcionários daquele supermercado. Anos depois, o vínculo com tal comércio foi desfeito, passando, assim, a atender cento e trinta crianças providas da comunidade circunvizinha. Com a reforma em 2001, foram criados: o refeitório, a acessibilidade para deficientes e biblioteca. Devido à grande demanda de crianças, surgiu a necessidade de construção de mais quatro salas com dois banheiros integrados, os quais foram concluídos em setembro de 2007, atendendo, a partir dessa data, por volta de 210 crianças. Atualmente, a creche atende 201 crianças em turno integral e dez crianças em regime parcial, totalizando assim 211 crianças.

O espaço físico da unidade é grande, com área verde, brinquedos adequados para as crianças, árvores frutíferas, churrasqueira e duchas utilizadas pelas crianças para tomarem banho nos dias de calor. Para as turmas de zero a dois anos, o parque que elas utilizam é menor e próximo da sala, cujo acesso é direto, ou seja, feito pela porta da própria sala. Além do parque, a creche tem uma horta bem organizada, os alimentos ali plantados são colhidos pelas crianças e incluídos no cardápio diário da creche. Em cada dia, uma turma fica responsável para colher às verduras. Além das salas de aula, a creche tem um salão, uma biblioteca, sala de vídeo, cozinha, refeitório, sala da coordenação

⁴ A congregação da Divina Providência foi fundada no ano de 1842 pelo sacerdote Eduardo Michelis, na Alemanha, com o objetivo de ajudar as crianças pobres que viviam nos arredores da cidade de Münster. Com o passar do tempo, o trabalho da congregação foi se ampliando e começou a atender as áreas da educação, saúde e assistência social. Em Florianópolis foi no ano de 1898 que a congregação começou a fazer parte da cidade com a inauguração do Colégio Coração de Jesus. Disponível em: <<http://www.pcj.org.br/historiadacongregacao.html>>. Acesso em: 25 out. 2011.

pedagógica, sala do diretor, banheiros, depósito para a alimentação e produtos de limpeza.

Em pesquisa realizada na unidade com a colaboração de Lessa (2011) por meio de consultas a fichas de matrícula, por amostragem, foi possível traçar um perfil das crianças e famílias atendidas na instituição. Das 141 crianças pesquisadas, 104 são meninos e 97 meninas. A maioria é natural de Santa Catarina e reside com os pais em Florianópolis, no entorno da Creche nos bairros Trindade e Serrinha, a uma distância média de três km. Verificou-se que a maioria das mães é natural de Santa Catarina, Florianópolis, e é da religião católica. Quanto à faixa etária, 50% apresentam idade que vai de 26 a 35 anos, 15% têm entre 22 e 25 anos, 13% entre 36 e 40 anos, 5% entre 41 e 45 anos. Somente cinco mães têm entre 19 e 20 anos. A formação de 40% é o Ensino Médio, atuando profissionalmente como: domésticas, manicures, operadoras de caixas, diaristas, vendedoras, auxiliares de cozinha, serviços gerais, auxiliares administrativas, recepcionistas, autônomas, professoras e do lar. Quanto à faixa de renda das mães, 45% recebem de um a dois salários mínimos. Com relação aos pais, pelo que a pesquisa indicou, a maioria também é natural de Santa Catarina, e apresenta idade entre 26 e 40 anos, possui Ensino Médio e os rendimentos oscilam de um a dois salários mínimos.

2.3.2 A organização do trabalho pedagógico na creche

Na creche onde foi desenvolvida a presente pesquisa, a organização curricular parte do Projeto Político-Pedagógico (PPP)⁵, documento construído coletivamente que confere à instituição a autonomia necessária para nortear o trabalho educativo. O PPP traz em seu cerne a ideia de projetar a creche que o coletivo da instituição quer, bem como de pensar em como viabilizar uma gestão democrática em que todos os envolvidos no processo tenham vez e voz, desenvolvendo um trabalho que envolva toda a comunidade educativa, a qual é formada pelos educadores, funcionários, crianças e famílias. O PPP contribui para minimizar uma série de impasses que a instituição encontra para realizar seu trabalho pedagógico, proceder à organização curricular e da instituição como um todo.

A autonomia necessária para que a creche construa um PPP que vá ao encontro de sua realidade está posta no Artigo 12 da Lei nº

⁵ Na educação, é uso corrente citar o Projeto Político-Pedagógico ou a ele se referir apenas por suas iniciais. No presente trabalho, assim também farei.

9394/96 em cuja redação consta que uma das incumbências dos estabelecimentos de ensino é elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Construído coletivamente, o PPP, em tese, é o documento norteador do trabalho, à medida que, como afirma Veiga (2001), explicita os fundamentos teóricos e metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola. No caso das instituições de Educação Infantil, contribui para pensar a infância em suas especificidades, levando em consideração a organização dessas instituições, em cujo contexto o trabalho coletivo e o desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças é privilegiado. O planejamento por parte dos educadores ao tratar dessas questões pode levar à construção de um trabalho individual legítimo, diminuindo a dicotomia entre a teoria e a prática pedagógica e proporcionando o engajamento de todos os profissionais da instituição no projeto da creche como um todo. Para Silva (2004, p. 11), “a participação contextualizada dos sujeitos na construção de suas práticas pedagógicas é uma exigência política, epistemológica e sociocultural para a qualificação do fazer educativo nos diferentes momentos do processo de construção curricular.”

Em pesquisa documental realizada no PPP da instituição encontrei a forma como é organizado o trabalho pedagógico. A creche compreende a criança como sujeito histórico e culturalmente localizado, o que significa dizer que a ação educativa deve ter como uma de suas metas básicas ampliar o repertório das vivências dessa criança. Essas vivências oferecem a possibilidade, por meio das mais diferentes propostas de trabalho, de elaborar e ampliar os conhecimentos da criança como também de construir tanto a identidade pessoal de cada uma como a de cada grupo. Para organizar sua proposta de PPP, a unidade educativa divide a organização didática em eixos de trabalho tais como linguagem, relações sociais e culturais e natureza.

Quanto a *Projetos* desenvolvidos na creche cabe destacar os seguintes temas neles propostos: Parque, Refeitório, Horta e Literatura Infantil. Apesar de a creche trabalhar mediante *Projetos*, no documento oficial da unidade educativa o “Projeto Político-Pedagógico” – PPP não encontrei de modo explícito uma concepção de projeto educativo. Contudo, na leitura que fiz tanto do documento PPP, como pela observação do cotidiano da creche, pude depreender que os projetos têm como objetivo principal organizar questões da rotina da creche como as que foram nomeadas acima. Pode-se, então, pressupor que essa organização contribui para constituir um conceito desse espaço social

onde a criança tem a oportunidade de vivenciar novas formas de relação com outras crianças e adultos que convivem nesse espaço coletivo e institucional de aprendizagem.

2.3.3 A rotina na turma do G2B

Planejar a rotina das crianças na creche requer que pensemos em como organizar as atividades no tempo e no espaço institucional da Educação Infantil. Barbosa e Horn (2001, p.78) afirmam que “[...] é necessário que se criem novos sentidos nas relações adulto-criança, famílias-educadores, pais filhos e também que haja, por parte dos adultos, uma vontade de experimentar, criar uma nova forma de ver, entender, conviver com as crianças.” A construção de sentidos move o cotidiano da creche e as relações vividas nesse espaço coletivo de aprendizagem impulsionam os profissionais a ponderar em como planejar a prática pedagógica de forma a responder as questões que surgem ou são suscitadas no convívio com as crianças porque, como nos assegura Bakhtin (2010a, p. 381), “Aquilo que a nada responde se afigura sem sentido para nós, afastado do diálogo.”

Na sala do G2B a organização do trabalho pedagógico e da rotina partia do projeto de sala que tratava sobre a construção da identidade do grupo de crianças. Alicerçada nesse projeto, a rotina do período matutino era organizada basicamente da seguinte forma: chegada das crianças a partir das 7h. Elas eram recepcionadas pela auxiliar de sala do turno matutino que deixava à disposição das crianças os brinquedos da sala e os livros que ficavam no suporte. Às 8h chegava a professora da turma, depois as crianças faziam o lanche da manhã. Após o lanche a professora desenvolvia alguma atividade dirigida, como brincar com as crianças, fazer algum trabalho referente ao projeto de sala. A observação dos momentos de contação de histórias ocorriam na sexta-feira pela manhã, dia e turno por mim privilegiados para participar da rotina do G2B. Em alguns dias a contação não foi realizada na sala porque houve atividades coletivas que ocorreram em outro espaço da creche e envolvia todas as crianças da instituição. Nos dias em que a contação ocorria na sala, a professora encarregada dessa atividade chegava e convidava os bebês para ouvirem a história. Estes, como já estavam familiarizados com essa profissional, logo dirigiam-se para perto dela. Os bebês, após essas atividades de rotina, quando não estava chovendo iam brincar no parque. Na volta do parque era o momento da higiene e organização para o almoço: lavar as mãos, tomar água e colocar o babero. Após o almoço a organização era para a hora do sono: as crianças faziam a

higiene novamente, tiravam o babero, calçados e dirigiam-se para os colchões. Era nesse momento da rotina que eu me despedia do grupo e combinava com eles que voltaria na semana seguinte. A rotina do turno vespertino⁶ segue em certa medida a mesma organização.

As imagens selecionadas, a seguir, representam recortes do cotidiano do G2B narrado acima.

A foto abaixo demonstra um dos momentos em que a professora da turma estava brincando de roda com as crianças no parque. A expressão tanto das crianças como da professora indica tratar-se de um momento de interação dela com os bebês, um momento de mediação pedagógica que, como afirma Fontana (2005, p. 19),

[...] desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina. Mesmo que ela não elabore ou não apreenda conceitualmente a palavra do adulto, é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou para recusá-las.

A mediação pedagógica caracteriza-se como um processo segundo o qual a intervenção do adulto vai depender do que as crianças mostram ou expressam. No caso da brincadeira de roda, foto abaixo, a professora da turma estava ensinando a música, a movimentação do corpo e da própria roda; foi um momento de brincadeira e de aprendizagem, evidenciando que nesse período da vida da criança há estreita relação entre o brincar e a aprendizagem, como nos afiança Vigotski (2007) em seus estudos sobre essa temática.

⁶ Rotina do turno vespertino: 13h. chegada da auxiliar da tarde e da professora, aos poucos as crianças vão acordando e se organizando para o lanche. Depois do lanche a professora realiza alguma atividade dirigida ou leva as crianças para o parque, na volta estas fazem a higiene e vão jantar, depois são organizadas para a hora em que seus familiares vão buscá-las, horário que se estende até às 19h.

Figura 2 – 251111-22.



Fonte: Arquivo particular (2011).

Outra cena significativa e representada abaixo, retrata J. e A. em um momento de brincadeira livre no parque. Naquele dia eles e as crianças do G2B foram brincar em um parque maior do que costumavam fazer. O espaço fixado pela câmera fica nos fundos da instituição, é amplo e com brinquedos apropriados para crianças maiores. Por esse motivo os bebês iam pouco a esse espaço. Além disso, percebe-se claramente a diferença de comportamento dos adultos entre um parque e outro: neste, os adultos precisam redobrar os cuidados no que se refere à segurança dos bebês e assim ficam mais próximos das crianças. O parque em que elas costumavam brincar era pequeno e ficava nos fundos da sala, com brinquedos de tamanho menor. A oportunidade de explorar os espaços da unidade educativa torna-se um momento de aprendizagem e de descobertas, como pode ser observado na cena fotografada: o escorregador, brinquedo escolhido por J. e A. é grande, porém os dois meninos estão explorando o material. A presença do adulto na cena reforça a ideia de que a mediação do profissional é fundamental, o brinquedo é maior que eles, contudo a presença do adulto autoriza a subida com segurança.

Figura 3 – 301111-19.



Fonte: Arquivo particular (2011).

Na imagem abaixo podemos observar uma atividade dirigida referente ao projeto de sala. As crianças, em grupo, realizaram a colagem de folhas secas em um boneco que representa uma das crianças do grupo. Ao longo do ano cada um teve o contorno de seu corpo feito em papel pardo e enfeitado com algum material: grãos, papel picado, areia, folhas secas, tinta, cola e outros.

Figura 4 – 251111-15.



Fonte: Arquivo particular (2011).

Abaixo um registro do momento da escovação dos dentes. Depois do almoço, os bebês costumavam ficar sentados um ao lado do outro; enquanto aguardavam a sua vez, cantavam músicas, batiam palmas e conversavam.

Figura 5 – 281011-11.



Fonte: Arquivo particular (2011).

Os momentos da rotina selecionados nos permitem observar que a interação entre as crianças e com os profissionais é constante, seja por ocasião das atividades coletivas, das brincadeiras ou da higiene.

2.4 A ABORDAGEM DA PESQUISA DE CAMPO – ESTUDO DE CASO

Para investigar a formação do leitor-literário na creche, foi realizada uma pesquisa qualitativa utilizando a metodologia de Estudo de Caso. Segundo Ludke e André (1986, p. 17, grifo do autor) “O estudo de um caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como os das classes de alfabetização (CA) ou do ensino noturno.” E essa abordagem, para as autoras, tem algumas características: os estudos de caso levam à descoberta, enfatizam a interpretação em contexto, buscam retratar a realidade completa e profunda, usam uma variedade de fontes de informação, revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. Procuram, ainda, representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

Para a realização da pesquisa utilizei diversos instrumentos, abaixo relacionados, pelos quais foi possível efetuar e colher informações que comporão o corpo da análise deste texto dissertativo.

2.4.1 Análise de documentos

Fiz a leitura do Projeto Político-Pedagógico da creche, a fim de conhecer a história da unidade e sua forma de funcionamento (ver quadro em anexo) e da Portaria de Matrícula da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Também consultei o livro de registro dos livros da instituição para fazer o levantamento do acervo de livros destinados às crianças de zero a três anos e, finalmente, a análise do diário da professora contadora de histórias.

2.4.2 Observação e registro escrito

Ao longo dos três meses em que fiquei observando as crianças na instituição seja no espaço da sala ou fora dela, o primeiro instrumento que utilizei foi o Diário de Campo. Nele anotava os acontecimentos mais significativos e em muitas vezes o registro foi feito posteriormente ao fato, pois foi necessário escolher participar da cena com os bebês ou registrar. Em um primeiro momento estava concentrando minhas anotações nas interações dos bebês com os livros de literatura; no decorrer da observação e avanço em meus estudos sobre a formação do leitor literário percebi que precisava estar atenta a situações significativas de aprendizagem e não somente a momentos de interação com o livro, dentre elas posso citar as brincadeiras, a interação entre as crianças e entre os adultos, a forma que cada criança encontra para solucionar as situações do cotidiano. Isso pelo fato de que a formação do leitor-literário é uma das formações que ocorre com os bebês e está relacionada com as demais. Tomando consciência dessa realidade, acompanhei as crianças onde elas iam para poder observar como elas se movimentavam no espaço da instituição. Dessa forma, eu ia ao parque, participava das refeições, higiene, das brincadeiras livres pela sala, acompanhava o grupo nas atividades coletivas como as apresentações teatrais, dentre outras atividades da rotina da creche.

Constatarei que ser pesquisadora de bebês nos remete a um lugar que está distante de nós, o tempo da nossa infância, me colocando como o outro dos bebês; em muitas situações me vi brincando com eles, dando boas risadas ou participando de suas descobertas singulares. Assim sendo, o processo de pesquisa, mais do que uma investigação, tornou-se

uma oportunidade de construir novas relações. Ao consultar Paula (2007, p. 19) que realizou sua pesquisa com crianças, pude sentir certa aproximação com a realidade por mim vivida. Relata a autora:

Foi nesse mergulho que revisitei minha infância, minha dimensão brincalhona, que não está ausente no adulto, apenas camuflada pelo manto da maturidade, da produtividade, da “adulter” que nos torna, muitas vezes, insensíveis a nós mesmos e ao outro e que, outras tantas, não nos permite o contato, com o inusitado com o inesperado. Estar com crianças é compreender que as coisas não estão sempre prontas ou determinadas, mas há possibilidades de construir o novo e sempre de novo.

Poderia dizer que realizei uma observação participante em que o pesquisador assume um lugar ativo e responsivo junto ao grupo. Sendo assim, registrar os acontecimentos é uma forma de escrevermos a história da pesquisa. Conforme mencionei acima, eu realizava os registros no lugar onde eu ficava ou acompanhando os bebês em suas saídas pela creche, sempre junto ao grupo. Quando estava sentada no chão, desse lugar eu tinha a mesma dimensão do lugar que os bebês, o que contribuía para olharmos em muitos momentos para a mesma direção, ver alguns detalhes que sentada em uma cadeira distante do contexto não veria. Cito como exemplo uma ocasião em que uma criança mostrou-me mochilas com desenhos ou ilustrações em que apareciam carros. Logo após, começou a apontar para as que tinham carro e as que não tinham. A proximidade da criança permitiu-me não só estabelecer um diálogo com ela, mas participar daquele momento de descobertas, o que não ocorreria se estivesse distante dela.

2.4.3 Fotografia e filmagem

A máquina fotográfica foi outro instrumento utilizado e tornou-se um terceiro elemento na minha relação com os bebês. A fotografia nos permite capturar um momento, uma sequência de ações passíveis de serem analisadas posteriormente. Uma fotografia registra um acontecimento e com ela podemos revivê-lo, ir em busca de elementos para montarmos o mosaico de nossa investigação e, como afirma Jobim e Souza (2007, p. 78), “Não há como escapar deste olhar máquina que re-significa nossa presença no mundo, criando comportamentos e experiências subjetivas inteiramente novas.” Não há

como fugir, no mundo contemporâneo, desse olhar máquina o qual está presente em nosso cotidiano. Na pesquisa ele funciona como um olhar que amplia, estranha e desvela a realidade e auxilia na interlocução entre os sujeitos envolvidos na investigação. As filmagens foram outro recurso utilizado que, como a fotografia, nos permitem rever a cena tal como ocorreu. Com a observação atenta das fotos e filmagens é possível perceber elementos significativos que na hora da cena podem passar despercebidos. Com as imagens sejam em fotografia ou em vídeo podemos ver a cena inúmeras vezes, estabelecer um diálogo entre o vivido e o capturado pela máquina, um diálogo permanente e inacabado. Entendo que as fotos e filmagens que estão sendo apresentadas neste texto são representativas das vivências que os bebês tiveram no decorrer dos meses da investigação.

2.4.4 Entrevistas

A entrevista é um instrumento de coleta de dados que tem, entre outras finalidades, a de possibilitar a interação entre o pesquisador e o pesquisado. Por isso, resolvi deixar a realização das entrevistas para a última etapa da pesquisa, entendendo que nesse período já pudesse ter uma certa aproximação com os profissionais e mesmo maior conhecimento do contexto pesquisado. De fato isso ocorreu, permitindo que o roteiro da entrevista fosse construído com base na observação do cotidiano e do contexto geral da creche. Optei pela utilização de entrevistas semi-estruturadas, em que constam algumas questões para nortear a entrevista. Conforme Ludke e André (1986, p. 34), “Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisas que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados.” A construção do roteiro da entrevista, baseado na observação do contexto da pesquisa, permite ao pesquisador elaborar questões que vão ao encontro da observação que está sendo realizada. Foram realizadas entrevistas com a professora da turma, com a professora responsável pelo Projeto de Literatura da creche e com a professora contadora de histórias para as crianças de zero a três anos.

Os instrumentos utilizados para gerar os dados permitiram uma aproximação com os sujeitos da pesquisa, um encontro pelo qual foi possível construir uma relação dialógica e balizada por uma atitude responsiva em todos os momentos. A pesquisa em ciências humanas baseada na teoria do dialogismo requer esse encontro com o outro, para que haja a compreensão que só ocorre através do olhar e da palavra do

outro. Como menciona Jobim e Souza (2007, p. 83), “nesta perspectiva de análise, a ênfase está no lugar ocupado pelo olhar e pela palavra na constituição do sentido que conferimos a nossa experiência de estar no mundo.” A autora ainda nos faz pensar que ao observarmos as interações sociais e os enunciados presentes na vida cotidiana constatamos que nossa existência está relacionada com a existência do outro. Com efeito, a pesquisa só foi possível porque eu, pesquisadora, abri espaço para me relacionar com os sujeitos e o contexto da pesquisa.

2.4.5 Organização do material

A primeira questão que surgiu na investigação foi como, na pesquisa, nomear as crianças e profissionais de forma a garantir sigilo e ao mesmo tempo respeitá-los como sujeitos. Optei por usar as iniciais do nome, assim a identidade dos envolvidos estaria preservada.

Em um momento posterior, outro problema com que me deparei foi em relação à organização dos materiais gerados na pesquisa, tais como fotos, vídeos e entrevistas. Decidi então identificá-los segundo a cronologia dos fatos neles representados.

Dessa forma, as fotos foram classificadas e numeradas pelo critério de datação cronológica. Assim, por exemplo, o número 311011-1, identificador de uma foto, indica que esta foi tirada no dia 31 de outubro de 2011, e o número 1 indica ser a primeira na ordem cronológica. Os vídeos seguem os mesmos critérios, cujos números são acrescidos da letra V de vídeo. Assim, o número 281011-V1 é o vídeo de número 1 feito no dia 28 de outubro de 2011. As fotos e filmagens são de autoria da pesquisadora. Cabe ressaltar que algumas fotos foram agrupadas formando um quadro e a análise será realizada tomando como ponto de partida esse conjunto de imagens.

As entrevistas terão a seguinte legenda (entre colchetes): Entrevista 1 – M.J. – iniciais da professora responsável pelo Projeto da Biblioteca e contação de histórias para crianças com idade entre quatro e cinco anos. [E. nº1]; Entrevista 2 – C. – diz respeito à professora contadora de histórias para as crianças com idade de até três anos. [E. nº2]; Entrevista 3 – D. – trata-se da professora da turma do G2B. [E. nº3]; Registro escrito no caderno da professora C. – [RE. C.].

2.5 PERCORRER AS FRONTEIRAS DA INSTITUIÇÃO – INSERÇÃO DA PESQUISADORA, OBSERVAÇÃO E REGISTRO

No primeiro semestre de 2011 fui visitar a instituição na qual eu faria a pesquisa de campo, para conhecer o espaço físico e sua localização. Na ocasião não havia nenhuma pessoa da equipe gestora, quem conversou comigo foi a professora que trabalha na biblioteca M.J. que desenvolve um projeto de literatura naquela instituição. Ela realiza a contação de histórias nas turmas de crianças de quatro a cinco anos e também organiza os empréstimos de livros. A professora C., contadora de histórias às crianças de zero a três anos, esteve ausente naquele dia.

M.J conduziu-me até a biblioteca. Expliquei então que estava ali para conhecer a unidade e verificar a possibilidade de desenvolver minha pesquisa de mestrado. Ela apresentou-me à creche. Um aspecto que me chamou a atenção, nessa conversa, foi a organização espacial das turmas de crianças de zero a três anos. As crianças ficam em salas localizadas em um mesmo setor, em um único corredor. Nesse corredor também estão a biblioteca, sala de vídeo, coordenação pedagógica e sala de lanches dos professores. Há uma grande área externa, arborizada, para brincadeiras ao ar livre, um lugar, podemos dizer, privilegiado, se comparado a outras unidades educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Abaixo uma imagem do corredor onde ficam as salas dos bebês.

Figura 6 – 141211-11.



Fonte: Arquivo particular (2011).

Após essa visita, iniciei as observações que se estenderam dos meses de setembro a dezembro de 2011, distribuídas ao longo das semanas, com o tempo médio de oito horas semanais, num total de 55 horas de observação. Tal tempo utilizado foi necessário uma vez que o objetivo era acompanhar os momentos de interação das crianças com as profissionais da turma e com a professora que contava histórias. Com a perspectiva de investigar como ocorre a formação do leitor literário na creche, busquei investigar o cotidiano da sala, pondo em foco dois momentos especiais: a contação de histórias efetuada pela professora C., a qual ocorria todas as sextas-feiras e a rotina de trabalho da professora da turma. No primeiro semestre de 2012 prossegui com a pesquisa, realizando entrevistas que se fizeram necessárias no curso da investigação.

O mês de setembro de 2011 foi dedicado a observar as contações de histórias nas turmas de zero a três anos, para, em um momento posterior, escolher uma turma para realizar a pesquisa. Como eu não ia à unidade todos os dias, acompanhei simultaneamente as turmas do G3 e G2B. Houve ocasiões em que, ao chegar à creche para assistir às contações, conforme cronograma, a professora responsável pelo projeto era remanejada para exercer outra atividade. Essa realidade é comum na

creche, na maioria das vezes os profissionais que não estão em sala com as turmas acabam sendo remanejados para exercer outra atividade considerada emergente naquele momento, o que, no caso, acabava deixando em segundo plano a contação de histórias. Nesse mês também fiz o levantamento do acervo da unidade (Apêndice A), buscando selecionar os livros destinados à faixa etária de zero a três anos. Encontrei livros com muita imagem, pouco texto e com materiais variados que se aproximam dos utilizados na confecção dos brinquedos infantis. Assim foi possível, concomitantemente a esse processo, observar a movimentação no espaço da biblioteca.

Quanto ao levantamento do acervo, o critério utilizado para saber quais os livros eram destinados aos bebês, selecionei os que haviam sido separados na biblioteca pela profissional responsável para esta faixa etária. Cabe salientar que esse levantamento foi realizado somente para situar o leitor do presente texto sobre a forma como a biblioteca era organizada. Por esse motivo, não farei aqui uma análise mais apurada do acervo ou mesmo sobre como os livros eram trabalhados pelas profissionais da unidade educativa, tendo em vista que o objetivo da pesquisa recaiu sobre a interação das crianças com os livros. Assim, estou considerando os exemplares que foram utilizados pelos profissionais no tempo da pesquisa como literários, embora tenha a consciência de que nem toda obra é literária e que há obras produzidas para crianças para serem utilizadas na escola ou instituições de educação infantil com finalidades pedagógicas, como as que trabalham os números, cores, tamanhos, formas, dentre outras. Os livros que ficavam disponíveis na sala para as crianças costumavam ficar no suporte e como o objetivo não foi fazer uma análise da obra com a qual a criança interagia, também optei por não mencionar o título e o autor dos livros, somente o fiz nos momentos de contação de histórias em que os exemplares eram apresentados para os bebês.

2.6 “LIGA O FOTO” – A ESCOLHA DA TURMA DO G2B

Depois do período que chamo de observação do coletivo da unidade, escolhi a turma do G2B para acompanhar até o final do ano. Escolhi essa turma porque as crianças de um a dois anos estão em um momento importante da aquisição da linguagem oral e escrita e essa turma em particular apresentou, nos momentos de observação do coletivo, indícios de interesse pelos livros e uma certa aproximação comigo, tanto assim que, já no primeiro contato, estabelecemos um diálogo.

Após a escolha fui conversar com as profissionais que atuam na turma; estas, aceitando a pesquisa, mostraram-se dispostas a me ajudar no que fosse necessário. Na turma trabalham três profissionais: uma professora de 40 horas e duas auxiliares de sala de 30 horas.

No primeiro dia em que entrei para observar a turma, sentei-me no tapete que fica embaixo do suporte onde são colocados os livros para livre manuseio das crianças. Vieram ao meu encontro dois meninos, um deles pegou um livro e veio me contar, à sua maneira, a história. Ele sentou do meu lado e ali ficou um bom tempo. Em seguida, outro menino também pegou um livro e veio me mostrar.

Esse episódio foi um convite para adentrar no espaço da turma do G2B e assim começamos a construir a nossa relação social, possibilitando-me estender a ponte até os bebês e assim observar e acompanhar as interações destes com a esfera literária. Relação que foi construída e fundamentada no diálogo, na escuta e no respeito pelas crianças e profissionais da turma. Nossa conversa inicial deu-se no café da manhã: as crianças estavam sentadas à mesa esperando o café, aproximei-me delas e me apresentei, disse que estava ali para fazer uma pesquisa e que ficaria com elas algumas vezes na semana. Elas me olharam atentamente e prestavam atenção no que eu falava. Esse diálogo inicial com os bebês pode parecer estranho para quem acredita que como os bebês ainda não falam não poderiam entender o que eu estava falando. Françoise Dolto (1996) entende que explicar para a criança de todas as idades, sejam elas bebês ou um pouco maiores, os procedimentos a serem adotados em situações como esta possibilita que estabeleçamos uma relação de diálogo, aproximação e também de segurança. Schmitt (2008, p. 135) ao tratar das relações entre bebês na linha do que defende Dolto (1996), afirma que quando o adulto propõe outras vivências para as crianças e, como no meu caso, combina a participação da pesquisadora no grupo, realiza uma inversão de posicionamento dos adultos frente às crianças considerando “[...] não o que lhe falta, não a sua pretensa imaturidade, mas suas possibilidades e potencialidades em interagir com as pessoas, com os objetos, com o mundo a partir de sua curta experiência de vida.” O diálogo que estabeleci com eles para explicar sobre a pesquisa que iria realizar na turma foi marcado pelo olhar atento dos bebês ao que eu estava falando. Isso, de certa forma, me autorizou a ficar na turma, foi como se um novo elo fosse colocado na cadeia de significantes do G2B.

No caso desta pesquisa, para a criança e para os profissionais que com ela convivem, esse contrato e diálogo inicial entre mim e elas foi muito importante para que eu pudesse estar na sala e não só ser aceita,

mas, em alguns momentos, até ser esperada pelo grupo. Como exemplo, cito o dia em que cheguei na sala e o J.V. (2 anos e 6 meses) disse com ar de felicidade: “Chegou a Niva”.

Essa fala demonstra que de alguma forma eu fiz parte daquele grupo; de minha parte fui percebendo que meu lugar oscilava entre ser um deles e ser um outro adulto, como as profissionais de sala. Houve, por exemplo, um dia em que saí da sala e o J. quando me viu no corredor disse: “Niva volta pa sala!”, com voz de repreensão ou advertência. Esse enunciado me fez pensar que talvez eu já estivesse fazendo parte do grupo e estando submetida às mesmas regras das crianças que não saem da sala sem que um adulto saia junto, ou mesmo que a saída sempre vem acompanhada de um chamado do adulto para que a criança retorne.

Feito esse contrato inicial com as crianças, elegi um lugar na sala para ficar, o tapete perto dos livros. Ali, durante minhas horas de observação, fiquei sentada no chão, próxima das crianças e observando o ambiente da sala quase da mesma forma que elas, ao menos em ângulo semelhante. Essa proximidade me deu a certeza de estar respeitando as crianças e abrindo a possibilidade para que elas pudessem interagir comigo. Um aspecto que facilitou minha inserção diz respeito ao acolhimento por parte das profissionais da turma. Houve alguns dias em que a professora da turma não estava presente e quem assumia a turma era a auxiliar de ensino; com ela também estabeleci um relação que permitiu a minha permanência na turma nos dias em que ela assumia a coordenação das atividades.

Um aspecto que desde o início me preocupava era como realizar uma pesquisa com os bebês, mantendo o distanciamento necessário e ao mesmo tempo permitindo que eles pudessem me conhecer. No, entanto, conforme expus acima, logo senti que não passaria despercebida. Quando chegava sempre cumprimentava as crianças e me sentava no chão, inicialmente sem a máquina fotográfica, esta foi inserida no mês de outubro. Aos poucos os bebês começaram a se aproximar de mim, vindo no meu colo, conversando, trazendo brinquedos, mexendo em meu cabelo, contando histórias e sentando no tapete junto comigo. Uma das brincadeiras preferidas das crianças era andar com as motocicletas; muitas vezes eles vinham na minha direção com as motocicletas e quando chegavam perto paravam. Meu corpo funcionava como um limite no espaço. O vir ao meu encontro e o ir embora tornou-se um brincadeira em que fui incluída. Em muitos momentos pensei se não estava sendo vista como um objeto da sala, na medida em que eles vinham com a motocicleta para cima de mim, ou ainda nas vezes em que se atiravam no

meu colo. Nessas atitudes sempre mostrei certa continência, seja com um abraço ou uma palavra que informava que eles podiam cair e se machucar. A transferência do lugar de objeto para o de outro foi se dando à medida que ia me comunicando com os bebês por meio das palavras que pronunciava, as palavras significaram a nossa relação, aos poucos eu fui fazendo parte do diálogo do cotidiano daquele grupo. Com essas atitudes meu lugar mudou, no mês de novembro quando estava sentada no chão e brincando de tirar fotos com a máquina fotográfica, tirei uma foto onde eu aparecia e logo em seguida mostrei para eles e perguntei: Quem é?, J. (2 anos e 7 meses) falou “a pofessola”, continuamos brincando e ele falou mais dois termos significativos para mim: “Niva”, “Mulher”. Nesse dia tive a certeza de que estava fazendo parte do diálogo do cotidiano da turma do G2B.

Bakhtin (2010a, p. 39) nos auxilia a compreender a linguagem utilizada pelos bebês no que se refere à importância do outro seja ele adulto ou criança na vida dos sujeitos.

Porque só o outro podemos abraçar, envolver de todos os lados, apalpar todos os seus limites: a frágil finitude, o acabamento do outro, sua existência-aqui-agora são apreendidos por mim e parecem enformar-se como um abraço; nesse ato o ser exterior do outro começa uma nova vida, adquire algum sentido novo, nasce em um novo plano da existência.

Essa afirmação me facultou compreender que eu era o outro dos bebês e eles eram o meu outro. Percebi também estar aberta à possibilidade de tentar compreender como eram construídas as relações dos bebês com a esfera literária.

Sendo assim, o enunciado que nomeia esta seção: “Liga o foto!” foi constituído ao longo do processo da minha pesquisa com base na relação dialógica que estabeleci com os bebês e com as profissionais da unidade educativa pesquisada. “Liga o foto”, era o enunciado que eu ouvia quando chegava na sala do G2B. Na expressão usual da língua, uma foto não poderia ser ligada, o que ligamos é a máquina fotográfica. No entanto, o bebê que se encontra em determinada fase de aquisição da linguagem oral, ao pronunciar tal enunciado, traz um sentido, o do movimento do registro do cotidiano de atos na creche. Como pesquisadora, pelas imagens me é facultado prolongar o diálogo, pois as fotos, instrumentos de pesquisa, ao serem analisadas ganharão movimento na e pela leitura.

O enunciado “Liga o foto!” era pronunciado quando eu pegava a máquina fotográfica, meu diário de campo e me dirigia para o lugar de onde costumava observar o cotidiano dos bebês, o tapete, junto ao suporte dos livros, como já sabemos. Daquele lugar, era possível “focar” o cotidiano dos bebês. A observação não era solitária, as crianças costumavam ficar junto comigo, sentadas no meu colo, no tapete, pedindo para ver a máquina ou ainda mexer no diário de campo. Lembro-me de um episódio em que uma criança pegou a caneta e balbuciou algo como: “escreve aí”, mostrando o diário. Um enunciado que de imediato me surpreendeu, mas, certamente, eu mesma provoquei tal verbalização, pelo modo como a minha interação com o grupo ia se compondo. Não gravei o que o bebê falou, mas importa comentar o sentido do que foi proferido pela criança, um enunciado formulado com base na minha interação com elas. Eu lhes havia dito que escrevia no bloco o que elas faziam na sala e esta escrita seria para a minha pesquisa. Nesse momento de interação, pude refletir sobre os postulados de Bakhtin (2010a), especialmente quando o autor assevera: “qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, [...] é qualquer outra palavra *não minha*” (BAKHTIN, 2010a, p. 379, grifo do autor).

Ao longo da minha participação no grupo, observei – ao contrário das pesquisas experimentais que, como afirma Jobim e Souza (2007), privilegiam a busca por leis ou explicações totalizantes próprias da ciência experimental –, que o enunciado “Liga o foto”, só foi constituído porque a relação que estabeleci com os bebês foi dialógica. Em outros termos, cada um de nós, eu como pesquisadora e eles como participantes de uma instituição de educação infantil, nos colocamos no mesmo lugar, como sujeitos do diálogo e como interlocutores.

Na perspectiva que trabalhei no presente texto os enunciados são construídos pelo pesquisador, pelos pesquisados e pelo coletivo da instituição em uma relação dialógica, em um processo constante de produção de sentidos e significados.

Isto quer dizer que ao re-significar o lugar do pesquisador e do sujeito pesquisado, permitindo a alternância de suas concepções de mundo no diálogo que estabelece entre eles, estamos, deste modo, definindo que a produção do conhecimento acontece dialogicamente e inclui a dimensão alteritária dos sujeitos envolvidos (JOBIM e SOUZA, 2007, p. 92).

De fato, quando ligava a máquina fotográfica, era como se um canal de comunicação entre mim e os bebês fosse acionado; a máquina foi “um objeto”, “um brinquedo”, “um elo”, que foi adquirindo um significado mais amplo do que somente captar imagens. Eles gostavam de brincar com a máquina, pediam para olhar as fotos assim que as tirava, brincavam de ir para a frente da máquina e depois ir ver no visor qual imagem aparecia, quem estava na máquina. A partir dessa brincadeira um novo enunciado foi construído: “Nenê qué vê”, nenê era como os bebês se referiam a eles mesmos.

Um aspecto que me chamou a atenção na pesquisa com bebês refere-se ao binômio que rege a prática dos profissionais que atuam na Educação Infantil: o educar e o cuidar. Eu senti que também o pesquisador entra na cadeia de significados que abarcam esse binômio. O cuidar fez parte da minha condição como pesquisadora de um grupo de bebês; em muitas situações me vi cuidando deles, evitando uma queda, auxiliando na organização das refeições ao colocar o bibeiro ou alcançar um copo com água, secando as mãos deles depois dos momentos de higiene. Com essas minhas ações ficava me perguntando se estava deixando de ser pesquisadora. Aos poucos, fui constatando que não, que eu estava sendo o outro dos bebês; me colocando também como sujeito em nossa relação fui construindo meu lugar junto ao grupo ao ser aceita pelas crianças e pelas profissionais da sala. Em uma das manhãs, por exemplo, cheguei e sentei no tapete. O grupo estava tomando café. G. fez, então, um gesto e me convidou para ir à mesa. Levantei do tapete e fui até a mesa, agradei o convite, dizendo que já havia tomado café em minha casa, fiquei um pouco com eles e depois voltei para o tapete.

Podemos observar pelo exposto que o percurso da pesquisa foi construído com base na interação dos sujeitos da pesquisa com a pesquisadora. Nesse processo de abertura para o diálogo novos enunciados foram sendo forjados, o que corrobora a ideia de acontecimento, de renovação de sentido, como nos postula Bakhtin (2010a, p. 410):

Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação.

Os sentidos construídos no decorrer da pesquisa sobre a formação do leitor-literário no contexto da creche nos convocam a pensar na Educação Infantil como este lugar de aprendizagem constituído pelas crianças e profissionais. Sabe-se que a educação da infância ainda está em processo de construção de sua identidade e esse processo tem bases históricas e teóricas como veremos no próximo capítulo.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 a educação de crianças com idade de zero a cinco anos passou a ocupar outro lugar em nossa sociedade. Se antes, como veremos neste capítulo, havia estreita relação das áreas da assistência social com a educação, com a nova lei ficou legitimado que as crianças seriam cuidadas, mas também educadas em um contexto formal de aprendizagem. Cuidar e educar parece ser ainda o desafio de quem atua nesse segmento da educação. As crianças necessitam de cuidados inerentes a essa faixa etária, como também para poderem relacionar-se com a realidade em que vivem; junto com os cuidados está a educação que lhes proporciona o acesso à produção cultural e aos conhecimentos sistematizados. O que podemos observar é que não é tarefa fácil estabelecer uma relação dialógica entre esses dois conceitos, em muitas situações um se sobrepõe ao outro. Nunes, Corsino e Kramer (2011, p. 12) afirmam: “O debate em torno da infância na cultura contemporânea envolve questões e concepções teóricas, suscita tensões políticas e traz desafios da e para a prática, nem sempre de fácil enfrentamento.”

Esse debate nos conduz a entender a Educação Infantil como uma área da educação formal, embora com suas especificidades, ou como um segmento ainda em constituição, no que se refere aos aspectos teóricos e metodológicos. No cotidiano da educação da infância vivido na instituição educativa é que serão tecidas inúmeras possibilidades de relações entre os adultos, entre as crianças e a organização curricular e é justamente sobre esse tecido social que cabe focarmos nosso olhar no presente capítulo a fim de tentarmos compreender como esses fios nos conduzem à trama que forma o leitor-literário no contexto da creche.

Assim, neste capítulo irei tratar dos aspectos teóricos e metodológicos que regem e orientam a Educação Infantil. Primeiramente efetuei um resgate histórico de como a educação das crianças foi sendo concebida ao longo dos tempos, para depois analisar a construção da identidade dos profissionais que atuam nesse segmento, desenvolver algumas reflexões em torno do cuidar e o educar e por fim sobre o lugar que as professoras contadoras de histórias ocupam na creche.

3.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

A história da educação das crianças está relacionada a movimentos sociais que surgiram no Brasil, principalmente nas décadas

de 1970 e 1980. Um deles foi o movimento de mulheres que se fez presente em bairros, fábricas, sindicatos, os quais reivindicavam políticas públicas que atendessem às necessidades da população, dentre elas a necessidade de um espaço para deixar as crianças das mulheres trabalhadoras.

O processo de emancipação feminina, na segunda metade do século XX, contribuiu para a reestruturação das relações entre homens e mulheres, no que se refere principalmente às relações de poder e ao lugar que cada um poderia ocupar na sociedade. Sendo assim, as creches surgem como uma conquista da mulher trabalhadora, como o resultado da luta na busca de seu lugar na sociedade e isto inclui um lugar para deixar o filho (a) para exercer o seu papel como profissional. Como assevera Kuhlmann Jr. (1998, p.198), “as creches apareciam como resultado, como um símbolo concreto dessas lutas: o movimento popular e as reivindicações das feministas colocaram a creche na ordem do dia.” Entretanto, sabe-se também que essa luta das mulheres por creches evidencia uma situação difícil para a mulher, já que muitas vezes a opção pelo trabalho significava mais uma necessidade de sobrevivência em uma sociedade capitalista do que uma satisfação pessoal da mulher. Dessa forma, as crianças acabavam sendo vítimas de tal situação, não tendo um lugar para ficar enquanto a mãe estava no trabalho. Na história das creches, um aspecto a considerar é que, em sua origem, “[...] teriam se constituído como local de guarda, de cuidados médico-higienistas, de assistência” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 199). A vinculação com os órgãos de assistência social e de saúde vem a corroborar a premissa de que a creche é lugar para atender às crianças das classes populares, das mães trabalhadoras, e é um dos elementos que sustentam a concepção educacional assistencialista, definindo o atendimento em creches para as famílias mais pobres que não teriam condições de educar seus filhos (as).

Situação diferente era vivida pelas classes economicamente mais favorecidas, que colocavam as crianças nos jardins de infância. A creche como o lugar de assistência à infância e o jardim como o lugar de educação demonstram a divisão que havia na sociedade quando se pensava na educação e no cuidado das crianças. O jardim de infância criado por Friedrich Wilhelm August Fröbel, conforme Kuhlmann Jr.(1998), seria o local destinado à educação da criança, enquanto que as outras instituições continuariam sendo de caráter assistencial, desconsiderando a dimensão do educar.

A família, marcada por essas transformações ocorridas ao longo dos tempos, faz surgir outros agenciamentos no que se refere às relações

familiares e ao cuidado com as crianças. Essas transformações são relevantes quando tratamos da convivência de crianças em espaços coletivos, pois a mulher trabalhadora ou as outras pessoas que cuidam das crianças, sejam elas seus pais biológicos ou pessoas responsáveis, recorrem às instituições de educação infantil como um espaço de educação e cuidado para a criança. A creche passa a ser essa conquista da mulher trabalhadora e ocasiona a passagem da infância do âmbito familiar para o institucional (ROCHA, 1999).

Pensar essa construção histórica do atendimento à infância é estabelecer, como afirma Kuhlmann Jr. (1998, p. 16), a relação da educação da criança “[...] com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, [...]”. Porém, apesar das transformações ocorridas no âmbito das organizações familiares e da sociedade, a família quase sempre é a primeira instituição da qual a criança faz parte e é fundamental para o seu crescimento e constituição como sujeito.

Sarti (2004) contribui ao tratar dessa questão quando diz que a família não é constituída somente pelos laços biológicos, ou seja, o que constitui uma família são os enunciados produzidos no diálogo cotidiano daquele grupo, permitindo que ocorram novos agenciamentos entre os sujeitos, principalmente na educação e no cuidado com a criança. Sendo o lugar onde se ouvem as primeiras falas mediante as quais os sujeitos constroem sua autoimagem e a imagem do mundo exterior, a família, como um lugar de aquisição de linguagem, possibilita à criança a definição de quem ela é e o lugar que ocupa perante os outros, por isso, “A família, seja como for composta, vivida e organizada, é o filtro através do qual se começa a ver e a significar o mundo” (SARTI, 2004, p. 17).

A autora, ao tratar dessa esfera social berço da constituição da linguagem, menciona que as fronteiras dessa esfera são delimitadas pelas histórias transmitidas aos indivíduos ao longo da vida e, assim, essas fronteiras são constantemente redefinidas pelas mensagens que chegam até eles. Os enunciados que chegam e os que são construídos pelos sujeitos ocasionam a construção da história das redes familiares porque “a família, como o mundo social, não é uma soma de indivíduos, mas sim um universo de relações” (SARTI, 2004, p.18).

Com base no exposto, considero mais adequado utilizarmos o termo redes familiares em vez do conceito de família, pois as crianças nem sempre vivem com o pai ou a mãe. Elas podem viver com tios (as), avós, primos, irmãos mais velhos, bisavós, entre outras possibilidades.

Portanto, essa diversidade de redes familiares fornece elementos para tentar compreender a realidade das crianças que frequentam a creche, atentando para o aspecto de que uma não substitui a outra, como assevera Corsino (2005, p.212):

A educação infantil embora seja uma necessidade da sociedade contemporânea, não substitui a ação da família. As crianças precisam da atenção dos pais e familiares, da troca de afeto e de conhecimento, partilhando valores, crenças, costumes e tradições que dizem respeito às famílias e comunidades nas quais se inserem. [...] é fundamental a interação entre a escola, a família e a comunidade, não cabendo a substituição de uma pela outra.

É oportuno pensar que, se a estruturação familiar vem sofrendo alterações ao longo da história, a concepção do que é ser criança também vem passando pelo mesmo processo.

Segundo Bujes (2001), cada época tem a sua maneira própria de considerar o que é ser criança e de caracterizar as mudanças que ocorrem com ela ao longo da infância. Nos últimos três ou quatro séculos, a discussão sobre concepções de infância e criança ganhou importância como nunca havia ocorrido antes e, devido a isso, começou a ser estudada nos meios acadêmicos.

Costa (2007) menciona ainda que a maneira como a criança era concebida foi modificando-se, tendo como base as ideias iluministas representadas na figura de Rousseau que, diferente de Santo Agostinho, afirmava que a criança tem maneiras de pensar e sentir próprias de sua idade. Nos séculos XIX e XX é que podemos perceber preocupação maior com a criança e com sua educação, isso está diretamente ligado aos estudos nas áreas da Pedagogia, Pediatria e da Psicologia, que conferem à criança um lugar diferente do adulto.

Esse lugar diferente assumido pelas crianças permite, segundo Kuhlmann Jr. (1998, p.31), que olhemos a infância de outro modo, como um conjunto:

[...] das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações

sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história.

Ariès (1981, p. 274), em seu livro *História social da criança e da família*, faz um estudo do período compreendido entre a Idade Média e o século XX, na Europa, para tratar da construção do sentimento de infância e de família. O autor menciona que “[...] as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade.” As crianças ao serem misturadas com os adultos acabavam por não constituir uma identidade própria, inerente à faixa etária e assim sendo não havia uma definição ou, como o autor postulou, não havia um sentimento de infância.

Ao analisar a produção cultural da época expressa em pinturas, diários, vitrais, documentos e esculturas, o autor observou que esse sentimento não estava posto, mas se modificou no decorrer do tempo.

Foi no século XVII que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de família muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição. (ARIÈS, 1981, p.65).

Na Idade Média, a criança era vista como um adulto em miniatura, sendo assim, não diferente dele ou merecedora de cuidados especiais. Essa concepção, de certa forma, desobrigava o adulto de pensar sobre a criança. Como diz Costa (2007, p. 8), naquela época, quando se pensava na criança, “[...] não se tinha consciência de uma série de particularidades intelectuais, comportamentais e emocionais que passaram, então, a ser consideradas como inerentes ou naturais às crianças.” Todavia, isso não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, ocorria é que não havia um olhar para as características das crianças. Essa realidade está relacionada às condições de vida e sobrevivência das famílias e do perfil demográfico da sociedade, que faziam com que as crianças morressem cedo e, como consequência, os pais não desenvolviam forte apego por elas. Para o homem medieval, o sentimento de infância postulado por Ariès (1981) não existia. Foi somente a partir do século XVII que começou a haver uma mudança na forma como os adultos responsáveis por ela e a sociedade viam a criança.

Badinter (1985, p. 26) em estudos realizados em documentos históricos, diários, livros e em teorias do desenvolvimento infantil no campo da Psicologia e da Psicanálise, do século passado, nos informa que o amor materno é uma construção social.

[...] é em função das necessidades e dos valores dominantes de uma dada sociedade que determinam os papéis respectivos do pai, mãe e do filho. Quando o farol ideológico ilumina apenas o homem-pai e lhe dá todos os poderes, a mãe passa à sombra e sua condição se assemelha à da criança. Inversamente, quando a sociedade se interessa pela criança, por sua sobrevivência e educação, o foco é apontado para a mãe, que se torna a personagem essencial, em detrimento do pai. Em um ou outro caso, seu comportamento se modifica em relação ao filho e ao esposo. Segundo a sociedade valorize ou deprecie a maternidade, a mulher será, em maior ou menor medida, uma boa mãe.

Pode-se perceber que a função materna e paterna é construída social e historicamente. Badinter (1985) nos auxilia a pensar que nem tudo é determinado geneticamente, inclusive o amor materno; esse sentimento também faz parte de uma construção acerca do que é ser mãe e qual o seu papel na vida da criança, o qual está diretamente relacionado com o contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Priore (2010) ao organizar o livro *História das crianças no Brasil* nos fornece elementos para conhecermos a história da infância no Brasil. Resultado da compilação de estudos realizados por sociólogos, historiadores e outros especialistas interessados e sensíveis à questão da infância, o livro abarca os vários períodos da história do país, caracterizando o modo como cada época tratava as crianças. Assim, focaliza: as crianças que vinham nas embarcações portuguesas do século XVI; a catequização dos curumins pelos jesuítas; o cotidiano da criança livre pobre e a da elite; da criança filha (o) de escravos; dos meninos que foram enviados à Guerra do Paraguai para lutar como homens; dos pequenos operários do início do século XX e a criminalidade envolvendo as crianças já nos primórdios da industrialização; e finalmente das crianças que vivem hoje em nossa sociedade.

As histórias narradas no livro mostram a diversidade cultural e social da infância. Ao tratar das crianças que eram escravas e que

corriam pelos corredores dos casarões da Casa Grande⁷, das crianças indígenas catequizadas pelos jesuítas que acreditavam ser necessário ensinar a cultura e modo de viver do homem europeu e, por fim, das crianças que hoje pertencem às classes populares e à elite, a autora foi capaz de estabelecer essa rede de relações do tecido social como forma de explicar a infância ao longo da história brasileira.

Priore (2010) assevera que a história sobre a criança no Brasil, assim como no resto do mundo, revela considerável distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, autoridades e organizações não governamentais daquele mundo em que ela efetivamente vive. No primeiro caso, as descrições são marcadas por expressões que asseguram seus direitos e, no segundo, o que marca é a crua realidade da criança, seu ingresso no mundo do trabalho precocemente, o adestramento físico e moral, retirando dela a possibilidade de viver plenamente o seu tempo da infância. Aqui no Brasil como no restante do mundo é pertinente que pensemos a formação da criança envolvendo “[...] os cuidados com o corpo, a alimentação, o brinquedo, as formas de religiosidade e os laços familiares [...]” (PRIORE, 2010, p.16).

Hoje a concepção que temos de infância nos faz pensar na criança como um ser em processo de constituição, mas ao mesmo tempo capaz de mostrar sua forma de relacionar-se com os outros, sejam eles adultos ou crianças, pois a criança é constituída pelo meio e o constitui. São as interações da criança com o meio e com as outras pessoas que com ela convivem que lhes favorecerão novas vivências e aprendizagens. Como já foi mencionado, a passagem do cuidado com a criança dispensado pelas áreas da assistência social e saúde para o campo educacional não está dissociada da história da educação infantil e da organização da sociedade, considerando a dimensão temporal, histórica, cultural e ideológica que estão postas na formação dessa sociedade em determinada época.

3.2 DOCUMENTOS OFICIAIS QUE TRATAM DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, o primeiro documento oficial que mencionou a Educação Infantil como direito da criança foi a Constituição de 1988 que, em seu artigo 208, estabelece o atendimento da criança na

⁷ Casa Grande era o nome dado à casa onde moravam os senhores das grandes propriedades rurais do Brasil colonial.

Educação Infantil até completar cinco anos de idade⁸ como uma responsabilidade do poder público.

Kuhlmann Jr.(1998, p. 197) afirma:

a caracterização das instituições de educação infantil como parte dos deveres do Estado com a educação, expressa já na Constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 1970, lutaram – e ainda lutam – pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e da família.

Em 1990, passados dois anos da promulgação da Constituição em foco, a Lei 8.069/90 que trata do Estatuto da Criança e do Adolescente veio fortalecer as discussões sobre a importância do reconhecimento da criança como um sujeito singular com direitos e necessidades diferenciadas, que precisam ser asseguradas.

Como fruto de um amplo debate sobre a educação e o cuidado da criança, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 estabelece a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Regida pela premissa do “educar e cuidar”, a lei explicita a necessidade de profissionais habilitados para cuidar e para educar as crianças, e não somente de um adulto que proveesse a criança apenas dos cuidados com a alimentação e a higiene, concepção que estava atrelada à lógica assistencialista de educação e cuidado das crianças, como já foi mencionado. A Educação Infantil tem como “[...] finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Com a Emenda Constitucional nº 53 do ano de 2006, apresenta-se uma nova forma de organizar o atendimento à criança, ou seja, a creche e a pré-escola passam a ser para a criança de zero a cinco anos e o Ensino Fundamental passa a ser de nove anos. Essa mudança está oficializada na Lei nº 11.274⁹. Essas modificações que ocorreram na legislação trouxeram uma nova configuração para a educação infantil, ficando estabelecido, no documento oficial, que o atendimento em

⁸ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996.

⁹ Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

creche seria de zero aos três anos e na pré-escola dos quatro aos cinco anos. Tais mudanças nas leis ocasionaram debates sobre como o professor iria planejar sua prática pedagógica dentro do contexto da Educação Infantil, bem como no Ensino Fundamental e propiciaram a divulgação de vários documentos, como veremos a seguir. A Lei nº 11.700¹⁰ do ano de 2008 dispõe sobre a obrigatoriedade da Educação Infantil para crianças a partir dos quatro anos; modifica a forma de pensar o atendimento à infância, principalmente para as crianças com idade inferior a esta, considerando a não obrigatoriedade de oferecer vagas para as crianças de idade inferior a quatro anos.

Para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, os professores dispõem de um documento norteador sob o título de Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, formulado pelo Ministério da Educação e da Cultura no ano de 1998. Essa publicação, composta por três volumes, tem o objetivo de promover a reflexão dos profissionais que atuam nesse segmento de ensino sobre como organizar o trabalho com a criança que frequenta a Educação Infantil. Outro documento é o Parecer nº CEB 022/98 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as quais foram elaboradas tendo como parâmetro a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Pode-se perceber a tentativa de estabelecer uma linha norteadora para a organização do trabalho pedagógico e para a inserção da criança, de fato, nas políticas nacionais para o atendimento à infância, tendo como ponto de partida, agora, a prática pedagógica. Nessas Diretrizes Curriculares para a infância, fica estabelecido que “uma política para a infância é um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas” (BRASIL, 1998).

Outra referência não menos importante é o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que estabelece metas para a oferta da Educação Infantil, as quais, desde a época da promulgação da lei, continuam sendo um desafio para o país e, por isso, são referendadas novamente no novo Plano Nacional de Educação – PNE/ 2011-2020, ainda em processo de votação, embora de domínio público. As metas do plano dizem respeito à universalização do acesso até 2016 para as crianças de quatro a cinco anos e a ampliação até 2020 da oferta de educação infantil de forma a atender 50% da população de até três anos.

¹⁰ Essa lei assegura vaga em instituições de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental a toda a criança a partir dos quatro anos de idade, preferencialmente a mais próxima da residência da criança.

No ano de 2009, procedeu-se a intensos debates e discussões em torno de várias questões, tais como a solicitação de revisão e atualização das Diretrizes Curriculares para a Infância por parte de entidades nacionais a saber: União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, Secretaria da Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério da Educação e Cultura e especialistas que trabalham na área da Educação Infantil. Com as discussões realizadas em âmbito nacional acerca das concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, houve a promulgação do Parecer CNE/CEB Nº 20/2009, no qual consta a proposta de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e encontra-se mencionada, ainda, a importância “[...] de seleção e fortalecimento de práticas mediadoras de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2009a).

A partir dessas leis que legitimam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, os profissionais que atuam nesse segmento podem pensar a organização pedagógica da creche vislumbrando-a como um espaço social, diferente do espaço familiar ou do lugar onde a criança vive. Guimarães e Barbosa (2009, p. 63) pontuam que a creche “[...] é espaço social onde as crianças passam a maior parte do seu dia, o que exige a reflexão sobre a qualidade dos relacionamentos nesse contexto, especialmente tendo em vista que é na relação com o outro que constituem identidade, valores, imagens e referências sobre si.”

Com base nos argumentos acima explicitados, parece propício afirmar que uma das tarefas dos educadores é criar um ambiente de aprendizagem que possibilite à criança viver plenamente o seu período da infância também na creche, desde que consideradas todas as especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem inerentes a essa faixa etária.

Isso porque, conforme determinação da Legislação vigente, a educação infantil passou a ser um espaço de educação e cuidado.

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente

determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir as necessidades básicas de todas as crianças (BRASIL, 2009a).

Esse parecer nos indica que uma criança precisa de cuidados, mas também de uma educação que a faça viver de forma plena o seu tempo de ser criança. Hoje pode-se dizer que muito se avançou nas discussões sobre o que fazer e, sobretudo, como fazer uma educação de qualidade no universo da educação infantil. Pensar uma educação de qualidade e um currículo para a infância requer uma reflexão sobre a concepção de ensino e de aprendizagem para a faixa etária de zero a cinco anos e para as crianças que têm de zero a três anos. Freire (1998) aponta que, ao vivermos a autenticidade exigida pela prática do ensinar-aprender, temos a oportunidade de participarmos de uma experiência total, direta, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética.

As palavras do autor nos fazem pensar na possibilidade de construção de um currículo para a infância na medida em que colocam a prática do ensinar e aprender como uma experiência que contempla muitas dimensões. A criança como um ser histórico e social, quando ingressa na creche, carrega consigo uma série de experiências que podem contribuir para a criação de um currículo que vá ao encontro das suas necessidades e características.

A organização do trabalho pedagógico da creche ainda é um tema em construção. Os documentos legais acima citados subsidiam o planejamento, mas não fornecem respostas únicas sobre a forma de trabalhar a temática norteadora da educação infantil: o cuidar e o educar.

Barbosa e Horn (2001) entendem que organizar o cotidiano das crianças na creche pressupõe pensar no estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias, as quais são o resultado da leitura que fazemos do grupo de crianças. A observação parte da atividade da criança expressa por suas brincadeiras, seus gestos, lugares em que gosta de ficar na sala, o que lhe chama a atenção, materiais que gosta de manipular, livros que escolhe, dentre outras manifestações.

Mencionam ainda as autoras que o conhecimento do grupo permitirá ao educador realizar um planejamento que contemple as necessidades básicas da criança, como sono, alimentação, higiene, controle dos esfínteres e o tempo e ritmo de cada uma a depender de sua faixa etária e não torne a rotina diária da creche um elemento que iniba a aprendizagem e a formação da criança. Por isso, as atividades podem ser pensadas no tempo e no espaço da creche.

3.3 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com base no referencial teórico escolhido para desenvolver o presente texto, entendemos que os sujeitos constituem-se na interação com o outro e o profissional que atua na Educação Infantil, como sujeito, também institui-se professor ao participar da cadeia discursiva acerca da prática pedagógica no contexto da infância. Assim, faz-se necessário situar a constituição do ser professor no tempo e no espaço da atuação pedagógica, assim como recorrer aos aportes legais que sustentam a profissão, o lugar da criança, do currículo para esse público e, por fim, o lugar das professoras contadoras de histórias na creche pesquisada, temas que, no conjunto contribuem para a composição da identidade dos profissionais que atuam em instituições educativas que atendem as crianças de zero a cinco anos.

Sabe-se que ser professor de crianças é uma construção histórica da sociedade, a qual é formulada no contexto das mudanças do pensamento pedagógico ao longo do tempo. Contudo, não podemos prescindir das discussões e de referenciar espaços conquistados pela mulher nas últimas décadas, mesmo se estivermos tratando do campo específico da educação formal.

Gomes (2009, p. 118) colabora com esse pensamento e nos alerta:

Ser educadora de crianças pequenas parece constituir, ainda uma profissão inerente à mulher, quase uma extensão da condição feminina. Esta, como sabemos, é fruto de construção histórica. O espaço do eu e do nós, do público e do privado no que se refere a profissão e às relações interpessoais nos ambientes institucionais de crianças pequenas, são temas merecedores de análise no processo formativo das educadoras.

Na creche pesquisada há pouca presença masculina, somente três profissionais: um diretor, um auxiliar de sala e um auxiliar de serviços gerais. Portanto, ainda é forte a presença feminina, e denuncia um modo de condução da prática pedagógica. Um fazer de cunho assistencial, que em muitas vezes se aproxima dos cuidados maternos, isto é, de alguém que cuida maternalmente de crianças, realidade que, aliás, se encontra em outras instituições de Educação Infantil. É o que retrata, por exemplo, a pesquisa de Gomes (2009), pela qual foi possível constatar que imagens externas e internas entrecruzam-se na constituição da

identidade dos profissionais, tendo em vista que tanto as famílias como os funcionários das instituições educativas em muitos casos ainda não assumiram a função educativa desses espaços.

Em minha pesquisa pude observar que a interação das crianças com os adultos-professores contribui para a construção da identidade do professor. As crianças, ao nomearem os adultos que convivem com elas e pela condição que estes ocupam perante elas, a de professores, com que esses profissionais construam a sua prática pedagógica e a sua identidade perante o grupo.

No transcorrer da pesquisa, com a construção do meu lugar de pesquisadora junto aos bebês, participei dessa nomeação e entrei na cadeia discursiva daquele grupo de crianças. Um exemplo, citado no capítulo anterior, refere-se a um dos dias em que, com a máquina fotográfica em mãos, brincávamos de descobrir quem estava na foto. Naquele dia, fotografei as crianças em minha companhia e lhes perguntei quem estava na foto e uma delas respondeu: “Pofessola”. Continuamos brincando e perguntei novamente quem eu era, então, surgiu outra nomenclatura, “Niva”. No decorrer da brincadeira, por último, foi dito, “Mulher”. Os enunciados que as crianças falavam em nossa brincadeira, a meu ver, compõem os elementos que formam a imagem do profissional para elas: de profissional, que é a “Pofessola” [professora], a marca que identifica os sujeitos, que é o nome próprio, “Niva” [Nívia], de pessoa do sexo feminino “Mulher”.

Faria (1999) assinala que o espaço da Educação Infantil é o espaço onde os adultos podem conhecer as crianças e por isso o profissional precisa apreender como é ser um professor de criança seja na creche ou pré-escola. Informa-nos ainda a autora que é somente na Língua Portuguesa que existe uma única palavra para designar todos os tipos de professores das diferentes áreas. Na língua italiana, por exemplo, há diferentes designações, dependendo do segmento em que o professor atua. Podemos inferir que, apesar de termos uma única nomenclatura para definir quem trabalha na educação, na prática existem muitas diferenças entre atuar na Educação Infantil e em outras etapas da educação.

Pode-se perceber que no período após a LDB houve aumento do número de pesquisas como a de Gomes (2009) e Tristão (2004), enfocando esse tema e a complexidade que é compreender como a criança aprende e se relaciona com o mundo que a cerca. No universo da Educação Infantil é possível perceber a especificidade da profissão que atende a esse segmento da educação. Pode-se dizer que esses são profissionais constituídos, em muito, no cotidiano, isto é, no contato

com as próprias crianças, com a comunidade escolar, evidentemente quando seus membros estejam dispostos a compreender as relações sociais e verbais, portanto, a “escutá-las” e com elas almejar aprender.

Gomes (2009, p. 40) reforça essa condição, ao declarar que:

É importante considerar que o professor não está pronto quando termina o curso de formação docente. No exercício profissional, as diferentes situações vivenciais que a condição de ser professor exigirá vai requerer dele referenciais existenciais sobre todos os envolvidos no processo educacional, a começar pela compreensão de si mesmo: olhar para si e compreender-se educador, inserido em determinado contexto sociocultural.

Talvez, ainda segundo autora, este seja o primeiro aprendizado do professor: entender que sua formação é um processo contínuo, que não termina no ato da conclusão de seu curso de graduação, embora inicie ali, mas vai exigir a continuidade de estudos teóricos e metodológicos para conduzir a prática cotidiana escolar ao olhar para si e para a criança, ambos, professores e crianças, inseridos em um contexto sociocultural peculiar. Um caminho para esse aprendizado é a escuta de si, do outro. Assim sendo, escutar a criança, como mencionado, permite ao professor responsável pela educação infantil observar as manifestações das crianças, sua forma de ser por meio de gestos, de palavras, mesmo quando estas ainda não estiverem presentes como palavras próprias. Tentar compreender, portanto, gestos, choros, risos, brincadeiras e demais manifestações de comunicação no contexto da cadeia verbal é, ainda, desafio.

Ser professor na educação infantil é estar em um espaço institucional muito particular, pois é um lugar de aprendizagens coletivas, de inserção da criança em um local de convivência com outras crianças e adultos. O professor que atua nesta etapa da educação vai percebendo que os conhecimentos trabalhados na educação infantil estão atrelados ao processo de constituição da criança como sujeito. Isso significa dizer que a criança se encontra em uma fase da sua vida marcada por muitas aquisições essenciais para seu crescimento.

Tristão (2004, p.134) tece ponderações sobre o perfil do profissional que atende ao público da educação infantil. A autora entende “[...] que educar crianças tão pequenas em ambientes coletivos é uma profissão caracterizada pela sutileza.” Considerando essa posição, pode-se pensar que a formação do professor (a) que atua com crianças é

marcada pelo entendimento das sutilezas presentes no cotidiano, o que nos leva a buscar indícios, pistas de como as crianças são, quais suas necessidades, qual a finalidade da educação nesse segmento. Para a autora, essas sutilezas são percebidas em ações do professor no cotidiano que são à primeira vista imperceptíveis, tais como trocar um bebê de lugar na sala, perceber a temperatura do ambiente para vestir-lhe uma roupa confortável ou ainda perceber o desconforto dele em relação a algum comportamento que ele quer realizar e ainda não consegue fazê-lo sozinho.

Esta conduta do professor que trabalha com crianças está relacionada ao componente afetivo presente nas relações que são estabelecidas entre ele e as crianças.

A afetividade constitui aspecto muito presente na identidade de educadoras de crianças pequenas e é expressa de maneira contínua nas manifestações de carinho, de acolhimento da criança e de sua família no contexto institucional, no acompanhamento do processo de crescimento e desenvolvimento, na avaliação do progresso das crianças, na promoção de vínculos com as famílias, o que parece ser gratificante para as educadoras e evidencia o caráter social da creche (GOMES, 2009, p. 117).

A afetividade permite ao professor criar vínculos com as crianças. As relações entre os adultos e os bebês dependem essencialmente das atitudes dos adultos que os acolhem. Esse acolhimento é importante para que eles se sintam seguros e possam expressar sua forma de ser e agir no contexto da creche. O componente afetivo, em muitas vezes, pode ser observado pela escolha dos objetos que as crianças levam para a creche: os bichos de pelúcia, paninhos e fraldas, chupetas, dentre outros, os quais as auxiliam a ingressar no universo formal da Educação Infantil. Porém, esse ingresso é realizado de forma gradual, cabendo ao professor, como mediador, o papel de auxiliar a criança a estabelecer uma ponte entre o universo privado, representado pelas redes familiares, e o universo público da instituição.

O ingresso da criança no contexto da creche inaugura um novo tempo na vida dela, pois ao sair do contexto das relações familiares e do cotidiano a qual pertence começa a relacionar-se com outras pessoas e, por conseguinte, com novas formas de explicar o mundo e a realidade. A criança começará a interagir com outros elementos que farão parte do seu processo de aprendizagem, o diálogo do cotidiano da creche será

apreendido por ela e novos enunciados entrarão na sua cadeia discursiva e podemos afirmar que em sua rede familiar também, à medida que o vivido na creche passa a fazer parte do que ela vive na esfera familiar. É a interação entre o mundo privado representado pela esfera familiar e o mundo público representado pela esfera educacional. Podemos observar nessa relação o contínuo entrelaçamento de uma esfera com a outra, não há como dissociar uma da outra, pois ambas estão em constante relação.

No contexto institucional da creche, recorri ao que nos informa Felipe (2001) para tentar compreender como esse espaço é organizado. A autora reuniu certo número de temáticas presentes no universo da Educação Infantil, as quais norteiam o pensar sobre a infância vivida em um espaço institucional, dentre elas estão: a adaptação, o relacionamento creche e família, sono, alimentação, uso de chupetas, choro e controle dos esfíncteres. Esses temas remetem diretamente a questões sobre temas orientadores da organização curricular e, em última instância, da organização da prática pedagógica e da rotina institucional. Posso dizer que essas temáticas são pontos de partida para entender o que está presente no cotidiano de crianças que tem de zero a cinco anos de idade. Levando em consideração esses temas, os profissionais que atuam nesse segmento da Educação Básica poderão organizar sua prática pedagógica incluindo o pensar sobre a organização do tempo e do espaço da instituição, as diferentes linguagens da criança, os jogos e brincadeiras infantis dentre outras.

Pesquisa realizada pelo Infoc¹¹ e coordenada pela professora Sônia Kramer (2009) em vinte e uma instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro, entre creches, escolas de educação infantil e escolas de ensino fundamental com turmas de educação infantil, a qual teve como finalidade conhecer práticas pedagógicas e interações entre crianças e adultos na creche, resultou no livro intitulado *Retratos de um desafio – Crianças e adultos na educação infantil*. Nessa publicação, particularmente no capítulo intitulado “Não pode colar peixe voando – Crianças e adultos no trabalho pedagógico”, as autoras Patrícia Corsino, Flávia Motta e Núbia Santos (2009) discutem a presença de elementos da cultura escolar em geral no espaço da educação infantil. Essa realidade nos apresenta indicativos de como o currículo da educação infantil utiliza-se de elementos da cultura escolar própria de outros níveis do ensino formal, refletidos

¹¹ Grupo de Pesquisa sobre a Infância, Formação e Cultura situado na cidade do Rio de Janeiro.

[...] na valorização dada às rotinas – tempo de espera das crianças, organização por filas, separação dos grupos por gênero – e em regras – levantar a mão para falar, pedir para ir ao banheiro, falar um de cada vez. Esses e outros rituais e normas instituídos de comportamento revelam uma identidade escolar, com discursos e formas de ação expressos na sua organização e gestão (CORSINO; MOTTA; SANTOS, 2009, p. 126).

As autoras, fundamentadas em Guimarães e Kramer (2009), afirmam ainda que a procura de modelos para pensar a prática do professor, bem como a elaboração de um currículo para a infância com base no modelo escolar ocorrem pela ausência de uma identidade educacional na área de educação infantil e, dessa forma, o trabalho pedagógico da creche em meio à busca da construção dessa identidade, é marcado por muitas tensões. Poderíamos dizer, então, que essa identidade ainda está sendo construída e essas tensões estão relacionadas a uma forte tendência entre escolarizar a educação da criança ou assumir um caráter assistencial e, assim, por via de regra, as creches ora seguem a organização escolar reconhecida e adequada a outros níveis de ensino, ora seguem um modelo higienista e assistencial, cuja origem remonta à época do surgimento das primeiras creches, ou ainda efetuam a sobreposição de um modelo sobre outro. No caminho rumo à construção da identidade, a creche deveria ser entendida como um espaço coletivo de aprendizagem no qual a criança tenha a oportunidade de ser acolhida, cuidada, respeitada e tratada com afetividade. É o espaço em que ela pode ter a valorização de suas múltiplas linguagens e desenvolvê-las.

Desse modo, a construção da identidade da Educação Infantil será facilitada quando os profissionais observarem a realidade concreta da forma mais livre possível, ou seja, olhando para as crianças como indivíduos constituídos social e historicamente, deixando que elas possam atribuir sentidos para o vivido e não apenas responderem a sentidos construídos previamente por parte dos adultos. Trata-se, portanto, de tarefa nada fácil, dado que os profissionais, imbuídos pelo desejo de educar e cuidar, acabam, como já expusemos, sobrepondo a sua visão de mundo, a sua produção de sentidos à forma de ver e perceber o mundo por parte da criança.

Parece claro então que o professor somente poderá legitimar sua prática se conceber a criança como sujeito, se provocar encontros de

diferentes naturezas com o outro (adulto ou colega) e com objetos de aprendizagens.

É sempre oportuno lembrar que a formação do profissional que atua na Educação Infantil não passa somente pelas questões subjetivas, ou seja, sua constituição como sujeito a qual inclui sua forma de ser, suas características físicas e psicológicas, suas concepções e a forma como explica a realidade em que vive. A formação requer que ele tenha um curso de formação em nível de graduação o qual legitima seu ingresso na carreira de profissional da educação.

No artigo 62 da LDB está explicitado que a formação mínima para atuar na Educação Infantil é o magistério na modalidade do curso normal. Essa formação mínima exigida aos profissionais deve ser ampliada, cabendo à União, ao Distrito Federal, aos Estados e Municípios, em regime de colaboração, promover a formação continuada do magistério.

A tentativa de ampliar a formação dos professores pelo poder público está gerando uma série de programas de formação continuada com o objetivo de capacitar os profissionais que atuam na Educação Básica. Gatti (2008, p. 58) afirma que essa ampliação de cursos e iniciativas para promover a formação continuada dos professores:

tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas de acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas em pesquisas.

Para a autora, existe uma demanda cada vez maior de especificidades a serem atendidas pelos profissionais da educação, isso porque, como assevera Gatti, Barreto e André (2011, p. 25), as crianças ingressam na escola “com vivências cotidianas e aprendizagens sociais prévias ou paralelas heterogêneas, com expectativas bem diferenciadas de como ocorria décadas atrás.” Essa afirmação vem ao encontro do que profissionais da Educação Infantil encontram em sua prática de ensino, pois se deparam com crianças que trazem para o contexto da instituição vivências cotidianas carregadas de contradições e simbolizações, as quais convocam o professor a pensar em como trabalhar com as crianças, compreendendo que elas fazem parte de uma realidade histórica, social e cultural com especificidades. Comentam, ainda, Gatti,

Barreto e André (2011, p. 25) que “os professores trabalham na confluência dessas contradições e simbolizações, o que caracteriza, com mais ou menos intensidade, uma situação tensional. Além disso, são instados a compreender essas crianças e jovens, motivá-los, formá-los e ensiná-los”. O desafio desses profissionais não é singelo.

Tomando como referência, ainda que de modo sucinto, o que as autoras expuseram podemos considerar que os profissionais se deparam com contradições no dia-a-dia, se veem diante de certos impasses sobre qual caminho pedagógico tomar e isso faz muitos deles não considerarem o que é desafio e recorrerem ao conhecido e com o qual estão habituados a trabalhar no curso de uma prática já institucionalizada. Outros, atentos ao quadro atual da situação pedagógica, tentam responder ao que se apresenta como demanda para o atendimento à infância.

O compromisso com a compreensão do que está envolvido nesse binômio do *educar* e *cuidar* é que poderá nortear o professor no seu planejamento e na sua prática educacional. Se o professor vislumbrar a possibilidade de construção do trabalho com a criança partindo dos sentidos do educar e cuidar poderá ir ao encontro da realidade concreta da criança na comunidade educativa na qual trabalha.

Para Gomes (2009), ao mencionar os debates atuais acerca do tema “formação de professores”, os cursos que formam professores no Brasil ainda se mostram academicistas e distantes das práticas requeridas para o trabalho com crianças. Se pensarmos especificamente na faixa etária de zero a três anos, veremos que pouco ou quase nada é estudado. Essa realidade sustenta-se devido à diversidade cultural, geográfica e histórica existente em solo brasileiro, o que vai influenciar diretamente na forma de conceber a Educação Infantil e o trabalho com crianças. Como afirma a autora:

No Brasil, observamos também várias formas de entendimento em torno de como deve ser formado o educador para atuar com crianças pequenas em instituições infantis, com perspectivas tributárias de duas histórias que não dialogavam entre si (pelo menos não oficialmente até a constituição Federal de 1988): a história da assistência aos mais necessitados, com as creches, e a história da educação na forma de prevenção do fracasso escolar, de preparação para a escola obrigatória – as pré-escolas (GOMES, 2009, p. 50).

A diversidade das formas de entendimento de como deve ser a formação do professor que atua com crianças vai influenciar diretamente na delimitação dos parâmetros que fundamentarão o currículo para a Educação Infantil, ou seja, se é com base na formação inicial dos professores que eles adquirem as ferramentas teórico-metodológicas para desenvolverem sua prática pedagógica, cabe pensarmos em como pode ser construído o currículo dos cursos de formação de professores e qual a base comum que se faz necessária, independentemente dos cursos de formação que encontramos no cenário brasileiro.

3.4 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UMA RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR

A construção de um currículo para a infância parece requerer, pelo exposto até o momento, a atenção dos profissionais para os aspectos teóricos e metodológicos, ter em conta a história social da criança e as leis e diretrizes curriculares que legitimam a Educação Infantil brasileira, sem sobrepor-lhes elementos da cultura escolar próprios das etapas da Educação Básica. A relação orgânica entre esses aspectos é que possibilitará aos profissionais construir uma prática pedagógica que vá ao encontro das crianças, de suas especificidades e necessidades. No contexto da creche não se trata de ministrar aulas, trata-se, como diz Faria (2005, p. 128), de “[...] desorganizar o tempo e o espaço do mundo adulto organizando-o para que as crianças produzam as culturas infantis, para que as crianças sejam crianças.” Essa desorganização que a autora menciona parece ser o nó que existe na prática pedagógica dos profissionais. O questionamento constante e a qualidade das perguntas que são feitas para a compreensão da infância é que torna possível pensar em formas de atendimento à infância legítimas e comprometidas com a função social da educação. Os profissionais, ao mesmo tempo em que sabem que a Educação Infantil não é escola, sabem que ela é um espaço institucional e formal de aprendizagem e por isso requer planejamento e estabelecimento de um currículo que possa contribuir para a formação das crianças.

Uma questão fundamental que não pode ficar subsumida às anteriormente apontadas é saber que estamos falando de sujeitos singulares que estão vivendo um período importante de suas vidas, a infância. Parece que este é um dos desafios dos profissionais que atuam nesse segmento da educação, ou seja, permitir que as crianças sejam crianças, que possam viver plenamente o seu período da infância, porém sabendo que elas estão inseridas em um contexto institucional de

educação e cuidado porque “a criança gosta de ficar sozinha, gosta de ficar com adultos, mas do que ela mais gosta é de ficar brincando com seus pares, imitando, reproduzindo e recriando, enfim, criando cultura infantil” (FARIA, 1999, p. 78).

Se criança gosta é de ser criança, cabe às instituições pensarem na organização desse espaço de forma a contemplar esse desejo:

[...] partindo de que a criança é capaz de múltiplas relações, devem ter espaços flexíveis e diferentes da casa, da escola e do hospital incorporando vários ambientes de vida em contexto educativo, que possibilitem novidades a serem criadas tanto pelas crianças como pelos adultos e que, portanto, estão em permanente construção, assim como a infância (FARIA, 1999, p. 78).

Considerando os aspectos explicitados é que a formação do leitor-literário entraria como um dos componentes curriculares no trabalho com as crianças que frequentam a creche. A formação de leitores na Educação Infantil passa pela questão segundo a qual já no período de zero a cinco anos as crianças não só podem interagir com os livros e com a leitura literária por intermédio da mediação do adulto, mas também e primeiramente precisam sentir-se inseridas no espaço institucional, o qual necessita se constituir em um lugar privilegiado no tempo oficial da creche.

Na creche pesquisada observei que a literatura tem um lugar privilegiado, pois existem duas profissionais responsáveis pelo trabalho com a linguagem verbal. Uma delas é a professora M.J. que coordena o Projeto da Biblioteca o qual privilegia o empréstimo de livros e contação de histórias para as crianças com idade de quatro a cinco anos. A outra é a professora C. que coordena o projeto *Era uma vez conte outra vez* cujo objetivo é realizar momentos de contação de histórias para as crianças com idade de zero a três anos. A professora M.J., pelo que observei na pesquisa, é quem promove a articulação entre as atividades realizadas em sala com as crianças e a promoção da leitura no coletivo da creche. Tanto é que quando iniciei a minha inserção e informei à supervisora e ao diretor que meu tema de pesquisa era a formação do leitor-literário com idades de zero a três anos, logo fui encaminhada para conversar com a M.J., pois ela é referência para o grupo no que se refere à literatura.

Sendo assim, com os projetos desenvolvidos é possível tratar a formação do leitor como um componente curricular que possibilita à

criança o acesso ao mundo letrado na esfera educacional e tratá-lo como componente dessa formação leitora, no caso do presente texto, formação literária.

Nesta dissertação estamos tratando da formação do leitor-literário que tem de um a dois anos, o que desafia os profissionais que atuam com essa faixa etária, uma vez que a inserção da literatura no cotidiano dos bebês passa pela constante mediação do adulto. Tussi e Rosing (2009, p. 65) argumentam que “A promoção da leitura na infância inicial se faz com um mediador, visto que não existe promoção de leitura nesse período sem mediação.” A mediação do profissional facilitará o acesso da criança aos livros e à leitura literária, bem como possibilitará que ele organize o seu planejamento contemplando momentos de leitura mediada a qual irá ao encontro do que os estudos sobre a organização curricular da infância vivida em contexto institucional dizem sobre o trabalho com a linguagem oral e escrita e a literatura, esta considerada como um dos componentes dessa área, ou seja, da linguagem verbal.

3.5 SOBRE O LUGAR DA LEITURA LITERÁRIA NA CRECHE PESQUISADA

A foto abaixo mostra o espaço da biblioteca da creche em um dia em que ela estava aberta para o empréstimo de livros. Vejamos como o lugar da literatura e das professoras que contam histórias foi fazendo parte dessa creche.

Figura 7 – 141011-73



Fonte: Arquivo particular (2011).

Na creche pesquisada existiam no ano de 2011 dois projetos de literatura: um organizado e coordenado pela professora M.J. e direcionado para todo o público da instituição e outro específico para as crianças de zero a três anos chamado *Era uma vez conte outra vez*, coordenado pela professora C.

O projeto geral da biblioteca iniciou na creche no ano de 2004 como uma forma de remanejar uma professora de sala (a professora M.J.) que foi readaptada¹². No município de Florianópolis as professoras readaptadas por problemas de saúde costumam assumir funções relativas à gestão educacional, tornando-se responsáveis por alguns projetos da unidade. No caso dessa instituição educativa, a professora M.J. assumiu a coordenação e a implementação do projeto de Literatura e Biblioteca e do Projeto Refeitório. Essa realidade evidencia que os projetos de literatura desenvolvidos na rede municipal de ensino não fazem parte das Políticas Públicas de atendimento à infância. Nos documentos oficiais é garantido para as crianças o trabalho com as múltiplas linguagens, de maneira genérica; desenvolver um projeto nessa área

¹² O termo readaptação, no caso, significa mudança de função do profissional que em razão de alguma enfermidade precisa ser afastado do cargo que ocupa.

acaba sendo uma escolha da instituição e às vezes uma forma de remanejar profissionais.

Em entrevista, a professora diz do seu interesse em criar o projeto de Literatura e Biblioteca, tendo em vista que concomitante com a sua nova função na unidade ela estava realizando um curso de especialização, cuja monografia tinha como tema a *Importância da Literatura na Educação Infantil*, o que muito ajudou na construção do projeto. A direção da escola destinou uma sala pequena para que ela começasse a organizar a biblioteca em cujo espaço, segundo ela,

não tinha estante, não tinha nada, tinha uma estante velha toda enferrujada que aí eu forrei, botei EVA. Era uma pequenininha, foi a primeira estante que nós tínhamos, então, talvez uns 200 livros por aí. Era só naquele canto, aí depois eu fiz os bolsinhos de plástico só desse lado que já não são esses [Professora M.J. mostra os bolsinhos que estão dispostos na parede], esses foram renovados ano passado eu ganhei mais uma estante, ganhei uma estante grande tirei a pequena e tirei aquela ali esse ano eu ganhei mais essa fiz outros bolsos grandes para poder colocar os livros [E. no 1].

Da falta de estante e acervo, foi surgindo o interesse de transformar aquela sala pequena da creche em um espaço aconchegante e de convite à leitura. Convite. Esta é a palavra que eu, pesquisadora, encontrei para denominar o espaço da biblioteca. Desde o início da minha pesquisa, todas as vezes que entrei na sala e encontrava os livros dispostos em cima da mesa (como vimos na imagem que abre esta seção), sentia-me convidada a ler e, observando o movimento das crianças, percebi que elas sentiam o mesmo: a sensação de tratar-se de um convite. Os livros, costumeiramente, ficavam dispostos em cima da mesa que compõe o mobiliário da sala, bem como nas estantes e suportes laterais de tecido para que as crianças das diferentes turmas pudessem escolher qual obra queriam levar para casa. A professora, enquanto ia anotando o livro que seria levado para casa, conversava com as crianças sobre aqueles que estavam sendo devolvidos. As crianças também conversavam entre si sobre as leituras que haviam feito. O acervo da creche, constituído por livros de literatura infantil e juvenil, outros livros de literatura, por obras de caráter técnico e de leitura informativa, hoje gira em torno de mil exemplares. A maioria dos livros vem da Prefeitura Municipal e do Governo Federal. A creche faz

compras de livros, mas a professora relata que antes de decidir pela compra, faz a leitura e vê se o livro vai contribuir na formação da criança. Na creche aparecem vendedores de livros, mas a unidade não tem o hábito de realizar compras por esse sistema de vendas. Na entrevista com M.J. ficou evidenciada sua preocupação de efetuar, habitualmente, uma leitura prévia para só então escolher livros para comprar.

Essa postura vai ao encontro do que estamos defendendo no presente texto. À medida que haja um planejamento e um conhecimento sobre o que está sendo trabalhado, no caso os conhecimentos referentes à esfera literária e por conseguinte à formação do leitor-literário, toda a informação sobre o objeto do conhecimento contribui para legitimar a prática pedagógica. Todo e qualquer texto literário ou não que irá ser utilizado com as crianças deve primeiramente ser lido pelo professor, evitando que sejam utilizados textos que não contribuem no planejamento ou ainda que sejam inadequados para o momento da turma. Cabe salientar que não estou defendendo a ideia de que existem textos específicos para cada público, destaco é o papel do profissional como mediador, o qual tornará um texto próprio para ser trabalhado com determinado grupo de crianças ou não.

Na atividade de empréstimos dos livros ficou evidenciada a importância do adulto como mediador, pois as crianças, além de escolherem livros, têm a oportunidade de conversar sobre a história neles contida e de pedirem sugestões de leitura para a professora M.J. Nos momentos em que estive presente na biblioteca, também me senti na função de mediadora: às vezes as crianças me pediam para eu ler uma história para elas, ler o título de um livro o que me colocava como integrante daquele diálogo que se estabelecia sobre leitura.

Apesar de a professora M.J. não realizar a contação de histórias para as crianças de zero a três anos no ano de 2011, em outros momentos ela já ficou responsável por crianças dessa faixa etária e quando indagada sobre o como e o quando narrar histórias para os bebês, ou se ela percebia o momento adequado para tal, ela responde:

De zero a três sempre tem que ser histórias com figuras maiores, com menos escrita; não pode ter a mesma quantidade de escrita, eles gostam mais de livros mais atrativos que tenham fantoches que eles possam apalpar, uma coisa mais do concreto que é a realidade deles, então, eu tenho caixinha de histórias que eu confeccionei personagens e aí

que eu trabalho com eles; mostro cada personagem [...]. [E. nº 1].

Ainda em relação a esse assunto, M.J. informa que quando ia para a sala contar histórias levava e mostrava os personagens (em caracterizações) das histórias selecionadas e lidas e costumava deixar na sala, para manuseio, os livros lidos em conjunto com as crianças. Ela ressalta que entre os bebês há grande envolvimento com os livros e com objetos em geral que atraíam seu interesse, com os quais criam afetividade, sejam livros ou não. Eles querem pegar, querem ficar com eles, apalpar.

Encontrei no referencial teórico do projeto como a professora C. compreende o papel da literatura:

exerce um papel fundamental para que as crianças pequenas criem o hábito de ouvirem histórias e posteriormente de lerem as mesmas e de apreciarem esse momento rico de experiências. Os sentimentos se afloram, o bem o mal, a alegria e a tristeza, o som, as cores, as imagens tudo que cerca o contar histórias se faz presente, no momento em que organizamos as crianças para ouvirem a narrativa.

Na maioria das vezes quando apresentamos um livro às crianças, a imaginação corre solta, e percebe-se a necessidade de recontá-las pela motivação que transmitimos para as crianças.

Nesse processo de contar, seja através do livro, fantoches, teatro, fantasias, preparamos as crianças para o novo que se apresenta, o sentimento de medo é vivido por elas, e esse medo é importante para o “crescimento”, e entendimento que vivemos emoções a todo o momento. [RE.C].

O projeto da professora C. iniciou depois do período de inserção das crianças na creche tendo em vista que a inserção de mais um adulto no grupo poderia dificultar esse processo. O período de inserção ocorre no início do ano e é o momento em que as crianças começam a conviver com os profissionais e crianças que formam o grupo de que farão parte. Por se tratarem de bebês, nesse período é exigido do profissional manejo e habilidade para tratar de situações que poderão ocorrer no contexto da instituição, dentre elas podemos citar: a dificuldade de separar-se do familiar quando é deixada com a professora, choro, medo, ansiedade,

necessidade de atenção e outros comportamentos decorrentes da separação do adulto com quem a criança convive. Ao mesmo tempo em que a criança se separa de sua rede familiar, começa a estabelecer um vínculo com o profissional que ficará com ela, por isso esse período deve ser respeitado e olhado com atenção pelos profissionais da unidade, pois exige da criança um esforço para conviver no novo espaço. Tendo em vista as especificidades desse momento é que a professora C. preferiu fazer sua inserção no grupo posteriormente.

No ano de 2011, as crianças com idade de zero a três anos estavam organizadas da seguinte forma:

Quadro 3 – Distribuição dos grupos de crianças de zero a três anos em 2011.

Grupos	Número de grupos na instituição no ano de 2011	Quantidade de crianças por grupo
Grupo 1 – crianças de 4 meses a 1 ano	1	15 crianças
Grupo 2 – crianças de 1 a 2 anos	2	15 crianças
Grupo 3 – crianças de 2 a 3 anos	3	15 crianças

Fonte: [E.nº1].

Depois de passada a etapa de inserção, a contação de histórias foi organizada uma vez na semana no grupo 1 e duas vezes na semana nos grupos 2 e 3, com alternância de períodos, ou seja, uma vez no turno matutino e outra no vespertino, com o objetivo de atender tanto as crianças que frequentam a unidade em período integral como as de forma parcial.

No grupo 1, a professora optou por levar livros de pano, plástico, fantoches, instrumentos musicais, o que proporcionou a criação de vínculos interacionais entre ela e as crianças. O tom de voz também foi mencionado pela professora como um componente importante para a narração de histórias no G1. A relação dos bebês com as narrativas literárias lhes possibilitava construir novos sentidos para o vivido, manifestados por meio de gestos, emoções, como as observadas no G2B: risos, euforia, a vontade de pegar o livro, ficar perto do objeto-livro na tentativa de entrar na história, como pode ser observado na imagem que segue.

Figura 8 – 141111-49.



Fonte: Arquivo particular (2011).

Nos grupos 2 e 3 a professora C. já levava outros livros do acervo da creche que não são somente os de pano, plástico ou outro material que se aproxima dos brinquedos das crianças. Quando o livro utilizado na contação era com imagens, ela mostrava-lhes as imagens por meio das quais estruturava oralmente o enredo. Em entrevista, a professora relata que no decorrer do ano ela pôde observar que, ao criar uma organização para a contação de histórias, as crianças eram orientadas a depreender a ação que dela decorria. Ao cantar uma música, por exemplo, as crianças sabiam que, em seguida, viria a contação de uma história. Quanto ao acervo, ela menciona que foi positivo a Prefeitura de Florianópolis mandar exemplares destinados à faixa etária de zero a três anos, livros que são feitos com materiais diversificados que em muito se aproximam dos brinquedos das crianças.

Um aspecto a ressaltar no planejamento da professora é a adaptação de livros de literatura infantil com textos mais longos aos bebês, ou seja, ela escolhia um livro, lia e depois contava-lhes a história. Essa conduta da professora vai ao encontro do entendimento segundo o qual a formação de leitores-literários no contexto da creche depende intrinsecamente da mediação do adulto-leitor que, ao realizar leituras, possibilita que a criança interaja com as narrativas e com a

palavra literária, em um processo dialógico e, por isso infinito. A mediação realizada pela professora nos reporta a duas palavras, narrar e contar, que marcam sua prática. Se buscarmos a significação em Ferreira (1983), verificamos que uma é sinônimo da outra. Todavia, no caso, cabe fazer distinção entre ambas, já que a própria professora no momento em que lê um livro e conta com suas palavras a história trabalha de forma diferenciada e atribui novos sentidos a cada uma dessas duas palavras.

Coelho (1996) afirma que contar histórias é uma arte e que sua matéria prima é a palavra. Quando o profissional opta por contar uma história em vez de ler (narrar) tal qual está no livro, a está adequando ao seu público. Essa adequação pode ocorrer pela adaptação do vocabulário, inserção de expressões, de elementos no texto, dentre outros. A liberdade que a contação de histórias permite vai ao encontro das necessidades e características dos bebês que gostam de ouvir e se maravilham com as expressões e entonações que os adultos colocam na narrativa. Coelho (1996, p.13) complementa essa ideia ao mencionar que “Nem toda história vem no livro pronta para ser contada. A linguagem escrita, por mais simples e acessível, ainda requer a adaptação verbal que facilite a compreensão e a torne mais dinâmica, mais comunicativa.” A contação vai requerer do contador que ele conheça bem a história e seus personagens, já que a fará sem o auxílio do texto escrito. Na contação podem ser inseridos outros elementos como: fantoches, figuras, músicas, fantasias que vão enriquecer esse momento e atrair a atenção das crianças.

Nessa modalidade de narração ou leitura da história os personagens principais são o narrador e o livro. Outra justificativa para que o narrador conheça a história é a relação de fidelidade que ele precisará manter com a narrativa e com o próprio autor, não permitindo invenções ou alterações no texto. Entretanto, ao ler pode deparar-se com expressões e palavras que ele terá que conhecer antes de apresentar o texto para as crianças, o que corrobora a ideia de que todo e qualquer material que vai ser utilizado na prática do professor seja conhecido por ele; com as narrativas não pode ser diferente: a leitura prévia do texto garante uma leitura com qualidade.

Debus (2006, p. 78) pontua alguns lembretes na hora de ler ou narrar uma história que fazem com essa atividade seja legitimada e permita que a criança tenha acesso à palavra literária ao dela participar:

Jamais esqueça que a narrativa tem uma autoria, seja ela de origem popular ou não.

Não omita o trabalho autoral do ilustrador quando se apresenta o livro para a criança.

Lembre-se que o objeto livro foi fabricado num local específico, a editora. Ele tem uma existência concreta: capa, tipo de papel, tipo de letras, técnica pictórica, entre outras.

Em suma, do que aqui foi exposto, importa ressaltar dois procedimentos indispensáveis no trabalho com a formação do leitor-literário na educação infantil: a interação e a mediação. O diálogo com os bebês lhes permitirá construir e perceber o lugar social da literatura e do livro. O professor, como mediador desse processo, colocando a palavra onde ainda não há, traz um novo sentido para aquilo que ainda é “objeto livro”. Essa informação insere os bebês na cadeia de enunciados dos conhecimentos relativos à literatura porque “Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado” (BAKHTIN, 2010a, p. 371).

Pelo que vimos neste capítulo, a constituição da identidade do professor que atua na Educação Infantil é permeada por fatores históricos e sociais e por isso em constante movimento e construção. No que se refere ao trabalho com a área da linguagem oral e escrita, os projetos de Literatura que a creche desenvolve contribuem para o ingresso das crianças no universo das narrativas literárias, e para a formação do leitor-literário no contexto da Educação Infantil.

No capítulo seguinte, ao estabelecermos um diálogo entre os estudos de Bakhtin (2010a) e Vigotski (2007), dois teóricos expressivos no campo das ciências humanas, mais precisamente por suas teses sobre a linguagem, poderemos conhecer de que forma a linguagem contribui para a formação da criança como sujeito e como leitor-literário.

4 A CRIANÇA E A LINGUAGEM

Neste capítulo procurarei mostrar como a linguagem faz parte da constituição dos sujeitos. Dois teóricos importantes – Vigotski (2007) e Bakhtin (2010a) – podem trazer contribuições quando temos como objetivo tentar compreender como a linguagem faz parte da vida dos seres humanos, desde o momento em que nascem e de que forma a aquisição da linguagem oral e escrita contribui para a formação do leitor-literário.

Bakhtin (2010a) foi um teórico que trouxe grandes contribuições para o entendimento de como os seres humanos são constituídos e constituem a linguagem. Seus estudos voltados à literatura e mais precisamente à obra de Dostoiévski nos auxiliam na compreensão de como ocorrem os processos de criação. Ele não realizou estudos sobre educação e mais precisamente sobre Educação Infantil, etapa da Educação Básica em destaque no presente texto dissertativo, entretanto suas teses nos dão elementos para tentar compreender a atividade humana nas diferentes esferas sociais e, no caso em questão, na esfera educacional. Compreendendo os sujeitos como seres expressivos e falantes, constituídos na e pela linguagem, o autor atribui fundamental importância ao contexto em que estão inseridos, o qual lhes imprime marcas e do qual vai depender, em grande parte, a significação e o sentido criados pelos sujeitos. Para Bakhtin, toda e qualquer atividade humana com a linguagem constitui um fato dialógico, sócio-histórico e ideológico.

Vigotski (2009a), outro estudioso da linguagem, atribui a essa faculdade humana a condição mais importante para o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores da criança, ou seja, a consciência humana. Seus estudos partem do pressuposto de que o desenvolvimento da consciência é fruto do processo de interação entre o meio social e cultural com o que é próprio do sujeito, por isso dizemos que tudo antes de ser individual foi social. Ao abordar o desenvolvimento humano com base nessa perspectiva, encontramos explicações sobre como ocorre a gênese das funções mentais superiores, o desenvolvimento infantil, a relação desenvolvimento-aprendizagem, a formação de conceitos, a construção do conhecimento e a relação pensamento-linguagem as quais nos fornecem elementos para compreendermos como ocorre a aprendizagem humana.

Especificando a aproximação entre esses autores, podemos dizer que o aspecto que mais os une é a forma como eles explicam a realidade. Para ambos, a realidade social e concreta é determinante para

a formação do sujeito, da linguagem. Particularmente para esta pesquisa, as contribuições que os autores nos trazem, possibilita-nos compreender elementos da formação do leitor-literário pela compreensão do homem como sujeito histórico, constituído nas relações que estabelece com o outro (ser social).

Souza (2010) menciona que tanto Bakhtin quanto Vigotski destacam a palavra como o modo mais legítimo de interação social.

A autora afirma ainda que:

Vygotsky destaca o significado da palavra para analisar as transformações semânticas da língua ao longo do desenvolvimento da criança, a preocupação de Bakhtin é situar a palavra no amplo conjunto de textos veiculados ao diálogo e que refletem a estrutura simbólica de uma determinada cultura. Seu interesse é incluir, no âmbito da análise, os mecanismos específicos pelos quais o contexto ideológico exerce uma influência constante sobre a consciência individual e vice-versa (SOUZA, 2010, p. 127).

Souza (2010) informa que tanto Vigotski como Bakhtin elaboram sua concepção dialógica de linguagem tecendo uma crítica radical à linguística de sua época, destacando o valor fundamental da palavra como o modo mais puro de interação social. Para Vigotski (2009a), o significado da palavra é a chave para a compreensão dialética entre pensamento e linguagem, e tem como consequência a constituição da consciência e da subjetividade. Em Bakhtin (2010b), a palavra além de instrumento da consciência é também espaço privilegiado da criação ideológica. Podemos dizer, então, que o que há de comum entre esses dois autores é a busca de um elo dinamizador das transformações sociais que passa pela linguagem em sua acepção dialógica.

Por essa perspectiva, as palavras assumem um lugar diferenciado na comunicação humana ao serem vistas como carregadas de sentidos e significados constituídos no contexto histórico e social onde são pronunciadas. Pino (2005, p. 143) nos informa que a palavra “[...] não se reduz ao código nem é uma produção do indivíduo. A fala é um evento social, resultado da interação verbal de um locutor e de um interlocutor”. Para Vigotski (2009a), uma palavra sem significado é um som vazio, o significado é constitutivo da palavra e pertence tanto ao pensamento quanto à linguagem. “O significado da palavra é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer

que ele seja um fenômeno da linguagem ou do pensamento” (VIGOTSKI, 2007, p. 398).

O pensamento de Bakhtin (2010b, p. 42) aproxima-se do de Vigotski quando argumenta que:

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.

A citação de Bakhtin (2010b) nos permite observar que ele e Vigotski (2009a) colocam a palavra e a linguagem como ponto central para o processo de formação do sujeito, permitindo a esse sujeito interagir com a realidade em que vive construindo sua história pessoal sempre enlaçada com a história da humanidade, pois para ambos, segundo Rojo (2010, p. 41), “[...] o pensamento propriamente humano (pensamento verbal/discurso interno) não pode ser visto como representação do mundo, mas como linguagem ou discurso interno, réplica ativa, dialogismo apropriado e, logo interpretação.” O pensamento se realiza na e pela linguagem, desse modo, o que existe na linguagem humana é um eterno diálogo do sujeito consigo mesmo ou com outro sujeito.

4.1 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A criança quando nasce precisa de cuidados, pois, sozinha, não teria condições de sobreviver. Além de cuidados, a presença de outras pessoas em sua vida permite que ela saiba de si, se constitua e seja reconhecida como *outro*. Isso porque logo ao nascer a criança depara-se “[...] imediatamente com atos de reconhecimento e amor de pessoas íntimas, da mãe, que partem de fora ao encontro dela: dos lábios da mãe e de pessoas íntimas a criança recebe todas as definições iniciais de si mesma” (BAKHTIN, 2010a, p. 46). Os conhecimentos que a criança recebe farão com que ela comece a falar de si por meio das palavras dos outros, as quais contribuem para sua constituição como sujeito.

O bebê humano começa a fazer parte da vida de sua rede familiar e das pessoas que com ele convivem e aos poucos começa a *interagir* e

construir sua história no âmbito privado das relações familiares. Assim, vai recebendo do outro as definições de quem ele é para aquele grupo. As definições são infinitas e aos poucos o bebê começa a participar dessa cadeia de definições que lhe são atribuídas à medida que participa delas expondo sua maneira de ser e de ser com os outros, fazendo parte do diálogo do cotidiano próprio daquela rede familiar e do grupo do qual é partícipe. No diálogo cotidiano, no âmbito dessa esfera familiar, se dá o aprendizado da língua materna de forma viva e dinâmica, e não, como alerta Bakhtin (2010a), pelo ensino de uma composição vocabular e de estrutura gramatical da língua. Entende o autor que a língua materna chega até a criança através de enunciados concretos que ela ouve e “revozeia” na comunicação discursiva com aqueles que a rodeiam, e não pelas regras da gramática. Afirma Bakhtin (2010a, p.283) que “[...] aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas).”

Bortolotto (2001, apud, BAKHTIN, 2010b, p. 5), defende que a linguagem é uma construção social “[...] resultado da interação humana que se atualiza na enunciação dialógica concreta e única.” Sendo assim, a constituição da criança, de sua linguagem, depende das interações que ela fizer com o meio onde está inserida. Nessas relações, a criança é participante interativo do grande diálogo da comunicação discursiva humana, é, pois, participante interativo da história social do homem, porque “[...] as palavras veiculam significados socialmente instituídos, ao longo da história dos povos, que permitem a comunicação entre membros de uma mesma comunidade linguística” (PINO, 2005, p. 143).

Pino (2005, p. 59) afirma que “[...] a inserção do bebê humano no estranho mundo da cultura passa, necessariamente, por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro, detentor da significação.” Esse “Outro” é, primeiramente, seus familiares ou pessoas que convivem com a criança, os quais possibilitam a inserção dela no mundo simbólico porque “[...] a criança está imersa em um universo de objetos humanizados, isto é, significados. Toda relação que estabelece com a realidade é mediada pelos outros com os quais convive, sendo que estas relações são eminentemente comunicativas.” (NUERNBERG; ZANELLA, 2003, p. 85). A teoria histórico-cultural representada no presente texto por Vigotski nos apresenta entendimentos de como a criança se relaciona com o meio social e como constrói sua história. Pino (2005, p. 30, grifo do autor) expõe que, para Vigotski,

o homem é a única espécie de que se tem notícia que consegue transformar a natureza para criar seu próprio meio em função de objetivos previamente definidos por ele e que, ao fazê-lo transforma-se ele mesmo, assumindo assim o controle da própria evolução. É a essa dupla transformação, da natureza e dele mesmo, que chamamos de história propriamente dita, da qual passa a fazer parte a história da natureza.

No contexto das creches, a história social inicial da criança será ampliada à medida que ela começa a construir novas relações com os profissionais que cuidam dela, bem como com seus coetâneos. A criança, ao ingressar no universo institucional, entra em contato com outras possibilidades de mediação semiótica, como postulou Vigotski (2007), a qual envolve os signos e a construção de novos conhecimentos com base na relação da criança com o mundo.

Vigotski (2007, p. 20) afirma que não há aprendizagem sem a presença dos outros e que a criança desde o seu nascimento é inserida num ambiente histórico-cultural. “Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são retratadas através do prisma do ambiente da criança.”

No caso da creche, o professor terá um papel importante no que se refere às próprias reflexões que elabora sobre as práticas pedagógicas que podem ou não contribuir para a formação da criança e possibilitar ou não o acesso a bens culturais, pois “[...] a criança só terá acesso à *significação* dos objetos culturais, ou seja, só poderá tornar-se um ser cultural, por intermédio da mediação do outro.” (PINO, 2005, p. 67, grifo do autor). Nessa linha de raciocínio, podemos perceber que tudo o que a criança aprende no decorrer do seu crescimento foi vivenciado antes no social. Somente com a participação no mundo da cultura e pela convivência com outros é que a criança tem a possibilidade de constituir-se como sujeito.

Ao entrar em contato com um mundo de signos e de significados, a criança vai tomando para si conceitos instituídos, valores, vozes sociais, modelos explicativos para determinadas questões da realidade em que vive, postos em circulação na realidade social em que está inserida. Repisando a afirmação de Vigotski (2000), traçada no Manuscrito de 1929, de que tudo que é do sujeito antes foi do social, ou

seja, primeiro é dos outros e depois é para si, Pino (2005, p.91 grifo do autor), ratificando essa tese, afirma

[...] que todas as produções *humanas*, ou seja, aquelas que reúnem as características que lhe conferem o sentido *humano*, são produções culturais e se caracterizam por serem constituídas por dois componentes: um material e outro simbólico, um dado pela natureza e outro agregado pelo homem.

Podemos depreender então que a formação social do homem ocorre na sua interação com a cultura e, assim, nos deparamos com o desafio que a Psicologia Histórico-Cultural nos impõe: “[...] tentar explicar como a cultura, sob todas essas formas em que se apresenta pode tornar-se *constitutiva* da natureza *humana* do homem” (PINO, 2005, p. 94, grifo do autor).

Uma possível explicação de Pino (2005, p.158, grifo do autor) é a de que

[...] o desenvolvimento da criança é um processo de constituição nela dos modos de funcionar humanos (falar, pensar, agir etc.) e do saber necessário para esse funcionar, já que “falar” pressupõe que algo seja dito e “pensar” que algo seja pensado, pois não há falar sem coisa falada nem pensar sem coisa pensada. Isso quer dizer que o desenvolvimento *cultural* da criança, mais do que inserção dela na cultura, é inserção da cultura nela para torná-la um *ser cultural*.

Temos que atentar para um possível dualismo entre a natureza humana e o contexto social, embora não seja esta a intenção de Vigotski (2007), isto é, a sobreposição do plano da cultura sobre o plano da natureza ou vice-versa. O autor pontua que os seres humanos têm uma constituição biológica que forma a espécie humana e que esta se modifica dependendo das relações que os seres humanos estabelecem com o contexto social em que vivem.

Desse modo, a relação dialógica é estabelecida pela relação que ocorre entre as funções elementares presentes tanto nos seres humanos quanto nos animais as quais são caracterizadas pelas ações involuntárias ou reflexos – reações automáticas, controladas pelo ambiente externo – e as funções psicológicas superiores próprias dos seres humanos as

quais são resultantes da relação entre as funções elementares e o que do contexto social foi apropriado pelo sujeito.

Para Vigotski (2007, p. 33),

As funções elementares tem como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam causa imediata do comportamento.

Freitas (1994, p. 88) resume a ideia básica da lei geral de desenvolvimento cultural proposta por Vigotski (2007) ao dizer que “[...] as funções psicológicas superiores se desenvolvem em dois planos consecutivos: o plano social (processo interpsicológico) e o plano individual (processo intrapsicológico).”

A transformação das funções elementares em funções superiores ocorre porque os seres humanos comunicam-se e o fazem pela intermediação ou utilização dos signos. “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura.” (VIGOTSKI, 2007, p. 34).

A utilização dos signos pela criança é o resultado de um processo complexo e longo.

Isso significa que a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; em vez disso, ela surge de algo que originariamente não é um operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas. (VIGOTSKI, 2007, p. 41 grifo do autor).

Poderíamos dizer que a criança quando utiliza algum instrumento, que no caso ocupa o lugar do objeto comumente utilizado para realizar alguma ação, este teria uma função mediadora. “A função do instrumento é servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos.” (VIGOTSKI, 2007, p. 55 grifo do autor). Já o signo “constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*.” (VIGOTSKI, 2007, p. 55 grifo do autor).

Então, é o signo como elemento que ocupa função mediadora e que “[...] não é um mero veículo ou canal da *significação* – como o tem entendido a teoria clássica da comunicação –, mas seu *conversor*, ou seja, aquilo que permite que as significações culturais possam ser incorporadas por cada pessoa [...]” (PINO, 2005, p. 160, grifos do autor).

Após a conversão pela intermediação do signo do que é social para o individual, entra em cena o mecanismo da internalização que pode assim ser definida:

[...] conduz a pensar na existência de dois espaços físicos – um externo, ou social, e um interno, ou pessoal – na constituição e gênese das funções psicológicas superiores, ao passo que conversão conduz a pensar na ocorrência nas funções de algum tipo de mudança ao passar de um plano para o outro, indicando o que parece ser a condição para que a passagem possa ocorrer, ou seja, a natureza do processo, não apenas a sua existência (PINO, 2005, p. 111).

Dito de outra forma, a internalização é

[...] o mecanismo pelo qual uma atividade externa se torna uma atividade interna, sobressaindo a função expressiva da mediação sógnica. A partir dessa perspectiva, a linguagem e a consciência humana deixam de ser tomadas como faculdades naturais humanas, fruto de dons inatos, para constituírem-se em produtos da ação coletiva dos homens, desenvolvidos ao longo da história (BORTOLOTTI, 2001, p. 5).

Para Vigotski (2007, p. 52 grifo do autor), o processo de internalização é caracterizado por uma série de transformações.

- a) *Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.*
- b) *Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.*
- c) *A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.*

Fontana (2005) complementa a questão ao dizer que na internalização o processo interpessoal, representado pelas relações sociais que os sujeitos produzem, apropria-se das diferentes atividades práticas e simbólicas presentes na sociedade em que estes vivem, transformando-as e internalizando-as como processos de ação e elaboração próprios por meio da atividade intrapessoal. A apropriação, por parte do sujeito, dos elementos do contexto social e cultural em que está inserido, tem como base “[...] a mediação semiótica (particularmente a linguagem), e envolvem as ações do sujeito, as estratégias e conhecimentos do (s) outro (s) e as condições sociais reais de produções da (s) interação (ões).” (FONTANA, 2005, p.12).

A autora salienta ainda que:

Ao serem internalizados, os modos de ação, papéis e funções sociais (na interação) passam pelo controle do sujeito, possibilitando-lhe dirigir o próprio comportamento. A possibilidade de auto-regulação é um dos aspectos essenciais do desenvolvimento, uma vez que redimensiona e reorganiza a atividade mental. As funções psicológicas elementares (conceito utilizado por Vygotsky para se referir às funções psicológicas que vêm do capital genético da espécie, da maturação biológica) vão sendo transformadas em funções mediadas, conscientes, deliberadas (FONTANA, 2005, p.12).

Para Pino (2005), a mediação semiótica é ponto central na teoria de Vigotski tanto na tentativa de explicar a relação da natureza e da cultura como também para explicar a conversão das funções naturais da criança em funções culturais. A mediação semiótica ocorre por meio da linguagem; o bebê significa o mundo tomando elementos dele para si, baseado na comunicação que estabelece com os adultos e crianças que com ele convivem. Fontana (2005, p. 23) corrobora essa ideia quando sublinha que “Uma das grandes contribuições de Vigotski para nós, educadores, está na análise por ele esboçada da elaboração conceitual como prática social imersa nos contextos institucionais, explicitando o papel da mediação pedagógica e dialógica.”

4.1.1 Nível de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

O processo de aprendizagem da criança mediado pelo adulto ou pela presença de outras crianças mais experientes, nos reporta ao conceito da teoria histórico-cultural de que “Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola sempre tem um história prévia” (VIGOTSKI, 2007, p. 139).

O princípio em torno do qual estou trabalhando ao longo deste escrito é de que não há aprendizagem dissociada do contexto no qual a criança vive. Porém, ao ingressar em um ambiente sistematizado de apropriação dos conhecimentos, há a produção de algo novo, uma mudança. Vigotski (2007) nos apresenta dois conceitos ou dois níveis de desenvolvimento de suma importância para tentarmos compreender à dinâmica que ocorre quando colocamos uma criança em situação de aprendizagem a qual está estritamente relacionada ao seu processo de construção do conhecimento.

O primeiro é chamado de Nível de Desenvolvimento Real o qual configura-se como “[...] o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKI, 2007, p. 139). Esse nível representa o momento atual da criança, o que ela consegue realizar sozinha utilizando sua capacidade mental sem recorrer ao auxílio de outra pessoa, seja ela adulto ou outra criança. Quando a criança é colocada em situação de aprendizagem e solicitamos que ela resolva alguma questão, a resposta que ela nos dará será de acordo com o que sabe até o momento. Exemplificarei descrevendo uma situação ocorrida com duas crianças numa das ocasiões em que estive presente na creche: na foto abaixo vemos dois meninos (J. e A.) brincando na sala e que resolveram olhar para o corredor da instituição. Havendo a sua disposição dois bancos, aproveitaram para subir e ficarem mais altos. Não houve em nenhum momento dessa atividade um adulto ou outra criança que dissesse para eles subirem nos bancos. A iniciativa partiu deles e não houve negociação entre os dois sobre o quê fazer. Essa cena pode demonstrar o que foi explicitado por Vigotski (2007) em relação ao nível de desenvolvimento real: eles fizeram na brincadeira o que foram capazes de fazer no momento.

Figura 9 – 141211-50.



Fonte: Arquivo particular (2011).

Outro conceito que Vigotski (2007) desenvolveu e que é importante para compreendermos como ocorre a aprendizagem infantil é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) a qual pode ser assim definida:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97, grifo do autor).

Na ZDP a criança vai avançar no seu processo de apropriação do conhecimento à medida que houver a mediação do outro, porque na ZDP estão presentes “[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estágio embrionário” (VIGOTSKI, 2007, p. 98). Ao colocar em movimento as funções que estão em estágio embrionário, o processo de construção do conhecimento por parte da criança começa a avançar. Essa constatação decorre do fato de que “[...]”

o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (VIGOTSKI, 2007, p. 100).

Sendo assim, quanto mais esses dois níveis de desenvolvimento forem postos em ação ou motivados, maior será a influência exercida sobre o desenvolvimento mental de uma criança. Como consequência, o que num determinado momento a criança não consegue fazer sozinha e realiza somente com o auxílio do outro, poderá em outro momento fazer. Pensando por esse prisma, cabe reavaliar o papel da imitação para o desenvolvimento infantil.

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva sob orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças (VIGOTSKI, 2007, p. 101).

Reavaliar o papel da imitação é repensar o papel do professor; se o adulto é figura importante no processo de aprendizagem, cabe ao profissional que atua com crianças oferecer oportunidades pelas quais elas possam vivenciar outras experiências que ampliem seu repertório intelectual e cultural à medida que estabelecerem relações com seus pares e demais pessoas da instituição e mesmo com objetos do conhecimento.

Na pesquisa com o grupo do G2B observei muitas ações dos bebês imitando algum comportamento dos adultos e das outras crianças com as quais partilham experiências. A brincadeira do balde, mostrada nas imagens abaixo, é um exemplo: conforme pude verificar, no início eram duas ou três crianças significando o objeto “balde” de outra forma que a costureira, com o passar do tempo mais crianças foram imitando o comportamento dos outros, cada uma a sua maneira e dentro do que eram capazes de fazer naquele momento.

Nas duas fotos abaixo vemos J. tentando entrar na casinha com o balde na cabeça, comportamento que foi realizado por outra criança do grupo e posteriormente percebeu que teria que tirar o balde para passar na saída da casinha

Figura 10 –311011-14



Fonte: Arquivo particular (2011).

Figura 11 – 310111-16



Fonte: Arquivo particular (2011).

4.1.2 O gesto, o brincar, o desenho, a escrita

Figura 12 – 091111-7.



Fonte: Arquivo particular (2011).

Figura 13 – 091111-8,



Fonte: Arquivo particular (2011).

Figura 14 – 091111-9.



Fonte: Arquivo particular (2011).

C. movimentava o corpo, sobe na mesa e descobre que pode usar a areia que estava sobre o móvel para rabiscar. De acordo com os postulados de Vigotski (2007) sobre a aquisição da linguagem escrita, podemos afirmar que o que o menino reproduz na mesa é muito mais um gesto do que um desenho, porque o gesto, para o autor e como veremos a seguir, é o primeiro elemento para que a criança comece a significar o lugar da escrita em sua vida. C. estaria em um processo preliminar do desenvolvimento de sua linguagem escrita. A areia sobre a mesa entra como um elemento do universo de C. e esta areia o convida à criação. Observar a forma como a criança se relaciona com os objetos do cotidiano componentes das brincadeiras infantis é uma possibilidade de compreender o que as crianças querem nos dizer ou fazer porque nem sempre é possível interpretar tudo o que ocorre. A exploração da mesa com a areia ocorreu no parque em um momento de brincadeira livre e C. ficou um tempo interagindo com a mesa e a areia imerso em seu

processo criativo. Observamos na primeira foto que ele começa a rabiscar usando o dedo indicador, depois estica o corpo para alcançar o centro da mesa e utiliza os outros dedos das mãos, por fim são as duas mãos e o corpo esticado que entram também no processo de criação de C.

Os gestos de C. mostram que é característico da criança interagir com o meio em que está inserida, sobretudo criar com base nos objetos disponíveis no cotidiano, como no caso a mesa (com areia) que permitiu que ele fizesse rabiscos e brincasse, ações que contribuem para a formação da criança e para o desenvolvimento de seu processo de aprendizagem. Vigotski (2007) ainda menciona que a criança pode desenvolver a linguagem falada por si mesma, ainda que saibamos que ela não aprende sozinha, pois a aprendizagem é o processo pelo qual a criança, ao interagir com o outro, constrói conhecimentos. Para o autor, a aprendizagem da linguagem escrita depende de uma orientação formal, isto é, de um ensino sistematizado quando a criança ingressa na escola. Todavia, a escola ainda estaria trabalhando a escrita de forma restrita, mecânica e assim ela não estaria ocupando o papel fundamental que possui no desenvolvimento cultural da criança. Nas instituições de ensino, conforme o autor, “ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica do ato de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal” (VIGOTSKI, 2007, p. 125). Dessa forma, a escrita torna-se algo que vem de fora e não se relaciona com as necessidades da criança; a função social da escrita fica subsumida nos atos mecânicos e homogeneizantes que ainda estão presentes nas práticas pedagógicas de nossas escolas quando da ocasião do ensino da escrita.

Para Vigotski (2007, p. 126), a aprendizagem da escrita é algo complexo, ela é “[...] um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança.” De acordo com essa concepção, a aquisição da linguagem escrita consiste em um simbolismo de segunda ordem, o qual gradualmente torna-se direto. “Isto significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais” (VIGOTSKI, 2007, p. 126). No decorrer do processo de apropriação da escrita, a ligação entre esta e a linguagem oral, como o elo intermediário entre o objeto real e sua representação, tende a desaparecer transformando a escrita em um sistema de signos que representam diretamente os objetos e situações reais.

Com base nas afirmações de Vigotski (2007), a aprendizagem de um sistema tão complexo de signos não deveria ser vista pelos professores como resultado da aplicação de uma gama de atividades às crianças de forma arbitrária, a escrita é o ponto de chegada de um longo caminho repleto de descontinuidades e transformações, percorrido pela criança, ao longo do qual são acionadas funções comportamentais complexas.

A criança inicia o processo de construção da linguagem escrita por meio de três componentes sógnicos: o gesto, o brincar e o desenho.

Em um primeiro momento, a criança manifesta o gesto como um signo visual inicial “[...] que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho” (VIGOTSKI, 2007, p. 128). Realizando gestos a criança começa a escrever no ar para posteriormente passar para os rabiscos, em geral pode-se observar que primeiramente os desenhos das crianças são muito mais gestos do que rabiscos. Para o autor, os gestos estão ligados à origem dos signos escritos por dois domínios: o primeiro é pelos rabiscos da criança e o outro pelos jogos das crianças.

O segundo momento que une os gestos e a linguagem escrita são os jogos das crianças. Na pesquisa ficou evidente que os bebês brincam e jogam a todo o momento com os brinquedos e objetos disponíveis na sala, tendo com isso a possibilidade de executar um gesto representativo o qual “[...] é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças” (VIGOTSKI, 2007, p. 130). Por meio dos jogos e brincadeiras infantis as crianças comunicam o que sentem e a forma como explicam o mundo em que vivem. “Desse ponto de vista, portanto, o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de “fala” através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar” (VIGOTSKI, 2007, p. 130). Ao utilizar a fala para nomear os objetos a criança brinca de faz de conta, essa brincadeira contribui para o desenvolvimento da escrita.

O terceiro momento é o do desenho infantil:

[...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no

desenvolvimento da linguagem escrita
(VIGOTSKI, 2009b, p. 136).

Nesse estágio preliminar, o desenho surge como um simbolismo de primeira ordem e é resultado de gestos manuais que foram realizados pela criança. Vigotski (2007) afirma que a criança quando começa a desenhar é porque já alcançou certo domínio da linguagem oral, para ela o desenho é o próprio objeto e não uma representação dele, o que é denominado de representação simbólica primária.

O autor explica ainda que o simbolismo na escrita foi estudado mais precisamente por Luria, que observou que dos três aos quatro anos as notações escritas das crianças em nada ajudavam a lembrar frases pronunciadas por elas, entretanto, em alguns casos, as notações contribuía para a lembrança das frases e quando elas olhavam para o papel pareciam que estavam lendo o que estava escrito. “Surgia então uma relação inteiramente nova para esses rabiscos e para a atividade motora autorreforçadora: pela primeira vez os traços tornavam-se símbolos mnemotécnicos” (VIGOTSKI, 2007, p.139). Com base nessa afirmação, podemos inferir que esses traços quando reconhecidos pela criança como sendo relacionados com alguma fala constituem sinais indicativos primitivos do que estava representando no papel, traços que auxiliam no processo mnemônico, no processo de aquisição da escrita.

No caso da presente pesquisa, no que diz respeito à aquisição da linguagem escrita, os bebês encontravam-se nos primeiros momentos: o do gesto e o dos rabiscos.

Figura 15 – 091111-2.



Fonte: Arquivo particular (2011).

Na cena acima, M. do G2B brinca na mesa com a pazinha, criando rabiscos na areia. Os baldes com que ela e as demais crianças brincam estão compondo a cena da brincadeira na mesa. É a interação da criança com os objetos e os elementos da natureza. Observamos o olhar atento de M. brincando na areia e criando novas formas de interação com os objetos, um momento solitário em que parece estar pensativa. Com base no que foi exposto acima sobre o gesto, o jogo e o desenho – instâncias ligadas à gênese da aquisição da linguagem escrita –, reitero que a mediação do adulto ou de outras crianças é fundamental para pôr em movimento as relações que os bebês podem estabelecer com o mundo.

4.1.3 Criação e imaginação na infância

Vigotski (2009b), no livro *Imaginação e criação na infância*, analisa as relações entre a imaginação e a realidade, mostrando como a imaginação se apoia na experiência, como as emoções afetam a imaginação e como esta provoca emoções. Como uma atividade humana, a imaginação é afetada pela cultura, pela linguagem e é marcada pela forma como historicamente é pensada e elaborada. Para o autor, ainda na primeira infância, pela observação das brincadeiras, é

possível identificar os processos de criação presentes no cotidiano infantil.

Um aspecto presente quando falamos das possibilidades de aprendizagem que a literatura proporciona à criança é o da criação, a qual tem a ver com o aumento de experiências que a criança pode vivenciar ao ouvir uma história. Vigotski (2009b, p.16) aponta que uma das questões mais importantes da Pedagogia e da Psicologia “[...] é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança.”

A criação está presente em todos os atos humanos, sejam grandiosos ou pequenos, e não é privilégio dos gênios. Ao levar-se em conta a presença da imaginação coletiva que une todas as criações, mesmo ínfimas, produzidas ao longo de cada história individual, “[...] veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores anônimos” (VIGOTSKI, 2009b, p.16).

A criação ou os atos criativos em muitas vezes são atribuídos, ao longo da história da humanidade, aos grandes inventores ou a pessoas especiais que possuíam o dom de criar. Esse pensamento está atrelado a uma concepção inatista de aquisição do conhecimento e da capacidade criadora do homem, pela qual é atribuída ao sujeito a responsabilidade de criar e adquirir conhecimento. Para Grossi (1994), o inatismo está relacionado com o racionalismo e coloca no sujeito o centro de sua produção intelectual, estando ou pré-formado nele ou sendo fruto de seu pensamento. Por outro lado, temos o empirismo que atribui à realidade exterior a explicação para a aprendizagem e para os processos criativos do sujeito. O empirismo atribui a experiências vividas pelos sujeitos a responsabilidade pela construção do conhecimento e pela possibilidade de criação humana. As teorias inatistas e empiristas presentes no campo educacional atribuem o sucesso na aprendizagem e na criação apenas a poucas pessoas ou ainda à quantidade de experiências e condições que elas tiveram, condições estas relacionadas com a classe social e com a gama de possibilidades de acesso aos bens culturais que cada sujeito teve.

Essas abordagens educacionais contribuem para oferecer méritos a poucas pessoas e excluir do processo de aprendizagem outras, porém o mundo muda e as concepções acerca de grandes temas e questões da humanidade também mudam e na educação podemos acompanhar esses movimentos com a inserção da teoria histórico-cultural, a qual tem como expoentes Lev. S. Vigotski, Luria e Leontiev. No presente texto, continuaremos trabalhando com os postulados de Vigotski (2009b),

agora acerca da imaginação e da criação na infância. Na perspectiva histórico-cultural todos os processos que ocorrem com os seres humanos partem das experiências que o sujeito tem ao pertencer a uma realidade formada pelos aspectos sociais e culturais, ou seja, toda a produção humana é constituída nas relações que o sujeito estabelece com os seus pares, com os objetos do conhecimento e com toda a construção histórica e cultural produzida pela humanidade.

Vigotski (2009b, p. 11) afirma que, costumeiramente, entendemos como “[...] atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo.” O contato da criança com a literatura proporciona momentos de criação, entretanto cabe salientar que essa criação, ao mesmo tempo em que é inédita porque é própria de determinado sujeito, é também uma construção social, pois “[...] a minha atividade nada cria de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia” (VIGOTSKI, 2009b, p. 12).

Freud (1976), em *Escritores Criativos e Devaneios*, menciona a relação existente entre o brincar infantil e o processo criativo do escritor, e afirma a importância do brincar para a criança, entendendo-o como um processo criativo.

A ocupação favorita e mais intensa da criança é o brinquedo ou os jogos. Acaso não poderíamos dizer que ao brincar toda a criança se comporta como um escritor criativo, pois cria um mundo próprio, ou melhor reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhe agrade? Seria errado supor que a criança não leva esse mundo a sério; ao contrário, leva muito a sério a sua brincadeira e despense na mesma muita emoção. A antítese de brincar não é o que é sério, mas o que é real (FREUD, 1976, p. 149).

Pode-se pensar, assim, na importância das atividades lúdicas que ampliam o acesso da criança aos brinquedos, jogos e toda a gama de possibilidades que o brincar proporciona. Ao brincar, a criança cria e recria o mundo que a cerca, entretanto essa criação e recriação estão diretamente ligadas a sua realidade histórica e social. No brinquedo,

[...] a criança usa sua capacidade de separar o significado do objeto sem saber que o está fazendo, da mesma forma que ela não sabe estar falando em prosa e, no entanto, fala, sem prestar atenção às palavras. Dessa forma, através do brinquedo, a criança atinge uma definição

funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto (VIGOTSKI, 2007, p.117).

Isso ocorre porque a atividade própria da criança é o brincar, nesse brincar ela cria e recria as situações do cotidiano. Por isso, quanto mais a criança tiver novas experiências e entrar em contato com novos materiais, incluindo aqui o livro, mais sua capacidade criadora irá aumentar.

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (VIGOTSKI, 2009, p.17).

As atividades da criança na perspectiva histórico-cultural adquirem desde o seu nascimento “[...] um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança” (VIGOTSKI, 2007, p.20). Dirigindo o foco para o tema deste trabalho, diria que as primeiras aproximações com o livro, com as narrativas, são fundamentais para a formação do leitor, pois os três primeiros anos da vida do sujeito são o momento inicial de aquisição do conhecimento, o qual inicia no nascimento e se estende ao longo da vida do sujeito. Nessa etapa inicial da vida as ações da criança ainda estão ligadas à realidade porque “[...] é essencialmente impossível envolver-se numa situação imaginária, uma vez que isso seria uma forma nova de comportamento que liberaria a criança das restrições impostas pelo ambiente imediato” (VIGOTSKI, 2007, p. 113), ou seja, a criança dessa idade relaciona-se concretamente com a realidade.

Vigotski (2009b) postula que nos momentos de atividade criadora nos seres humanos há estreita relação entre a realidade e a imaginação.

Pode-se dizer que há quatro leis que regem a atividade criadora, as quais compõem o seu ciclo. São elas:

Primeiro momento – A atividade criadora depende da riqueza e da diversidade de experiências anteriores da pessoa, porque é dessas experiências que se originam os materiais com os quais se criam as construções da fantasia.

Segundo momento – É mais complexo porque não depende da articulação de elementos da realidade com a fantasia, mas da capacidade de criar com base em relatos e em experiências alheias ao sujeito. Nesse caso, a pessoa pode não ter tido uma experiência real, mas consegue imaginar e construir seu pensamento, imaginar o que não viu, mas que existiu em determinada cultura ou momento histórico.

Terceiro momento – Aqui entra em cena o aspecto emocional, já que a relação entre a atividade de imaginação e a realidade possuem componentes emocionais. Essa relação está presente em dois modos: de um lado, qualquer sentimento e ou emoção tendem a se encarnar em imagens conhecidas que correspondem a esse sentimento - as emoções adquirem a capacidade de selecionar imagens, fatos, acontecimentos – e, por outro lado, escolhem-se as imagens pelo estado de ânimo do momento e não por fatores externos. Isso quer dizer que há também um componente emocional no processo da atividade criadora.

A essência dessa lei consiste em que as impressões ou as imagens que possuem um signo emocional comum, ou seja, que exercem em nós uma influencia emocional semelhante, tendem a se unir, apesar de não haver qualquer relação de semelhança ou contiguidade explicita entre elas. Daí resulta uma obra combinada da imaginação em cuja base está o sentimento ou o signo emocional comum que une os elementos diversos que entraram em relação (VIGOTSKI, 2009b, p. 26).

Quarto momento – A relação entre a fantasia e a realidade consiste em pensar que a construção da fantasia pode ser algo novo, que nunca aconteceu na experiência da pessoa, ou ligada a algum fato do cotidiano; não há um modelo a ser copiado, no entanto, ao ser externamente encarnada pelo sujeito e adquirir uma concretude material, essa imaginação que se fez objeto pode começar de fato a existir no mundo e a influenciá-lo.

Um aspecto presente no processo criativo é a necessidade, seja ela qual for, de adaptação ao meio ou de produção de algo novo. Criar está relacionado ao processo de produzir algo que possa contribuir para transformar a realidade imediata do sujeito. Quando um processo de criação se desencadeia, há o início de um trabalho rumo à elaboração de uma nova forma de relacionar-se com o mundo. Sempre a criação tem como base uma inadaptação, a qual faz surgir os desejos, anseios, lançando o homem para frente, para movimentos em busca de algo

novo. Entretanto, somente a necessidade e o desejo não criam algo novo e, por isso, é preciso recorrer ao acervo de imagens e pensamentos armazenados.

A criança quando brinca tem a possibilidade de criar algo novo, agindo sobre o contexto em que está inserida. As crianças que frequentam a creche repetem, em muitos momentos, ações realizadas pelos adultos e pelas outras crianças que convivem com ela, confirmando o componente imitativo presente na criação. Porém, para Vigotski (2009b), a criança só imita algo para o qual já possui capacidade para imitar e sempre essa imitação trará a sua marca, a sua singularidade. Isso porque uma criança não é igual à outra, bem como nenhuma situação é repetida da mesma forma, pois em cada situação individual encontramos um coletivo, as marcas dos outros que convivem com a criança.

Ponderar sobre a atividade criadora por esse prisma permite pensarmos que “qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele” (VIGOTSKI, 2009b, p. 42).

A atividade criadora como essa possibilidade de transformar o meio em que estamos inseridos permite à criança uma série de novos agenciamentos com a realidade e, nesse ínterim, a relação com a palavra literária abre o horizonte infantil para a criação.

Entretanto, criar não é um ato livre de trabalho, aqui trabalho entendido como uma atividade que requer algum esforço, seja ele físico ou intelectual. Criar não é um processo que ocorre rapidamente e sem esforço ou empenho, criar é uma atividade humana que, como qualquer outra, pode prescindir de uma dose de esforço para ser realizada. Vigotski (2009b, p. 55) fala em suplício da criação, porque “Criar é difícil. A necessidade de criar nem sempre coincide com as possibilidades de criação e disso surge um sentimento de sofrimento penoso de que a ideia não foi para a palavra, como diz Dostoiévski.” Mesmo assim e talvez em razão disso, os processos de criação poderão proporcionar à criança possibilidades de vivenciar novas experiências que poderão contribuir para sua formação como sujeito e como leitor.

Pelo que vimos, os processos criativos estão estritamente relacionados com a gama de experiências que as crianças vivem no cotidiano. Exemplifico novamente com a brincadeira do balde que marcou o grupo dos bebês do G2B durante a pesquisa, uma vez que utilizaram os baldes disponíveis na sala das mais diversas formas.

A cena abaixo é representativa do que os bebês fazem com os objetos disponíveis na creche.

Figura 16 – 311011-12.



Fonte: Arquivo pessoal (2011).

O balde na cabeça de J. faz parte da brincadeira que as crianças mais realizaram no decorrer do período em que estive com elas: a de colocar baldes na cabeça e sair andando pelo espaço da sala ou do parque. O sorriso de M. mostra o quanto aquele momento estava sendo significativo para ela. A atividade com o balde ocorreu em um momento de brincadeira livre no parque, evidenciando que as crianças ao brincarem criam e recriam a realidade de que participam, atribuindo significados singulares para o vivido.

Na foto acima podemos observar o menino circulando com o objeto pelo parque e a interação entre as crianças, elemento fundamental para a construção do conhecimento e aprendizagem, interação mediada pela linguagem das crianças entre si e entre os adultos que atribuem significação aos atos das crianças no contexto da creche.

É possível afirmar que a brincadeira tornou-se significativa e marca daquele grupo, pois nos dias em que acompanhei o G2B, lá estavam eles com os baldes, caminhando com estes na cabeça, levando-os para a casinha e para o balanço, subvertendo a ordem do uso do objeto, ou seja, de balde para carregar areia à capacet. A invenção

permite às crianças vivenciarem experiências únicas com seus pares nos momentos de brincadeira livre e para os profissionais podem fornecer indícios das formas de comunicação por elas utilizadas. Podemos perceber que a criança não imagina no vazio, ou seja, são as experiências e objetos do cotidiano que ao serem disponibilizados permitem que ela crie. As experiências de que as crianças participam estão situadas social e historicamente, evidenciando o papel fundamental do ambiente social na constituição do sujeito. A interação que as crianças fazem com seus pares e com o contexto ocorre através da linguagem.

No contexto dessa realidade vivenciada é que os profissionais que atuam com crianças deparam-se, no cotidiano, com questões referentes ao ensino e à aprendizagem, duas instâncias indissociáveis, pois os profissionais ao mesmo tempo em que ensinam também aprendem e é nessa relação que a criança tem a possibilidade de criar e recriar o mundo em que ela vive.

Fontana (2005, p. 38) reitera essa afirmação quando nos informa que:

O grande desafio foi, e penso que continua sendo, em qualquer trabalho educativo, aprender a esperar o movimento do outro, seu tempo de elaboração, e a respeitar as elaborações desse outro... Resistir à tentação de impor o caminho que pareça melhor, não só aos nossos próprios objetivos, mas também para o (s) outro (s).

Observar os movimentos que ocorrem no cotidiano das crianças e as relações que elas estabelecem entre si e com os outros, respeitar o movimento de cada uma sem antecipar respostas, criando um caminho para uma relação dialógica entre adultos e crianças significa prestar atenção para o que Souza (2010) menciona, ou seja, que a criança pode sempre criar novos sentidos para os objetos, exceder o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir, denunciando o novo no contexto do sempre igual, ou no caso da presente pesquisa, dos objetos que estão disponíveis para ela. Isso ocorre porque a criança vai conhecendo o mundo enquanto o cria e criando ela nos indica novas verdades, sempre provisórias, em relação à realidade em que se encontra.

Construindo seu universo particular no interior de um universo maior reificado, ela é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, desenvolvendo, através do jogo que estabelece na

relação com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir (SOUZA, 2010, p. 160).

Finalmente, resgatando o que foi discutido ao longo deste capítulo, cabe destacar que no período da pesquisa realizada com os bebês do G2B, observei que o cotidiano das crianças é marcado por inúmeros acontecimentos dentre os quais podemos citar como representativas as brincadeiras que eles realizam com seus pares, as criações com os objetos disponíveis no ambiente, as interações com os objetos do conhecimento e, para o que interessa particularmente nesta dissertação, com a literatura. Esses acontecimentos só são possíveis porque os seres humanos comunicam-se intermediados pela linguagem, seja ela oral ou escrita.

No próximo capítulo tratarei da leitura literária e como pode ocorrer a formação do leitor-literário, tomando como referência a teoria do dialogismo de Bakhtin (2010b) e os estudos de Vigotski (2007), mais precisamente sobre o papel da mediação no processo de aprendizagem da criança. Assim, abordarei aspectos teóricos e analisarei o que observei no transcurso da pesquisa de campo.

5 A LEITURA LITERÁRIA

A formação do leitor-literário inicia desde o nascimento do bebê humano, tendo em vista que este já se comunica com o meio que o cerca por intermédio da linguagem. Tussi e Rosing (2009) afirmam que a criança nasce capacitada a interagir com o mundo que a rodeia. Essa interação é mediada pelo adulto que partilha com a criança a entrada no mundo de ações humanas, no contexto histórico e social do qual são partícipes.

O ser humano, segundo Bakhtin (2010b), é um ser expressivo e falante, portanto, ainda que ao nascer não tenha a apropriação da linguagem oral e nem do código escrito, o ser em aprendizagem da língua materna conhece a língua como signo (pelo sentido). Para Bakhtin (2010b, p. 97):

A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente “sinalidade” e de identificação que lhe é correlata seja real. Assim, o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e sua situação precisos, uma orientação no sentido da evolução [...].

A criança, como ser social, nasce no contexto de uma determinada cultura e começará a se relacionar com este mundo com base na interlocução que estabelece com as pessoas que com ela convivem. No diálogo que é estabelecido com a criança entram as leituras que o adulto leitor, ou melhor, quaisquer leitores passam a fazer por ela, com ela ou para ela, como, por exemplo, a leitura de contos de fada, fábulas, receitas culinárias, cartas, notícias de jornal, mensagens em telefones celulares, e-mails, dentre outros¹³. É, portanto, ainda na

¹³ No presente trabalho não me ocupei da relação entre as novas tecnologias e a formação do leitor, embora tenha consciência de que é um tema relevante quando o assunto é a formação do leitor no mundo contemporâneo.

infância que são construídas suas primeiras memórias de leitura, com base na interação que possa vir a acontecer na relação que será estabelecida com outros leitores.

Estreitando agora o foco para as crianças que frequentam instituições educacionais públicas, sabe-se que há diferenças de acesso à leitura literária nesses contextos de acordo com as condições socioeconômicas das pessoas que, costumeiramente, frequentam essas instituições.

É com base nessas vivências e primeiras aproximações com a leitura no contexto cotidiano (mundo da vida) das relações estabelecidas com as pessoas que cuidam dela - sejam seus familiares ou outros adultos responsáveis por ela - que a criança começa a perceber as palavras (o sentido) na sua função e uso social. Afinal, como afirma Bakhtin (2010b, p. 113), “A enunciação [enunciado] é de natureza social.”

Se tomarmos o campo da Educação tendo como referência a lição de Paulo Freire (2000, p. 18) - um dos maiores teóricos da educação brasileira e internacional, na medida em que ele vê o processo de alfabetização e apropriação do código escrito muito além da codificação -, “Alfabetizar-se não é a aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra criadora de cultura.” Assim sendo, o processo de alfabetização teria como objetivo maior ensinar aos homens a expressarem-se através da palavra, a qual mais que um instrumento é a origem da comunicação (FREIRE, 2000). No entanto, o autor assevera que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2001, p. 11). Essa leitura do mundo pode-se dizer que é uma das primeiras leituras que o bebê realiza, pois o contato com o mundo possibilitará a sua constituição como leitor (a). Paulo Freire (2001), ao lembrar-se de sua infância pelas memórias narradas, permite-nos observar os elementos que contribuíram para a sua formação de leitor.

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço - o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras” as “letras” daquele contexto - em cuja percepção me

experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (FREIRE, 2001, p. 12).

As lembranças de Paulo Freire e a relação que podemos estabelecer entre elas e o que se passa na formação dos leitores em geral permitem-nos considerar essas suas experiências como fundamentais para a formação de leitor. Ao viver em determinado contexto social, em determinada cultura poder-se-á contar com elementos para a construção das memórias de leitura, sendo assim, os elementos para essas memórias virão do convívio em comunidades, com pessoas que com as quais se convive para posteriormente ser ampliada pelos profissionais da educação, sejam eles da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental.

Cabe ressaltar que neste trabalho não será privilegiado o conceito de leitura de mundo, tal como proposto por Freire (2001); tratarei da leitura literária e da apropriação por parte da criança dessa modalidade de leitura, a qual é a leitura que os sujeitos fazem de textos literários, em instituição formal de educação, pela compreensão dialógica da linguagem, pela compreensão da relação “mundo da vida” e “mundo da cultura” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1926). A apropriação da leitura literária pela criança vai ser marcada pela relação que será construída com as pessoas que com ela convivem e, no caso desta pesquisa, com o ingresso dela em um espaço coletivo e formal de aprendizagem, como a creche, onde passará a ter os seus primeiros contatos com a educação formal e a estabelecer outros tipos de relação que não somente as estabelecidas com seus familiares, com pessoas responsáveis pela criança ou outras pessoas que fazem parte do seu cotidiano.

No caso desta pesquisa, estamos falando de crianças com idade de um a dois anos, as quais estão em um momento importante de seu processo de crescimento e desenvolvimento. É no espaço da creche que a literatura pode se apresentar, para muitas crianças, como único espaço social de acesso a esse conhecimento, na medida em que o acesso a leitura está garantido nos documentos oficiais brasileiros que organizam o currículo da Educação Infantil. Do ponto de vista da instituição, esse conhecimento passa a se constituir como componente importante no currículo de seus participantes, professores e crianças. A leitura literária na creche entra como um dos componentes curriculares do planejamento e organização do trabalho pedagógico.

5.1 O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE) – UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA

A inserção do livro e da leitura na sociedade como possibilidade de permitir o acesso à cultura à população foi uma preocupação expressa em um documento criado pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, direcionado para a ciência e para a cultura em 1971, chamado de Carta do Livro. Nessa carta, estão escritos dez itens que dizem respeito à formação do leitor e à inserção do livro no contexto social. A primeira informação é a de que todos têm o direito a ler. Essa informação orienta-nos a pensar no espaço da leitura na educação infantil, pois, independentemente de qualquer idade, sejam crianças, jovens ou adultos, as pessoas têm o direito a ler e a ter acesso à leitura e aos livros de literatura.

Ao pensarmos em Políticas Públicas para a formação do leitor no âmbito da educação infantil, Berenblum (2006) nos informa a respeito de um programa do Governo Federal, criado em 1997, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), instituído pela Portaria Ministerial nº584, que substituiu outros programas de incentivo à leitura, implantados pelo Ministério de Educação e da Cultura desde 1983. Seu objetivo é promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura para alunos e professores por meio da distribuição de livros de literatura.

Berenblum (2006) assinala que de 1983 a 1999 o PNBE atendeu às escolas por faixa de matrícula. Em 2000, o programa privilegiou a distribuição de livros voltados para a formação do professor e para as bibliotecas das escolas de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. Nos anos de 2001 a 2003 foi definida outra modalidade de distribuição de livros do PNBE levada a efeito pelos programas *Literatura em Minha Casa e Palavra da Gente*. Nesses programas os livros eram distribuídos diretamente aos alunos da 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental para composição do acervo pessoal com a finalidade de possibilitar o acesso a obras de qualidade, não só para os estudantes como também para seus familiares. Dessa forma, em 2001, o PNBE atendeu aos alunos da 4ª e 5ª séries. Em 2002 foram contemplados alunos de 4ª série e, em 2003, o PNBE atendeu aos alunos de 4ª e 8ª séries e do último segmento de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Com essa iniciativa, cada estudante foi contemplado com um conjunto de obras de literatura de gêneros variados, produzidos exclusivamente para essa dotação, com formato próprio, número de páginas determinado e ilustrações em preto e branco. Assim, para cada aluno da 4ª série foi entregue um conjunto de cinco obras e, para os estudantes da 8ª série, uma coleção com quatro

obras. Por fim, aos alunos da EJA, um conjunto de seis obras foi-lhes conferido.

Embora essa iniciativa tenha contribuído com a política de formação de leitores e para o fornecimento de livros de literatura destinados ao acervo pessoal dos estudantes, não contemplou a ampliação do acervo das bibliotecas escolares e, com isso, não propiciou a democratização do acesso aos livros para toda a comunidade escolar, pois a biblioteca em uma escola é o espaço de referência para consultas, pesquisas e leituras. Tendo em vista essa questão, o Ministério de Educação e Cultura (MEC), em 2005, passou a fornecer novamente livros para compor o acervo das bibliotecas escolares.

Podemos inferir que o PNBE desenvolve três ações básicas as quais estão explicitadas na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE ¹⁴ a saber: avaliação e distribuição de obras literárias, com acervos compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônicas, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos. No PNBE também há a parte de Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio e o PNBE do Professor, com o objetivo de apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica, bem como da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico.

No que tange à Educação Infantil, foi somente no ano de 2008 que o PNBE teve como objetivo a distribuição de acervos de literatura infantil para esse segmento da Educação Básica, evidenciando a importância do acesso da criança de zero a cinco anos aos livros. Em 2010, ano anterior ao início desta pesquisa, o PNBE incluiu em seu acervo (Apêndice B) livros indicados para crianças de zero a três anos. Nessa listagem já é possível observar preocupação com o público que frequenta creches.

Soares (2008, p. 22), ao tratar do tema literatura infantil e do acesso a acervos de livros dessa natureza, faz referência ao valor simbólico que teria para o público da Educação Infantil o acesso ao livro e avalia “[...] a importância e mesmo necessidade, nem sempre reconhecidas, da presença do livro e da leitura no processo educativo da criança antes que tenha iniciado a sua alfabetização formal no ensino

¹⁴ Informações disponíveis em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 15 set. 2012.

fundamental.” Antes do ano de 2008 não havia preocupação em nível das políticas do governo federal quanto à construção dos acervos de literatura para as instituições de Educação Infantil, fato esse que evidencia a pouca importância dada à formação do leitor no espaço da educação infantil. A autora, ao analisar 20 dos 52 catálogos de divulgação distribuídos por editoras que inscreveram livros para a Educação Infantil no PNBE/2008, escolhidos aleatoriamente pela pesquisadora, indica que somente sete citam diretamente essa etapa da educação básica e apenas duas editoras possuem catálogos destinados exclusivamente para essa faixa etária. Explica Soares (2008, p. 24):

No conjunto dos 20 catálogos analisados, a classificação por faixa etária indica livros a partir dos três anos, poucas vezes a partir dos dois anos; apenas dois catálogos apresentam livros-brinquedo para crianças com menos de dois anos. Nenhum desses foi inscrito no PNBE/2008 em que, aliás, houve grande predominância de livros direcionados para a segunda fase da Educação Infantil, a pré-escola (crianças de quatro a seis anos), tendo ficado quase inteiramente desassistida a primeira fase, a creche (crianças de até três anos). Conclui-se que ainda é pouco reconhecida a importância, para a formação da criança leitora, da convivência com o objeto livro desde a primeira idade.

Faz-se importante ressaltar que o critério de escolha dos livros pela faixa etária está diretamente relacionado com a Psicologia do Desenvolvimento representada por Piaget a qual em seus postulados trouxe contribuições importantes para a compreensão do desenvolvimento infantil. Contudo, a Psicologia do Desenvolvimento privilegia o critério por cuja compreensão a criança aprende somente o que é possível e esperado para aquele momento de sua vida, para determinada etapa, concebendo a aprendizagem linearmente. Nessa perspectiva o aprendizado da leitura e da escrita desenvolver-se-ia por etapas, com atividades específicas e na literatura infantil com livros específicos para cada faixa etária. Como nos afirma Debus (2006, p. 96),

Os catálogos das editoras trazem indicações etárias ou por série escolar, e isso acaba tornando-se uma faca de dois gumes, pois considera todas as crianças de uma idade determinada aptas a um tipo de leitura, sob o mesmo padrão de

desenvolvimento, desvinculando o sujeito infantil do mundo em que está inserido.

Todavia, a questão posta não é desconsiderar plenamente as contribuições da Psicologia do Desenvolvimento, torna-se necessário deter-se em torno da classificação ou da especificação de livros para cada faixa etária, o que em certa medida exclui o papel de mediador do adulto ou de crianças maiores.

Soares (2008) quando cita que para o público de zero a três anos não há efetiva preocupação com o acervo e publicações, coloca-nos um ponto fundamental ao pensarmos em como o bebê começará a relacionar-se com o livro. Isso porque é nessa idade que a criança percebe o livro como algo muito próximo aos outros objetos que ela tem disponíveis em seu cotidiano, seja na esfera familiar ou na creche. Poderíamos dizer que a relação que a criança estabelece com o livro, nessa faixa etária, é lúdica: parte do brincar para depois começar a perceber que o livro diferencia-se dos demais brinquedos, que de modo geral estão disponíveis em seu ambiente, principalmente quando ela passa a observar as relações específicas que as pessoas estabelecem com os livros como leitores/leitoras. A criança começa a estabelecer relação diferenciada com o livro à medida que, ao viver em sociedade, começa a observar a forma como é tratado culturalmente. Percebe qual é o seu espaço, porque o livro circula no cotidiano das pessoas e cada pessoa estabelece uma relação singular com o livro e com a leitura: é a construção pela criança de sua forma de relacionar-se com o livro. Não se trata de uma imitação de atos de leitura, mas de apropriação, por parte da criança, desse objeto e, a partir disso, de sua impressão sobre a forma de ler o livro. É uma relação que será construída também com a mediação do adulto e possivelmente com outras crianças maiores, que trará para ela uma série de significados atribuídos a esse objeto. Na idade de zero a três anos, o livro (objeto) se confunde com o brinquedo e, como um brinquedo, pode alegrar, emocionar, divertir, educar, auxiliar a organizar emoções. É importante não perder de vista que aos olhos do interlocutor adulto o livro (literatura) pode formar o leitor, pode contribuir para novas vivências. Adotada essa perspectiva, os livros serão interessantes para a criança se de alguma forma ocuparem o espaço em suas brincadeiras e atividades do cotidiano. O dia de um bebê é caracterizado pela relação, com seus pais, com os adultos e crianças maiores que com ele convivem, sejam os familiares ou os profissionais da creche. O livro e a relação com a esfera literária passarão, portanto, também pela mediação do adulto leitor que convive com o bebê. Por

isso, os livros produzidos para a faixa etária de zero a três anos são ricos em imagens e tipos diferentes de materiais como a borracha, o tecido, o plástico, papelão, entre outros, os quais em muito se aproximam dos materiais utilizados para a confecção dos brinquedos produzidos para a criança.

Corrêa (2008) afirma que o livro infantil, pelas suas especificidades e configuração, caracteriza-se como objeto complexo, não no sentido de ser complicado, mas como objeto que possui uma gama de elementos passíveis de interação e que, portanto, permitem ao sujeito (leitor) estabelecer relações com o livro (objeto). No caso do livro com imagens, ainda segundo Corrêa (2008, p. 92), estas:

[...] não são uma mera representação explicativa ou elucidativa do texto escrito, pois ampliam as possibilidades significativas do verbal, enriquecendo-o sobremaneira. Pode-se afirmar, então, que o livro infantil constitui um conjunto de sistemas semióticos, porque, além do verbal e da ilustração – que pode se subdividir em outras tantas linguagens, conforme a (s) técnica (s) utilizada (s) – existe ainda um projeto gráfico a se considerar, com a variação de tamanhos e formatos, a profusão de cores, etc.

Perrot (2002), teórico francês, destaca que é cada vez mais forte no mercado editorial a presença dos chamados “livros-vivos”. Tendo como característica a semelhança ou a aproximação aos jogos e brincadeiras infantis e juvenis, esses livros são ricos em ilustrações que contribuem para despertar o interesse do leitor. O autor, ao analisar os livros produzidos em países europeus, percebe “[...] as tendências que demonstram uma nova conscientização por parte de nossos criadores de arte e de nossas editoras, mostrando como a sensibilidade do público leitor moderno encontra-se profundamente afetada pelo espírito das brincadeiras e dos jogos.” (PERROT, 2002, p. 33). Acrescenta, ainda, que as formas que os “livros-vivos” assumem, realçam, estimulam e colocam o leitor em contato com o mundo encantado presente na literatura.

Com base nessa realidade poderíamos nos perguntar de que forma a criança deixa de ver o livro como brinquedo e passa a percebê-lo como literatura. Paiva (2008) contribui para uma possível resposta quando nos evoca a pensar nos usos, finalidades e espaços por onde a literatura infantil circula. Isso porque, para a autora, a literatura infantil cumpre um papel no processo de escolarização, contribuindo dessa

forma na formação do futuro leitor, especialmente o leitor literário que pode, ao longo da vida e em qualquer momento, beneficiar-se da experiência estética proporcionada por essa manifestação de arte.

A creche como espaço coletivo e formal de aprendizagem é diferente da escola (ou pretende ser) e por isso organiza (ou deveria organizar) sua prática pedagógica de forma diferenciada da esfera escolar. Dessa forma, nessa primeira etapa da educação básica, o objetivo do trabalho pedagógico não é ou não deveria ser a promoção das crianças para o ensino fundamental, mas sua inserção na comunidade escolar, considerando-a assim o

[...] centro do planejamento curricular, [...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b).

Poderíamos dizer, então, que a creche constrói seu planejamento alicerçado nessa premissa posta em documento oficial. Ocorre que na tentativa de elaborar um planejamento diferenciado e singular para essa etapa da educação, os profissionais baseiam-se em referências e modelos segundo os quais a escola, “essa outra”, é organizada. Buscam, então, no discurso da escola dirigida aos demais segmentos da educação em geral, os enunciados de lá para responder a inúmeras questões da educação infantil, as quais, necessariamente, perpassam pelo planejamento das ações do professor com crianças na creche. Nessa faina acabam promovendo a sobreposição de modelos ou rituais que não servem mais ao público fim. Segundo Bortolotto (2007, p. 180),

Os ritos, no que toca ao locutor-que-ensina (docente) e reproduz uma herança sem a tomada de consciência, contribuem para a perenidade do agir pedagógico, e da sua interpretação, como tradição, transformando o agir em quase dogma, abdicando de conhecer para intervir, conhecer para transformar a realidade concreta.

O professor propenso a seguir os ritos e a tradição poderá conceber a literatura nas creches tal como é entendida nos demais segmentos da esfera educacional e, assim, essa entraria como um componente curricular. Uma consequência que daí poderia advir seria a

escolarização da literatura, ou seja, usar somente a literatura como pretexto para desenvolver algum assunto, alguma atividade. Lajolo (2008) explicita que o professor, na tentativa de trabalhar a literatura em sala de aula, propõe atividades de palavras cruzadas, sugere a identificação com uma ou outra personagem, dramatizações que são citadas em manuais escolares, ações essas que são periféricas ao ato da leitura. Entretanto, se o professor, ao entrar em contato com determinado texto literário, propusesse atividades que vão ao encontro das necessidades de conhecimento das crianças e, sobretudo, se entendesse essas atividades como experiência estética, recusando valer-se do texto literário para trabalhar na creche como conteúdo escolar – pois o propósito da literatura é fazer com que o texto deixe de constituir-se somente como pretexto e ilustração –, assim, segundo Lajolo (1985, p. 62), a cada novo texto com que os alunos se defrontam, poderiam “[...] vivenciar de forma crítica a atitude de sujeito, não só de sua linguagem, mas de uma teoria e uma história da literatura de seu povo.”

Entendemos que o conhecimento literário pode e deve ser assumido para além de um componente curricular fechado em si mesmo, mediado por proposições didáticas com fins talvez equivocados, discutíveis. É preciso, pois, ter o cuidado de não barrar a possibilidade que o acesso à leitura literária proporciona de diálogo entre o leitor e a obra o que o colocaria “[...] na situação de receptáculo passivo, com a função de imitar ou reconhecer valores previamente estabelecidos” (ZILBERMAN, 1989, p. 21). A literatura é componente da cultura, e da história da humanidade, compreendida “[...] como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. [...]” (LAJOLO, 2008, p.106).

O pensamento de Lajolo de certa forma se aproxima da discussão feita por Bakhtin na década de 1970 quando ele afirma que

A literatura é parte inalienável da integridade e da cultura, ela não pode ser estudada fora do contexto integral da cultura. Não pode ser separada do restante da cultura e correlacionada imediatamente (passando por cima da cultura) com fatores socioeconômicos e outros. Esses fatores agem sobre a cultura em sua integridade, e só através dela, e com ela sobre a literatura (BAKHTIN, 2010a, p. 375-376).

Não há, pois, dissociação entre o mundo da cultura representado no presente texto pela esfera literária e o mundo da vida, o cotidiano no qual os seres humanos são imersos desde que nascem. Para Bakhtin/Voloshinov (1926, p.2),

A arte, também, é imanentemente social; o meio social extra-artístico afetando de fora a arte, encontra resposta direta e intrínseca dentro dela. Não se trata de um elemento estranho afetando outro, mas de uma formação social, o estético, tal como o jurídico ou o cognitivo, é apenas uma variedade do social.

Em outro texto:

Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos. [...] A vida e a arte não devem só arcar com a responsabilidade mútua mas também com a culpa mútua. O poeta deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte. [...] Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade (BAKHTIN, 2010a, XXXIV e XXXV).

É na relação dialógica entre o mundo da cultura e o da vida cotidiana que o sujeito constrói seu conhecimento e sua história, cria, deixa marcas, produz novos enunciados, torna-se um ser social, pois não há como tentar compreender o homem sem lançarmos o olhar para a realidade concreta em que ele vive e a leitura literária entraria como um elo na cadeia discursiva de determinado grupo de falantes.

Na relação dialógica entre o mundo da cultura e o mundo da vida é que se produzem os conhecimentos acerca da esfera literária, ou seja, a literatura. Esta, por sua vez, apropria-se de elementos do cotidiano para compor-se como é, porque a vida está na arte como a arte está na vida, não há, na perspectiva dialógica proposta por Bakhtin (1926) uma dicotomia entre os enunciados próprios da literatura e os da vida cotidiana, porque “[...] todos os produtos da criatividade humana nascem na e para a sociedade humana.” (BAKHTIN/ VOLOSHINOV, 1926, p. 2). Assim, não há, na formação do leitor literário, separação

entre as suas palavras (cotidianas) e as palavras próprias a uma cultura literária (literatura) porque “o nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras [...]” (BAKHTIN, 2010c, p. 223). Ou ainda, “Ao longo de séculos de sua vida, os gêneros (da literatura e do discurso) acumulam formas de visão e assimilação de determinados aspectos do mundo” (BAKHTIN, 2010a, p.364).

Por isso, faz-se necessário pensar que na Educação Infantil o desafio não é “[...] o de ensinar a desenhar e juntar letras, e sim o de oferecer condições para que as crianças possam se desenvolver como pessoas plenas e de direito e, dessa maneira poder participar criticamente da sociedade de cultura escrita” (BRITTO, 2005, p. 20). Essa inserção das crianças na sociedade da cultura escrita poderá ocorrer se os profissionais que atuam na creche perceberem as especificidades da formação do leitor-literário. Isso lhes permitirá, mais do que desenvolver atividades que possibilitem a aprendizagem da leitura e da escrita, oferecer um espaço onde a criança sinta-se sujeito de sua aprendizagem, a qual é permeada pelos enunciados construídos na interação com os interlocutores que com ela convivem e dentre estes os que compreendem literatura e trabalham os seus sentidos, com vistas ao desenvolvimento da compreensão criativa.

Na Educação Infantil, as narrativas e os livros utilizados pelas profissionais pertencem predominantemente ao campo da literatura chamado de *literatura infantil*. Sabe-se que há uma série de discussões que colocam a literatura infantil em estreita relação com a pedagogia e por assim dizer com a escolarização da literatura, na medida em que há vasto acervo de livros destinados ao público infantil, muitos deles com fins didáticos e acessíveis devido ao valor de compra, considerando os poucos recursos com que sobrevive a comunidade escolar do ensino público. Paiva (2008), por exemplo, indaga por quanto tempo ainda nos contentaremos com a ideia de atrelamento dos livros de literatura infantil a conteúdos escolares, como forma para melhorar a escrita, a leitura ou meio para o trabalho com temas transversais¹⁵. Talvez, diz

¹⁵ Os Temas Transversais são temas que atravessam as áreas do conhecimento, privilegiando questões que enfocam a formação do sujeito para a cidadania a saber: questões de ética, pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente, saúde e temas locais. Ver em: BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p. Disponível em:

ainda Paiva (2008, p. 52), o que tenhamos que fazer é “reinvidicar para a literatura infantil uma dimensão de arte, isto é, um estatuto literário [...]”. Em certa medida, ao nos apoiarmos teoricamente nas teses de Bakhtin (2010b) sobre linguagem para compreender os processos e produtos humanos, podemos afirmar que tanto a *literatura* quanto a *literatura infantil* são constituídas pela relação dos enunciados produzidos na vida cotidiana com os do mundo da cultura, salvaguardando as especificidades de cada uma delas.

Ferreira (2006) afirma que no Brasil a literatura infantil é um campo de conhecimento específico com uma produção social e histórica recente originária no século XIX e em crescente expansão, tendo em vista a série de estudos na tentativa de construir a identidade da Literatura Infantil, assim,

Num esforço de identidade, debates e estudos vem sendo desenvolvidos sobre *literatura infantil*: o que é ou não é literatura infantil; a sua especificidade em relação à literatura adulta e a literatura oral; em campo de conhecimento se insere exclusivamente ou de forma interdisciplinar: na pedagogia, na psicologia, na sociologia, ou na teoria literária? E nesta discussão sobressai a polêmica sobre a expressão pela qual é identificada e denominada: *literatura infantil*. Que tipo de relação pode ser construída entre esses dois termos? *Literatura e infantil*? De superioridade, de complementação, de oposição? (FERREIRA, 2006, p.138 grifo da autora).

Podemos ponderar que nas instituições educativas talvez uma das metas seja garantir o acesso à leitura literária como um componente curricular próprio da área de Linguagem oral e escrita, proporcionando o acesso à experiência estética que a literatura proporciona aos sujeitos.

5.2 A FORMAÇÃO DO LEITOR-LITERÁRIO

A criança desde seu nascimento vive em um mundo de palavras do outro. As palavras do outro fazem parte de sua formação como ser expressivo e falante que a criança é. Bakhtin (2010a, p. 379) afirma:

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos).

Em outra passagem da mesma obra, diz:

Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (BAKHTIN, 2010a, p. 294).

Interpretando o autor, poderíamos dizer que a formação do leitor no contexto da creche passa pela relação de suas palavras próprias com as palavras dos outros, estas como componentes da história de leitura da criança, possibilitando o acesso, por parte dela, aos materiais disponíveis na cultura no que se refere à produção literária e a outros enunciados de colegas, professor e comunidade educativa da creche. A aproximação da criança com a leitura literária costumeiramente começa na família e com as pessoas que com ela convivem e continua na creche (evidentemente quando esse trabalho ocorre). Na família, os narradores por excelência e responsáveis pela inserção da criança no mundo simbólico da palavra são seus pais ou pessoas que dela cuidam. São eles os mediadores imediatos do acesso da criança ao campo do conhecimento da literatura. Uma criança mesmo antes de nascer já tem uma história de leituras construída com e por seus pais; quando ela nasce e cresce em família é essa história a primeira narrativa que escuta do interlocutor adulto que está próximo. Além de seus pais, a criança, convivendo em comunidade, ouve de outros interlocutores narrativas que nem sempre são literárias (até podem ser, no entanto, em certas realidades sociais o acesso à leitura literária ainda é restrito). Literárias ou não, essas narrativas, costumeiramente, enriquecem a linguagem do cotidiano, como fazendo parte das primeiras experiências de leitura da criança. Outras formas de apropriação das narrativas pelas crianças podem ocorrer através da mídia, ou seja, pelos desenhos animados, pelas

músicas que ouvem, filmes e outros programas a que assistem. Podemos dizer que é nessa experiência de convívio com a família e com outras pessoas que a criança começa sua formação como leitor.

Quando a criança ingressa na creche, o processo de constituição de enunciados concretos amplia-se à medida que ela convive com mais pessoas e tem acesso a outros enunciados. A leitura ganha o estatuto de conhecimento a ser construído de modo sistemático. Essa construção é estabelecida com base na interação da criança com o profissional que convive com ela, da criança com as outras crianças que frequentam a instituição ou outros interlocutores que partilhem com ela experiências discursivas. Na creche, embora as crianças estejam organizadas em grupos e em salas específicas, há a proposição de atividades que oportunizam o contato delas com outras crianças maiores e com experiências de leitura diferentes daquelas que fazem em suas salas. Talvez a vivência com adultos leitores e com crianças de outros grupos da creche se constitua em possibilidade de formação de leitores, ainda bebês e, por isso, com experiências diferentes de leitura.

Nesse contexto, a atitude do professor como leitor e formador de leitores torna-se importante, pois ele medeia o acesso da criança à leitura literária na instituição de educação infantil. O professor como “outro” na relação criança-adulto, e que pode contribuir para a ampliação do repertório literário da criança, é, pois, responsável, no lugar social que ocupa no processo de ensino e aprendizagem, pela aproximação, se for o caso, ou pelo desenvolvimento e aprendizagem do conhecimento literário, incluído seu uso e função social. A consciência que ele, professor, toma desse seu ato de responsabilidade perante as crianças que atende pode fomentar a formulação de perguntas ou de novas perguntas sobre como incluir, com qualidade educativa, a leitura literária na rotina de crianças com idade de zero a três anos. Segundo Goulart (2007, p.48), “somente ao formularmos perguntas próprias (próprias de outras formas de ver o mundo), participamos de uma compreensão ativa de tudo que é outro e alheio e nos constituímos como autores.”.

Retomando Bakhtin (2010a) e centrando-nos em seus estudos, ainda que não diretamente relacionados à educação ou à pedagogia, temos a oportunidade de pensar em como as palavras e novos conhecimentos que o bebê constrói, ao entrar na creche, estão atrelados aos conhecimentos produzidos pelos adultos que com ele convivem. Isso porque todo o novo conhecimento e palavras pronunciadas pela criança são antes palavras dos outros, palavras e conhecimento que

foram construídos em uma constante e contínua interação com os enunciados individuais e coletivos dos outros.

Bakhtin (2010a, p. 294), ao falar sobre o processo de conhecimento da linguagem, diz que essa experiência

[...] pode ser caracterizada como um processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.

Depreendemos daí que não apenas somos constituídos e constituímos os outros pelos enunciados proferidos, mas esses já trazem valores axiológicos. Pois para Bakhtin (2010a, p. 290), “As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes”.

A criança, portanto, ao pronunciar palavras na grande cadeia de comunicação discursiva humana, começa a constituir-se como sujeito da linguagem e na linguagem. A formação do leitor é social e cultural; é atravessada pela história dos enunciados já dados, pelos enunciados produzidos historicamente em determinada cultura e sociedade. Sendo assim, o professor-leitor é o outro que confere à criança a possibilidade de entrar em contato com o ensino formal, ter a possibilidade de, nesse ambiente de ensino e de aprendizagem, constituir-se como leitor de textos literários, ainda que pela palavra do outro e não a própria. Pois, o uso da língua é um acontecimento que se dá na relação de diálogo que se estabelece entre enunciados próprios e dos outros, entre enunciados orais e ou escritos, proferidos pelos falantes da língua e pertencentes à determinada comunidade e campo da atividade humana. Portanto, o conceito de dialogismo e enunciado concreto no contexto da teoria de Bakhtin e autores do seu Círculo são importantes para a compreensão de como o bebê começa a apropriar-se dos enunciados de que se compõe a esfera literária.

No caso desta pesquisa, estamos entendendo a literatura como conhecimento que contribui para a formação do sujeito social na atual sociedade. A criança, que no ambiente privado está imersa em discursos cotidianos e por vezes literários, ao ingressar na creche, com a mediação

do adulto que escreve, lê, mas acima de tudo trabalha a pedagogia desse conhecimento, começa então a ter contato com outro discurso, o da pedagogia, e por meio deste com o ensino sistematizado da linguagem verbal (oral e escrita). Ao menos, este seria um conhecimento a ser construído pela criança quando ingressa em instituições de Educação Infantil, mais legítimo ainda quando construído para e com aquelas crianças que devido à sua realidade social e econômica não lhes é possível o acesso ao grande diálogo humano dos enunciados literários. A apropriação pelo bebê dos enunciados literários no âmbito da creche é uma das possibilidades de trabalhar os conhecimentos construídos historicamente, pois, como nos ensina Bakhtin (2010a, p. 376), “o mundo da cultura e da literatura é, em essência, tão ilimitado quanto o universo.” Toda palavra proferida pelos sujeitos contém em si um universo de experiências dialógicas, sociais, ideológicas e históricas e é por esse universo das práticas sociais que ocorre a relação da criança com os objetos do conhecimento a que tem acesso, inserindo-a na cadeia da comunicação discursiva humana pelos enunciados produzidos por ela, criança, e pelos outros, como partícipes de quaisquer das comunicações discursivas dela com outros, porque “Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2010a, p. 289).

A criança ingressa nessa cadeia da comunicação social discursiva e constitui suas experiências de comunicação, estabelecendo relações singulares e carregadas de sentido. A criança, como ser social e histórico que é, já tem a capacidade de ir constituindo-se como sujeito, desde sempre, pela mediação do adulto e de produzir a sua história de formação social com base em novos enunciados (dados e/ou criados); ela não é um vir a ser; a criança é. Sendo assim, no espaço da creche a criança, entrando em contato com a literatura, com os enunciados dos outros e, por meio deles, irá construir novos enunciados que permitirão que participe da experiência estética da linguagem humana provocada pela leitura literária.

Para tentar compreender como a criança constrói novos enunciados pela relação que estabelece com o outro, tomo o conceito de dialogismo de Bakhtin (2010c) segundo o qual as relações estabelecidas entre os sujeitos são, por natureza, dialógicas, o que significa compreender a linguagem como processo de interação de sujeitos (eu/outro) situados em tempo e espaço históricos. O homem como ser social interage com seu interlocutor pela palavra que, segundo Bakhtin (2010c, p.232):

[...] não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta há uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra. Nesse processo ela não perde o seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que a integrou.

Neste trabalho buscamos compreender o discurso das crianças diretamente relacionado com a palavra do *outro* porque “a maneira pela qual o homem constrói o seu discurso é determinada consideravelmente pela sua capacidade inata de sentir a palavra do outro e os meios de reagir diante dela” (BAKHTIN, 2010c, p. 225). Se pensarmos na infinidade de culturas, formas de viver e principalmente na diversidade de organização dos sujeitos que frequentam determinado grupo social, teremos a possibilidade de compreender o quanto da nossa produção discursiva é marcada pelo discurso do *outro*.

As palavras pronunciadas são contrapalavras (vozes sociais), dado que “A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem.” (BAKHTIN, 2010c, p 209). O autor assevera, ainda:

As relações dialógicas são irredutíveis às relações lógicas ou as concreto-semânticas, que por *si mesmas* carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, convertendo-se em posição de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas.

Levando-se em consideração os posicionamentos do autor, a observação atenta ao cotidiano dos bebês em uma instituição pública de educação formal, bem como a investigação desses bebês não poderão desconsiderar sua dimensão social, pois a forma como os bebês são, como eles agem, é marcada pela apropriação do contexto social em que estão inseridos, a qual ocorre pelo diálogo que é estabelecido entre os sujeitos que pertencem a determinada realidade concreta, portanto entre seres sociais. Segundo Smolka (1985, p. 48), aproximando as ideias de Bakhtin à pedagogia, o diálogo que a criança constrói é possível à medida que esta

[...] começa a fazer sentido do mundo interagindo nele com os outros; no curso do seu desenvolvimento, o universo, de suas experiências se amplia, possibilitando uma crescente capacidade de conceitualização, de verbalização e de comunicação (fala e diálogo) dessas experiências; concomitantemente, aumenta a possibilidade de elaboração do pensamento e de construção conjunta do conhecimento, o que, por sua vez, conduz a um nível cada vez maior de conscientização e participação efetiva na sociedade.

Diante do exposto, entendo que a análise dos dados gerados pela investigação a que me proponho apresenta-se como possibilidade para a compreensão do modo como os bebês vivenciam sua formação de leitor literário em creche local de aprendizagem formal e ao mesmo tempo peculiar em relação a outros níveis de ensino e público da educação infantil.

5.3 O LEITOR-LITERÁRIO NO CONTEXTO DA CRECHE PESQUISADA

A creche, como lugar de educação formal, possibilita aos sujeitos que pertencem a esse espaço institucional participarem da construção do diálogo próprio dessa comunidade e, por conseguinte, com base nos enunciados concretos produzidos na comunicação realizada pelos participantes dos discursos, formas de interação nesse meio são tecidas, reafirmando enunciados, questionando-os ou provocando outros sentidos, outros enunciados.

Minha atenção como pesquisadora, como já afirmei neste trabalho, voltou-se para a investigação da formação do leitor-literário, bebês, com idade de um a dois anos, analisando, na relação da criança com a esfera literária, os acontecimentos interlocutivos entre os adultos leitores e as crianças e estas entre si, os quais fornecem elementos para que essa relação dialógica se estabeleça.

Constatei na pesquisa de campo que a criança dialoga a todo o momento com o outro, seja ele adulto ou criança. Para a formação do leitor-literário por meio desse diálogo, dois elementos são fundamentais: os livros de literatura infantil e as narrativas literárias. O adulto, na creche em questão, chama, com certa constância, a atenção da criança para a leitura literária, expondo-lhe livros no ambiente institucional,

dispondo-os nos espaços de circulação da criança, deixando-os disponíveis para seu uso, lendo-lhes os textos, narrando-lhes o que neles está escrito ou contando histórias apoiadas na leitura de livros.

Para analisar o cotidiano das crianças na creche e, neste contexto, a relação que ali é estabelecida entre os interagentes com a palavra literária, tomei quatro momentos dessa relação, abaixo relacionados, como planos de análise os quais me forneceram indícios de como o leitor literário pode ser formado na creche com base na prática pedagógica que é organizada pelos profissionais que atuam nesse segmento da educação. Foram selecionados para análise episódios documentados por fotos, cenas, filmagens e transcrições de falas representativas do conjunto das observações realizadas ao longo dos três meses de pesquisa na instituição investigada, as quais permitiram interpretar como a turma do G2B interage com elementos da esfera literária, na creche.

Os momentos que se apontaram como mais intensos na relação da criança com a literatura, mediada ou não pelo adulto, ou pela exposição do material a seu alcance são estes: crianças com os livros de literatura (contato direto com o objeto livro); interação das crianças com seus pares; crianças com a professora do G2B e crianças com a professora contadora de histórias. Ao destacar os quatro momentos como significativos da relação da criança com a palavra literária intenciono apontar elementos que contribuem para a formação do leitor-literário. Ressalto que esses momentos não são estanques, dado que nas práticas sociais, ainda que em instâncias formais de ensino e de aprendizagem, não se instituem desse modo, eles dialogam entre si, formam um todo indissociável que permite a construção de sentidos e enunciados acerca da esfera literária pelas crianças.

5.3.1 Crianças com livros de literatura

Os sujeitos, sejam eles adultos ou crianças, constroem conhecimentos quando interagem com o outro, quando dialogam e têm a oportunidade de experimentarem novas formas de se relacionarem com os outros e com os objetos de conhecimento. No que tange à construção de sentidos e ao lugar social da literatura, recorremos ao que nos afirma Bakhtin (2010a, p. 382). Para o autor, “o sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão.” Essa afirmação nos conduz a pensarmos no lugar que o outro, o interlocutor, ocupa na produção de sentidos e do

conhecimento. O sentido, para Bakhtin, é encontro entre um eu e um outro, é um acontecimento interativo, um encontro entre dois sujeitos do discurso em que cada um com seu ato de fala produz novos enunciados e estabelece relações dialógicas.

A abordagem efetuada neste texto sobre o desenvolvimento, a aprendizagem infantil e a construção dos enunciados está basicamente em consonância com as ideias de Bakhtin, como vimos até aqui. Especificamente no que diz respeito à leitura, busca apoio em Smolka (1989) e Zilberman (1990). Para a primeira, a leitura é uma atividade humana e como toda atividade humana se constitui como trabalho simbólico. Desse modo, a leitura literária entraria como esse elemento que fornece ao sujeito enunciados próprios da esfera literária que possibilitariam sua formação como leitor-literário. Reafirma esse pensamento Zilberman (1990), ao mencionar que a leitura não deve ser entendida somente como o “resultado satisfatório do processo de alfabetização e de codificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário”, uma vez que a leitura literária “estimula o diálogo, por meio do qual se trocam experiências e confrontam-se gostos” (ZILBERMAN, 1990, p.19).

A leitura literária como possibilidade de construção de novos sentidos para o vivido vai ao encontro do que Bakhtin (2010a, p. 279) expõe sobre a obra de arte. A literatura como forma de expressão artística abarca esse sentido da obra de arte como expressão humana, como possibilidade de diálogo entre os sujeitos na medida em que a obra é uma unidade da comunicação discursiva.

A obra, como réplica do diálogo, esta disposta para a resposta do outro (dos) outros, para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influências sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras – enunciados: com aquelas às quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso.

Bakhtin (2010a) compreende a obra de arte como réplica do diálogo, suas palavras evidenciam que os sentidos são forjados nas esferas sociais, entremeados a outros sentidos, aos de outras obras, enfim, compondo a trama dessa obra. Esta, se assumida como elo na cadeia discursiva possibilita a seus interlocutores serem partícipes de um diálogo constante e inacabado, pois todo enunciado pressupõe reação-resposta do interlocutor. No episódio transcrito a seguir, em que C. participa, podemos confirmar essa tese na ação de C., com o livro de literatura.

C. está sentado no tapete, vira o livro de um lado para outro e imediatamente começa a mordê-lo, é interrompido pelo chamado da professora D. que o chama duas vezes, ele olha para ela e não atende ao seu chamado continua com o livro na boca, mordendo. Depois larga no tapete, pega novamente e continua explorando o material, vira de um lado para outro, bate com ele no tapete, folheia as páginas e coloca na boca outra vez. [Episódio 091111-V1].

Figura 17 – 091111-18.



Fonte: Arquivo particular (2011).

Esse episódio, além de mostrar uma possibilidade de diálogo entre C. e a obra literária, demonstra também um dos primeiros atos que os bebês costumam realizar quando das primeiras interações com o livro (puxar, arrastar, morder, virar de um lado para outro, dentre outros). C. ao se relacionar com o livro corrobora os postulados de Vigotski (1996), segundo os quais nessa faixa etária em que se encontram os bebês do G2B há um predomínio dos objetos nas ações das crianças; poderíamos afirmar que toda a movimentação do bebê no ambiente em que está inserido é marcada pela relação que estabelece com objetos que estão ao seu alcance os quais “[...] en una situación dada tiene para el niño una fuerza afectiva atrayente o repelente, tiene una valencia afectiva, y, en concordância com esto, le incita a la acción, o sea, le orienta.”¹⁶

¹⁶ Em determinada situação, tem para a criança uma força afetiva que atrai ou repele, tem um valor afetivo e, por isso, incita a ação, ou seja, o orienta.

(VIGOTSKI, 1996, p. 265). Assim, os livros como objetos também poderiam ser vistos por essa perspectiva, objetos que exercem uma força atrativa ou repulsiva. No caso de C., o livro atraiu seu interesse. Esse episódio nos permite estabelecer um diálogo entre o que afirmou Vigotski (1996) sobre o predomínio dos objetos na idade em que se encontram os bebês do G2B e o que Bakhtin (2010a) defende na teoria do dialogismo. C., ao mesmo tempo em que se relaciona com o objeto livro, estabelece diálogo com a obra. Tomando como base o episódio protagonizado por C., podemos inferir que a formação do leitor literário nessa faixa etária oscila entre ver o livro como um objeto do cotidiano ou como uma obra literária e, assim, aberta para o diálogo de um leitor em potencial com o livro, ou de uma criança com um objeto a ser reconhecido pelo valor social que representa para a comunidade na qual está inserida a criança.

A seguir, vejamos outra situação à semelhança do que ocorreu com C., porém com valor social diferenciado atribuído por M. e A., sujeitos deste episódio, M. e A., conforme foto abaixo, encontravam-se em um momento de aproximação com o livro. Ambos cercam-se do livro demonstrando um comportamento de leitor fluente, aquele que escolhe o livro, folheia as páginas e lê. As duas crianças ainda não realizam a leitura do código, entretanto, pelo que foi evidenciado, já compreendem ainda que em processo a função social da leitura.

Figura 18 – 04111-6



Fonte: Arquivo particular (2011).

Figura 19 – 301111-68.



Fonte: Arquivo particular (2011).

Analisando as fotos acima, verificamos que as duas crianças M. (2 anos e 2 meses) e A. (2 anos e 5 meses) estão brincando na sala com as motocas; o livro entra como elemento diferente porque, pelo que foi observado, elas já atribuem valor social a esse objeto. Assim sendo, as duas crianças estão realizando atos sociais de leitura, ou seja, o livro é utilizado da forma como o adulto-leitor faz. Estamos diante de um ato

social de outros sendo reafirmado por essas duas crianças. Se M. e A. realizam esse ato social de leitura é porque, de alguma forma, em espaços sociais conseguiram apropriar-se do conhecimento condizente com esse ato e isso só é possível porque, pelo que foi observado na pesquisa de campo, os adultos que convivem com eles realizam essas ações, escolhem um livro e um lugar para sentar, folheiam as páginas e leem as narrativas para os bebês. M. pegou o livro de plástico e ficou folheando enquanto brincava com a motoca. Deixou a motoca imóvel, para mover o livro, folhear, ler. Neste momento, é M. e o livro em comunhão. No grupo de bebês pesquisados, essas cenas, como as de M., aconteciam frequentemente, ora eles estavam brincando com os brinquedos da sala, ora estavam escolhendo livros que ficavam disponíveis em um suporte fixado na parede, em formato de bolsas, suporte localizado em cima do tapete emborrachado no qual as crianças brincam sozinhas e sentam para ler livros que escolhem. A., por exemplo, estava andando de motoca e parou em frente ao suporte de livros para escolher um para ler, ele ficou um tempo considerável nesse lugar, olhando os livros: pegava um, olhava, colocava de volta, e, depois, pegava outro e assim por diante.

Nesta outra foto, apresentada logo abaixo, C. (1 ano e 9 meses) enquanto esperava a hora de ir para o refeitório “pratica um ato de leitura” e de modo compenetrado. Ele escolheu um livro “para ler” e ficou folheando. Como já mencionei quando relatei a organização da rotina na turma do G2B, nessas situações de relativa liberdade de ação a que os bebês estão expostos no cotidiano da creche é que elegem, entre outras possibilidades, o livro para ter consigo durante o tempo institucional. Naquele momento, as demais crianças da sala ficaram brincando com os outros brinquedos. C. é uma das crianças cuja relação com o livro é diferente das demais, pois frequentemente ele escolhe livros para ficar lendo. A situação aponta para uma imagem social de leitor que já valora o ato da leitura; ali, nas páginas de um livro, há algo a ser visto, ou seja, há algo que prende a atenção. Nas nossas experiências sociais de adultos que valoram positivamente a prática social da leitura, em muitas vezes as realizamos no tempo que nos é possível, por exemplo, enquanto aguardamos para fazer outra atividade, um tempo que tentamos tornar útil, produtivo. Nesse caso as crianças do G2B estavam sendo preparadas para irem jantar. O elemento que marca esse momento é a presença dos babeiros em C. e em J.. A presença de outra criança, a de J. (2 anos e 7 meses) que mexe na cadeira de C. e fica próximo a ela, não interferiu na leitura de C., que continua concentrado, atento ao que lê, enquanto espera pela hora da refeição.

Entendemos que esse momento de leitura de C. ocorre à medida que ele pode fazer a leitura das imagens que estão no livro escolhido. Por isso, de acordo com Kaercher (2001, p.84), “[...] livros com grandes ilustrações, que ocupem a maior parte das páginas, que contam a história – permitindo que as crianças pequenas recontem a história sem o auxílio do adulto são muito importantes e favorecem a autonomia da criança frente ao livro.” O pensamento da autora vem reafirmar a importância da presença dos livros e narrativas literárias no cotidiano das crianças que frequentam a Educação Infantil contribuindo para que ela possa ir construindo sua forma de ler e relacionar-se com a leitura literária no contexto da creche, o qual é marcado pelo diálogo constante entre o educar e cuidar.

Foto 20 – 141211-65.



Fonte: Arquivo particular (2011).

Com base nos enunciados construídos no coletivo da instituição de Educação Infantil, pela observação, acompanhamento e orientação de ações de adultos e colegas, a criança vai se apropriando de ações sociais de leitura e delas se valendo em uma demonstração de conhecimento de atos de leitura, do aprender com o livro, o qual começa a ter lugar diferenciado com relação aos demais objetos da sala, pelo valor que a própria criança passa a dar a esse objeto social, pelo que aprendeu e aprende com a mediação dos adultos ou crianças mais experientes, ou

seja, o valor que atribuem a esse material. Pode-se dizer que a relação que a criança vai estabelecendo com livros e acervos literários, em muitos momentos, é a reafirmação de atitudes de leitores com os quais ela, criança, se relaciona. No caso da creche, pelo que vivencia ou experiência com livros na convivência entre professoras da turma, auxiliar de turma, contadora de histórias e colegas.

Em um primeiro momento poderíamos supor que os bebês pudessem estar imitando o comportamento do adulto-leitor ou de seus pares mais experientes, entretanto, ainda que se tratasse de imitação, nos valem do entendimento de que os bebês ao imitarem os atos de leitura dos adultos estão construindo seu conhecimento acerca do lugar do livro em nossa sociedade.

A sequência de fotos abaixo mostra duas crianças: E. (1 ano e 7 meses) e G. (1 ano e 9 meses). A atitude de E. nos fornece indícios de como essa criança se relaciona com o livro, e de como esse conhecimento social que valora o ato da leitura encontra-se em formação: E. ora lê ora brinca com o avião de plástico, ela permanece nessa atividade de duplo interesse, entre livro (objeto/leitura) e avião (objeto/brinquedo), por um bom tempo. Demonstra, assim, a importância que essa criança vem atribuindo aos livros (ao que neles está contido), ao escolher ficar no tapete, e envolvida com essa atividade, em detrimento de outras que estão sendo realizadas pelos colegas de sala, ainda que próximos dela. O tapete, como já informei em outro momento deste trabalho, foi o lugar que eu escolhi para ficar durante o tempo em que observei a turma do G2B, por saber que o tapete e o suporte com livros compunham o espaço para leituras. As crianças também reconheciam esse lugar como lugar para ler, para estar com livros. A forma como foi organizado esse espaço, o suporte com livros e o tapete emborrachado forneciam às crianças um lugar aconchegante para realizar seus atos de leitura e brincar, bem como interagir e dialogar como o adulto que ali estivesse. No caso em questão eu, pesquisadora, professora da turma e auxiliar, contadora de histórias. Ali, então, foi o lugar da sala em que fiquei mais tempo ao longo de minha pesquisa, como se firmasse com as crianças, um diálogo dos bebês comigo e com a leitura literária, um “elo” discursivo, poderia dizer.

Foto 21 – 251111-1 à 251111-9.



Fonte: Arquivo particular (2011).

E. folheia o livro, olha suas páginas e mantém-se concentrada na sua leitura. Podemos notar pelas três primeiras fotos que ela não está sozinha, o colega G. está sentado no tapete, primeiramente olhando para o suporte de livros e voltando sua atenção para o livro escolhido. Em seguida G. distancia-se do tapete, larga o livro e vai brincar em outro lugar. O fato de G. distanciar-se do tapete não quer dizer que ele não tenha realizado um ato de leitura, o que podemos inferir é a diferença que há entre as crianças, pois embora pertençam a um mesmo grupo e com idades aproximadas, seus interesses e tempo de atenção são diferentes. Considerar essas especificidades é ter a oportunidade de promover uma prática pedagógica que respeite a criança e seu processo de aprendizagem como indivíduo e, no coletivo, como grupo.

E. é quem permanece lendo no tapete por mais tempo. Ela já escolhe o que quer fazer e manifesta, pelas escolhas que faz, o valor que atribui ao livro. No quadro acima, como pode ser notado, livro e avião disputam a atenção de E., mas nem por isso, na atividade de E., o livro deixa de ocupar lugar de importância com relação ao brinquedo, o avião. O avião entra como uma espécie de “elo” e de “passagem” entre interesses e valores, entre os livros de literatura e outros objetos do cotidiano da criança.

Em outro episódio representado logo abaixo e ainda tendo E. como personagem, mostra-se novamente E. (1 ano e 7 meses) deixando-se flagrar no seu ato de leitura, já nas primeiras horas da manhã.

E. está sentada no banco da mesa que fica na sala, segura o livro na mão. Por alguns instantes, sua atenção fixa-se no livro, como está representado na foto. E. folheia o livro. Depois ela levanta e vai pegar as loucinhas que estão do outro lado da mesa, em uma mão segura a taça e na outra o livro, sacode o livro que faz barulho, pois dentro dele há um chocalho. Levanta novamente e pega o bule, realiza movimentos com a loucinha, inclina o bule na taça (como se colocasse um líquido dentro). O livro permanece no campo de visão dela juntamente com os outros brinquedos. Ela permanece em silêncio durante o tempo da atividade, atenta ao que está fazendo. [Episódio 311011-V1].

Foto 22 – 311011-1.



Fonte: Arquivo particular (2011).

Esse ato de leitura de E. ocorre com frequência entre as outras crianças e sempre quando os livros disponíveis estão junto com outros objetos do cotidiano delas, em especial os brinquedos. No caso, E., ao mesmo tempo em que se interessa pelas imagens contidas no livro, brinca e imita outros comportamentos sociais do cotidiano, como o ato

de tomar café, sucos, chocolate quente etc. A ação de inclinar o bule na taça e parecer colocar um líquido dentro reafirma o rito daqueles que servem café (em casa ou em outros ambientes sociais). Ato este, diga-se, realizado pelas profissionais da sala na hora das refeições. Quando o lanche é café, suco ou outro alimento líquido, as profissionais costumam pegar a jarra e servir nas canecas das crianças. Vigotski (2007), ao falar do lugar do brinquedo na vida da criança, nos auxilia a compreender que a brincadeira de E. com o bule é muito mais uma lembrança do que imaginação, porque, apesar de ser uma situação imaginária, “[...] é compreensível somente à luz de uma situação real que, de fato, tenha acontecido. O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova” (VIGOTSKI, 2007, p. 123). Neste episódio observamos que E. experimenta um cenário de múltiplas possibilidades de interação e no que se refere a sua relação com o livro, nesse momento livro e brinquedo se compuseram, sem se alternarem.

O episódio abaixo é representativo das brincadeiras livres realizadas pelas crianças do G2B. J.V. (2 anos e 6 meses) está com um carrinho perto do lugar onde ficam os livros na sala. Os que estão no chão, perto de J.V., já se encontravam ali quando ele foi brincar com seu carrinho. Como já expus, no momento das brincadeiras livres os brinquedos e os livros ficam disponíveis para o uso das crianças e cada uma delas faz a sua escolha. J.V. brinca com o carrinho e o livro fica em oferta.

Foto 23 – 251111-12.



Fonte: Arquivo particular (2011).

No seu conjunto, as cenas escolhidas representam como foi sendo constituída a relação dos bebês do G2B com os livros. Observa-se que o livro entra primeiramente como um objeto à semelhança de outros disponíveis na sala, todavia, com a mediação do adulto e pela observação dos pares, o livro começa, para muitas das crianças, a ocupar outro lugar no cotidiano da sala. As ações de leitura dos livros de literatura infantil por parte da professora e da contadora de histórias, dentro e fora da sala dessa turma¹⁷, oportunizam às crianças possibilidades de irem se apropriando do lugar social que a leitura literária ocupa na esfera escolar e em outras esferas da sociedade da qual as crianças são partícipes.

Apresento abaixo a experiência de F. (1 ano e 9 meses) que protagoniza um ato de leitura compartilhada:

F. depois de ficar um tempo na frente do suporte de livros que fica pendurado na parede da sala, olhando um, olhando outro, vira as páginas e ri, e quando por fim escolhe um livro para olhar, sai

¹⁷ As leituras que ocorrem fora da sala são as realizadas nos momentos de encenação de narrativas e envolvem o coletivo da instituição. É o momento em que os bebês convivem com as outras crianças da instituição em eventos coletivos.

caminhando pela sala em busca da professora (que, juntamente com a auxiliar de sala, está realizando a troca de fraldas das crianças). Quando chega perto dela mostra as figuras do livro e grita para chamar a professora “eh” e ela responde a chamada da criança, pega o livro na mão e lê para a criança em voz alta, como que tentando compartilhar a leitura: “Oi” [...] “O peixe, ai que lindo!”... “Olha só, o peixe, o polvo”... “Oh, o camarão, a lagosta, a sereia, que lindo!”. Depois, a professora pede para ele segurar o livro, solicita algumas vezes, F. continua balbuciando e mostrando as figuras, até por fim pegar o livro. F. distancia-se da professora e vai para a mesa onde coloca o livro aberto e com cuidado, mas segue balbuciando algumas palavras. Pudemos compreender algo, como por exemplo, “pai”, pronunciada enquanto folheava as outras páginas desse mesmo livro. Por fim, retira o livro da mesa, coloca-o no chão e chuta-o como uma bola. [Episódio 281011-V1].

Foto 24 – 281011-23.



Fonte: Arquivo particular (2011).

Com a expressão “eh”, vai em busca da professora para lhe mostrar o que via e “lia” e chamá-la para uma conversa sobre o que estava vendo e lendo. A professora, ao nomear as personagens da história foi colocando palavras nesse ato de leitura particular. Quando começa a nomear as personagens, a professora entra em diálogo com F.. Ele se expressa por balbucios que provavelmente diziam respeito ao que via no livro, à medida que insiste em mostrar para a professora o livro e ir caminhando em busca dela para compartilhar a leitura. F., mesmo vendo que a professora estava envolvida na troca de fraldas dos outros bebês, insiste para que ela atenda ao seu pedido de compartilhamento da leitura. Pelo que pude observar na pesquisa, em muitos momentos da rotina da creche as crianças solicitam a atenção dos adultos, entretanto nem sempre é possível atender ao pedido das crianças tendo em vista as outras demandas da sala e de outras crianças. Nesse caso em particular,

podemos constatar que foi estabelecido um momento de relação dialógica entre professora e criança.

Nessas circunstâncias são as palavras do outro que farão F. ir se apropriando da narrativa e do que está contido no livro lido conjuntamente com a professora. Não se trata, aqui, apenas da experiência com a leitura da palavra escrita, em si, mas das imagens e das palavras do outro, o autor, representadas pela leitura valorada da professora, ao trazer para a criança a narrativa do autor. A professora lê: “Oi” [...] “O peixe, ai que lindo!”. “Olha só, o peixe, o polvo [...]”, “Oh, o camarão, a lagosta, a sereia, que lindo!”. A expressão “que lindo” é uma demonstração de que há algo mais profundo e que vai além de uma “leitura vozeada” de um adulto para uma criança, do que está escrito e ilustrado. Há julgamento de valor no ato da leitura. Nem todas as ilustrações agradam as crianças, assim como nem todas as crianças possuem experiências positivas com os animais (terrestres, marinhos etc.). Cadematori (2008, p. 80) menciona que as crianças “[...] são ávidas leitoras de imagens, que nelas exercem poder encantatório, tão logo os pequenos leitores abram o livro e comecem a folheá-lo.” Entretanto, esse poder encantatório das imagens pode provocar sensações e emoções tanto positivas quanto negativas, dependendo da capacidade que as crianças já possuam de mobilizar sentimentos e emoções ao interagirem com determinada obra.

Essa atividade pode, todavia, resultar na produção de outros enunciados que são tecidos no diálogo da criança com a professora, com o autor. Geralmente, os livros destinados à faixa etária de zero a três anos são livros imagéticos e pouco textuais, ou ainda somente com imagens, o que propicia à criança ler a história com ou sem o auxílio do adulto-leitor. Cadematori (2008, p. 87) pontua que “as imagens da ilustração constituem instrumento fundamental de apoio para a ativa intervenção do leitor na construção de sentidos e na formulação de hipóteses para a interpretação do narrado [...].” A afirmação da autora vem a reforçar o quanto a escolha dos livros para as crianças contribui para que estas vão se apropriando dos conhecimentos próprios da esfera literária, como a ampliação do vocabulário, produção de enunciados acerca de determinada temática tendo como base sua relação com a palavra lida, com a palavra escrita. Com base na observação do cotidiano da turma do G2B, podemos inferir que talvez esta seja uma das possibilidades de trabalho com a linguagem oral e escrita, ou seja, privilegiar a esfera literária, permitindo que a criança tenha acesso às narrativas, ainda que ela não domine o código escrito. O acesso pode

garantir aos bebês vivenciarem a experiência estética que a leitura literária proporciona aos sujeitos.

Smolka (1989, p.32) contribui para a compreensão do diálogo travado entre a professora e F. ao dizer que:

Os sons balbuciados se tornam palavras. No espaço da intersubjetividade, que se instaura, a criança se desenvolve apreendendo e aprendendo múltiplas formas de interação. As relações das crianças com o mundo são mediatizadas pelas relações com os outros homens. Neste processo, a criança vai se apropriando, isto é, vai tornando seus os objetos, as idéias, os dizeres dos outros e os vai transformando. Assim, a linguagem e as relações sociais são constitutivas do processo de desenvolvimento psíquico e do conhecimento do mundo.

As crianças do G2B, com idades de um a dois anos, estão em um momento em que, conforme nos expõe Kaercher (2001, p. 84) ao referir-se à aquisição da linguagem, “[...] a criança domina a linguagem oral: compreende um número expressivo de palavras, fala e comunica-se com os adultos e as demais crianças com grande facilidade.” Atento ao desenvolvimento desse estágio, o profissional que trabalha com elas pode criar situações de aprendizagem que ampliem o repertório linguístico dos bebês. A afirmação de Kaercher (2001) vem ao encontro do que afirma Vigotski (1996) para quem a formação nova e central das crianças que se encontram na faixa etária de um a dois anos é a da aquisição da linguagem. Nesse momento do desenvolvimento infantil “[...] el niño establece relaciones distintas com el medio social que el bebé, es decir, se modifica su actitude ante la unidad social de la que él mismo forma parte.”¹⁸ (275). Portanto, podemos concluir que os balbucios de F. aos poucos estão se tornando palavras reconhecidas pelo outro, seu interlocutor, como palavras alheias, que podem ser compreendidas pelas demais crianças e com adultos que com ele convivem. Nesse aspecto é que a figura do adulto, como leitor, é fundamental no diálogo estabelecido com bebês na creche, já que

[...] as relações dialógicas são possíveis não apenas entre enunciações integrais

¹⁸ A criança maior, à diferença do bebê, estabelece relações diferentes com o meio social, modifica sua atitude ante a unidade social da qual ela mesma forma parte.

(relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nele a voz do outro. Por isso, as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes [...] (BAKHTIN, 2010c, p. 211).

A professora e F. certamente estabeleceram uma relação dialógica na medida em que o “eh” pronunciado por F. constituiu-se em um enunciado, ou seja, diante da palavra da criança, houve a reação-resposta por parte da professora. O diálogo estabelecido entre os dois, criança e professora, poderá ser entendido, a depender da atitude de um e outro sujeito-locutor no processo de construção do conhecimento da oralidade e da escrita, como prática social forjada na interação dos participantes mediante certo acontecimento discursivo. Quando F. falou “eh” para chamar a atenção da professora para ele, esse “eh” estava carregado de sentido, tornava-se um enunciado, pois o dito entrou na corrente do diálogo entre ele, a professora e demais colegas.

A mediação da professora tem, desse modo, importância formativa ao ir significando as imagens do livro e as escolhas de comunicação de F. para falar de sua leitura, do que estava lendo no livro e/ou desejando ler, enfim, querendo socializar a leitura em pauta. Na realidade, trata-se da demonstração de que, no processo de formação do leitor, a mediação do outro, daquele que lê, comenta o lido, comenta os aspectos da produção do livro (informa autoria, cuidados com o material, como, por exemplo, não morder, rasgar, amassar ou praticar quaisquer outras ações frequentes dos bebês que desvirtuem o uso ou função social de um livro), não apenas favorece, mas fortalece as relações interlocutivas entre professor e criança, entre a obra e seus locutores. Entretanto, ressalto que na mediação realizada pelas profissionais que trabalham com os bebês, no que diz respeito a cuidados com livro, não se trata de lidar com as crianças de forma impositiva e/ou de adotar atitudes que inibam as ações que os bebês estabelecem com o livro no cotidiano. Os cuidados com esse material devem equivaler-se aos dispensados a todos os demais objetos que compõem o universo da sala, ainda que cada um com suas especificidades.

5.3.2 Interação das crianças com seus pares

O episódio narrado abaixo como representação dos acontecimentos no G2 (preservando idiossincrasias) ocorreu num dia em que as crianças, em um momento de brincadeira livre na sala, interagiram com os livros e com seus pares. É, portanto, um momento representativo de outros à semelhança deste.

A cena inicia com o G. (1 ano e 9 meses) sentado em uma almofada lendo um livro que havia escolhido no suporte, o livro está de cabeça para baixo, mas G. continua atento às páginas. Ao folhear, levanta o livro e o aproxima de seu rosto para olhar mais de perto. M. (2 anos e 2 meses) está sentada perto dele, balbucia algumas palavras (incompreensíveis porque foram ditas em tom baixo), mexe no sapato. J. (2 anos e 8 meses) aproxima-se e arranca o livro da mão de G.. Ele fica um pouco surpreso, mas apenas levanta um pouco o corpo e olha para J. e em seguida se aproxima de M.

J. começa a olhar o livro, balbucia palavras, vira o livro, folheia. Aproxima-se dele J.V. (2 anos e 6 meses) com um livro na mão, antes ele estava sentado no tapete ao lado, lendo. Senta ao lado de J. e parecem compartilhar a leitura que estavam fazendo através de balbucios. J.V arranca o livro que estava na mão de J., olha para o livro e rapidamente joga no chão e continua com o livro que escolheu inicialmente. Depois pega uma folha solta de um livro que estava no chão e atira-a para J. que não quis e jogou longe. J.V segue lendo sentado no tapete. Do outro lado da sala esta Y. (2 anos), sentada no chão folheando um livro, permanece um tempo e depois guarda o livro em uma cesta que estava na sala. Na cesta estavam os fantoches que foram disponibilizados para os bebês brincarem na sala. Nesse ínterim J.V continua concentrado no livro e Y. se aproxima dele e oferece uma boneca, ele afasta a boneca com um movimento do braço. E diz algo assim para Y.: *“Não quero boneca”*. L. (2 anos e 8 meses) chega perto dele e fica observando o que J.V está fazendo com a bola na mão, senta e demonstra interesse pelo livro, sai de perto depois

de um tempo. J.V não dá atenção para L. e continua atento ao livro, por um longo tempo, folheando o livro, a testa franzida, por fim ele abandona o livro no tapete. [Episódio 141211-V7].

Foto 25 –141211-59.



Fonte: Arquivo particular (2011).

Esse episódio é ilustrativo do modo como ocorre a interação das crianças entre si. Podemos observar que elas circulam pela sala, inventam suas próprias brincadeiras. As crianças J., J.V, M., L., G., e Y, aderiram à leitura como uma possibilidade de ocuparem o tempo dedicado à brincadeira livre na sala, atividade que, como já apontei neste trabalho, faz parte do planejamento ou da rotina da instituição.

Quando J.V aproxima-se de J. e senta a seu lado, estabelece com este um diálogo pelo qual, ainda que expresso em balbucios inaudíveis, foi possível entender que os dois estavam dialogando sobre a “leitura” que estavam fazendo. A leitura ia ocupando lugar no campo dos interesses dos bebês; ia-se na sala do G2B justamente investindo, de modo consciente, em ações que visavam à formação do leitor.

A relação dos bebês com os livros nesse episódio é uma demonstração de como se dá a pedagogia nessa sala da Educação Infantil no que diz respeito à formação do leitor literário. O encontro das

crianças com seus pares e o que deste encontro se constitui como a construção de um diálogo o qual é carregado de enunciados nos remete ao que Bakhtin (2010c, p. 374) nos afirma sobre a formação da consciência humana: “Como o corpo se forma inicialmente no seio (corpo) materno, assim a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro.” Como já abordei neste texto, a consciência é fruto das relações estabelecidas entre eu e o outro e a interação dos bebês entre si e com o contexto mais geral da sala demonstra a importância da convivência social para a aprendizagem. Bakhtin (2010c, p. 223) confirma essa posição ao dizer que “as palavras do outro, introduzidas na nossa fala são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação [...]”. A afirmação do autor nos evoca o enunciado dito por J.V “Não quero boneca”, quando Y. se aproximou dele e lhe ofereceu uma boneca. Ao ouvir a palavra do colega Y., avaliar o dito, pôde escolher o que fazer: continuar com o livro.

Na foto abaixo duas crianças M. e F. (2 anos) estão brincando de esconder, valendo-se do suporte dos livros de sua sala. Observo que o contexto da brincadeira era formado pelas crianças à escolha do lugar para brincar perto dos livros, e também pela minha presença, representada na cena pelo meu Diário de Campo, que ficou no chão enquanto eu tirava as fotos. As crianças ficaram um tempo considerável nessa brincadeira, iam e vinham, riam e divertiam-se escondendo-se atrás do suporte.

Foto 26 – 141211-31.



Fonte: Arquivo particular (2011).

A brincadeira com o suporte de livros pode indicar o lugar que os livros ocupam do cotidiano das crianças, um lugar muito próximo aos dos brinquedos. Quando as duas crianças começaram a brincar de esconder atrás do suporte, inventaram uma nova forma de interagir com esse material que fica à disposição na sala e que, convencionalmente, é o lugar dos livros, mas isso não impediu que M. e F. dele se utilizassem para brincar. Entretanto, a brincadeira limitou-se à ação de esconder-se atrás do suporte e sair, os bebês não tiraram os livros do suporte, os deixaram como estavam. Esse ato pode nos levar a concluir que elas já sabem que os livros ocupam um lugar diferente dos demais objetos, como por exemplo, diferente das peças do jogo de encaixe que espalharam e deixaram espalhadas sobre o tapete após a brincadeira.

As crianças, entre si, constroem uma infinidade de possibilidades de interagir com o que lhe é apresentado no ambiente da sala. No caso do G2B, na maior parte do tempo em que as crianças estavam na instituição, ao mesmo tempo em que elas tinham uma rotina a ser seguida, observando o cumprimento das regras de convivência, tinham liberdade para manusear materiais disponíveis na sala, como, por exemplo, os livros.

Sabe-se que a criança ao frequentar a instituição de Educação Infantil, além de ter a oportunidade de relacionar-se com outras pessoas que não sejam de sua rede familiar ou da comunidade em que está inserida, tem a possibilidade de estabelecer outras formas de interação, com as outras crianças com as quais irá conviver nesse espaço formal de aprendizagem.

5.3.3 Crianças com a professora do G2B

Foto 27 – 141211-53.



Fonte: Arquivo particular (2011).

A foto acima é representativa dos momentos de leitura que ocorrem no cotidiano da sala, a que poderíamos chamar de “leitura espontânea” à medida que vai ocorrer se houver interesse por parte de alguma criança em escolher um livro e pedir para o adulto-leitor realizar a leitura, ou seja, tornar-se o mediador entre ela e o livro. Nesta cena, em específica, C. pegou um livro no suporte de livros e trouxe-o para ler com a professora. Esta colocou a criança no colo em posição de aconchego para ler-lhe o livro. Foi possível perceber que os bebês, com frequência, traziam os livros para os adultos da sala (professora/auxiliar/pesquisadora) lerem para eles; mostravam e balbuciavam algumas palavras como “eh” como se fizessem um pedido

ou ainda quisessem chamar a atenção do adulto para o livro e seu enredo.

Observei ao longo da pesquisa de campo que os próprios bebês criam estratégias de comunicação com o adulto, como já explanadas aqui, que propiciam a aproximação delas com o livro e provocam o professor para uma atitude de mediação no ato da leitura. Como no caso da cena relatada acima, C. é um dos bebês que frequentemente elege os livros dentre outros brinquedos da sala e, quando senta no colo da professora, convoca-a a fazer a leitura para ele. Para os outros bebês cujo interesse pelos livros talvez não seja o mesmo, os efeitos que esses momentos terão para sua formação como leitor só aparecerão, talvez, posteriormente, mas cabe aos profissionais de creches, como espaço formal de aprendizagem e de desenvolvimento, garantir que esse conhecimento seja trabalhado.

Nos momentos em que isso efetivamente ocorre, a mediação do adulto dá sentido a esse objeto pelo valor social que o livro de literatura tem para ele, professor. Ali, pela leitura literária, a criança encontra enredos que podem encantá-la ou emocioná-la já que a obra literária suscita no leitor uma gama de emoções e sentimentos seja pelas palavras lidas pelo outro ou pela leitura dos livros de imagens, esses últimos também possíveis de serem lidos pelos bebês.

De qualquer forma, quando lhes são narradas ou contadas histórias, ou mesmo pelos diálogos que têm com os adultos, seus leitores, as crianças enriquecem suas experiências, sua linguagem verbal, pelo encontro com a leitura literária, como podemos observar no episódio da contação da narrativa do livro *Animais da Fazenda*, um livro *pop-up*¹⁹, efetuada pela professora da turma.

A professora vai mostrando para as crianças o livro e fazendo perguntas com base no vivido com as crianças em sala, sobre os animais e o que está no livro. Ela não lê o que está escrito, mas junto com as crianças, cria um diálogo voltado às características dos animais que aparecem no livro, como veremos a seguir, acompanhando o diálogo travado entre professora e crianças, em sala:

G.: “galo, galo”

Professora: Viu que lindo!

G.N.: “esse io” (balbucio)

Professora: É a casa dele, oh, ele dorme lá dentro.

¹⁹ Denomina-se *pop-up* o livro com imagens feitas com dobraduras que parecem saltar das páginas do livro quando é aberto; é feito com material resistente.

Professora: Senta senão os amiguinhos não conseguem ver lá de trás.

G.N.: “olha o papá”

JVS.: “oh”

Professora: É o papá dele. Oh! viu, vou mostrar outro bichinho que tem na fazenda agora. Vamô ver qual é? (Ela faz uma expressão de suspense). Tem um bicho bem bonito agora. Olha só, quem é esse bichinho?

J.: “bichinho”

J.V.S.: balbucia algo como oxa.

Professora: É o porco!

Criança: “poco, poco”

Professora: Como que o porco faz?

J.: “poco faz”

J.: o pé, o pé

A professora repete a pergunta e imita o ronco do porco.

J.: “poco faz rrrrrrrr”

Professora: Cadê os olhinhos do porco?

Professora: Ah (Espanto)

J.V.S. aponta no livro e diz: “Tati, ó”

Professora: E as orelhas? Cadê as orelhinhas do porco?

G.: Levanta de onde está sentado e aponta dizendo: “Tati”.

Professora: Lá em cima oh!

Professora: E o rabo? Cadê o rabo do porco? Cadê o rabinho do porco?

J.V.S: Tati oh!

Professora: Pezinhos? Cadê os pezinhos?

Professora: Ah! olha só, tem quantos pezinhos o porco? (Inicia a contagem do número de pés do porco junto com as crianças). Um, dois, três, quatro pezinhos o porco tem. Nesse momento as crianças identificadas no diálogo levantaram, encostaram no livro apontando com o dedo o porco.

[Episódio 11111-V1].

Foto 28 – 111111-3.



Fonte: Arquivo particular (2011).

No diálogo da professora no momento em que ela utiliza o livro *pop-up*, vimos o quanto os bebês estão se apropriando da língua materna com base na relação que estabelecem com a palavra do outro, no caso, a palavra da professora que lê, interpreta. Eles repetem as palavras e também enunciam outras, próprias, como pudemos observar no episódio acima, em que, ante as perguntas da professora, a criança responde “tati”. É justamente nesse diálogo entre os participantes do G2B em que se faculta à criança criar suas respostas, tais como “olha o papá”, “o pé”, que se instaura a interação entre as palavras que são ditas no cotidiano da sala e as que estão nos livros. A professora, ao utilizar o livro de literatura, no caso um livro *pop-up*, cuja predominância de imagens e pouco texto escrito tem forte apelo visual, vai construindo, juntamente com as crianças, diálogos sobre o que as crianças estão vendo, mas com interpretação, senão com criação, como por exemplo, quando diz às crianças “Tem um bicho bem bonito agora. Olha só, quem é esse bichinho?”. Quando a professora cria um diálogo com as crianças utilizando as imagens do livro e as palavras próprias dela, podemos observar a marca do discurso da professora, sua valoração ao que é dito, lido. Um exemplo de atribuição de valor é o uso das palavras no diminutivo. Nas palavras: amigo (amiguinhos), bicho (bichinho), olho

(olhinhos), orelha (orelhinhas), rabo (rabinho) e pé (pezinhos), esse uso contribui para que o tom de sua fala mude, tornando o ato de contar encharcado de afetividade. As palavras ditas pela professora do G2B ao ler a narrativa com essa tonalidade de afeto nos lembram a forma amorosa como falam com as crianças a maioria das mães e de muitos cuidadores ou responsáveis pelas criação das crianças, por conseguinte, as professoras que atuam nessa faixa etária, em muitas situações, aproximam-se do lugar ocupado por esses adultos na vida da criança.

Quando a professora D. se vale da tonalidade que confere à sua fala um tom amoroso, afetivo, as crianças ficam mais interessadas e próximas dela para ouvir a leitura. Bakhtin (2010a, p.47), ao tratar da relação da mãe com a criança como díade que permite à criança começar a situar-se no mundo, assevera que atos interativos dessa natureza são forjados pelos:

[...] atos e palavras amorosas da mãe, em cujo tom volitivo-emocional isola-se e constrói a personalidade da criança, enforma-se em amor o seu primeiro movimento, sua primeira pose no mundo. A criança começa a ver-se pela primeira vez como que pelos olhos da mãe e começa a falar de si mesma nos tons volitivo-emocionais dela, como que se acaricia com sua primeira auto-enunciação; desse modo, ela aplica a si e aos membros do seu corpo os hipocorísticos no devido tom: minha cabecinha, minha mãozinha, minha perninha [...].

Observamos na leitura da professora D. que, ao pronunciar as palavras *amiguinhos*, *bichinho*, *olhinhos*, *orelhinhas*, *pezinhos* e *rabinho* com uma tonalidade que em muito se aproxima da fala materna (da mãe com emoções positivas), aproximou as crianças dela e da leitura. Dessa forma, além de constituírem a narrativa, essas palavras conferiram um tom volitivo-emocional e lógico, positivo para o ato de leitura. Talvez esse tom seja um dos componentes que chamam tanto a atenção das crianças e acolhem os bebês para as atividades de leitura compartilhada. Na pesquisa de campo observei que, tanto a contadora de história C. quanto a professora da sala, a D., imprimem um tom afetivo às narrativas lidas ou contadas para as crianças e, ao que parece, esse elemento discursivo, a tonalidade, contribui para que as crianças fiquem mais interessadas e atentas à leitura.

A professora D. acrescenta que o interesse das crianças pelos livros está associado também ao fato de que “Eles adoram descobrir o

que está do outro lado da página, sentir a textura do material do qual o livro foi feito [...]” [E. nº 3].

A interação das crianças com os livros não está, portanto, dissociada do lugar que o adulto-leitor ocupa como leitor na formação daquelas. Para a professora D, “As crianças precisam de exemplos. Serão leitores se tiverem leitores por perto.” (E. nº 3). A fala da professora é uma reafirmação do papel que tem o outro (interlocutor) no processo de ensino e na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ou seja, no caso desta pesquisa, o bebê se relaciona com a esfera literária pela relação que estabelece com seus pares e com os adultos que com ele convivem. O leitor, como já afirmei neste trabalho, apropria-se da palavra literária à medida que tenha a possibilidade de interagir com as palavras dos outros que escrevem, leem, ouvem literatura. O outro pode ser um interlocutor que lê as narrativas, que apresenta livros, pratica atos sociais de leitura que posteriormente as crianças irão assumi-los mediante a apreensão desses atos sociais ou de outros tantos. Pode ser ainda, um interlocutor que insere, pelo exercício da responsabilidade de adulto professor-leitor, a palavra literária no discurso do grupo, ora de falantes, ora de ouvintes da literatura.

A relação dos bebês com os adultos-leitores permite que os atos de leitura realizados por estes vão sendo apropriados pelas crianças. Assim como as professoras pegavam o livro, folheavam e liam o que estava escrito, as crianças também o faziam na individualidade ou no grupo.

Então, poderíamos dizer que formar o leitor literário no espaço da creche é dar condições para que a criança, partícipe da grande cadeia discursiva da humanidade, também construa, nesse espaço formal de educação, sentidos e significados em sua caminhada de leituras. Entendemos que a base da formação do leitor literário é este diálogo constante e inacabado entre o bebê e os outros que com ele convivem, entre o bebê e a palavra literária e seus companheiros de discurso.

5.3.4 As crianças e as narrativas lidas nos momentos de contação de histórias.

Das cinquenta e cinco horas de observação do cotidiano da creche, selecionei dois momentos dessa experiência dos alunos do G2 com a professora C, contadora de histórias, momentos esses representativos do que ocorreu ao longo da investigação e dois momentos de leitura mediada, realizada pela professora M.J, estes envolvendo o coletivo da instituição.

Nas duas situações que ocorreram em sala com a professora C., ela leu, respectivamente, os seguintes livros de literatura infantil, *O gato e a menina*²⁰ e *Bilo*²¹.

Como iniciei a primeira parte da pesquisa de campo no 2º semestre de 2011, observei que as crianças já esperavam a chegada da professora C., contadora de histórias, pois eram avisadas pela professora da turma que C. chegaria. Quando esta se anunciava e mostrava o livro que tinha trazido, os bebês dirigiam-se ao tapete para escutá-la. Organizar as crianças dessa forma foi uma prática da professora C., conforme pude confirmar em entrevista com ela realizada. Segundo a professora C., a escolha de um lugar único, aconchegante e de certa forma com limites definidos para a leitura era estratégia para deixar os bebês mais próximos dela.

A inserção de contação de histórias na rotina dos bebês, como já mencionei no capítulo 3, ocorria uma vez na semana, desde que não houvesse atividades coletivas na unidade, ocasião em que os bebês saíam da sala para tal fim. Nos registros escritos do diário da contadora C. estava explanado que a narração de histórias para as crianças com idade de zero a três anos envolve o componente afetivo e a criação de vínculos com o adulto-leitor. Havia também a preocupação, por parte da professora, de escolher histórias e materiais de apoio para a contação, como por exemplo: fantoches, brinquedos, músicas. No registro escrito de suas ações, a professora C. assim escreve:

Como sou professora da Educação Infantil conto para as crianças de quatro meses a três anos. Nas turmas do G1²² e G2²³ levo dedoches, fantoches,

²⁰ Sinopse – Um gato preto anda pela rua com jeito de quem procura alguma coisa, despertando a curiosidade e as especulações dos passantes (por meio de imagens em balões): estaria à procura de um peixe? De uma gatinha pra namorar? Da bruxa com sua vassoura? No caminho, o gato vasculha lata de lixo, tropeça nas pernas de um homem que carregava caixas de sapatos, fazendo-o derrubar todas, persegue um rato, assusta pombos, joga futebol com uma bolinha de papel. Assim vai, vivendo as situações que se apresentam, até que fareja o ar, sentindo um cheiro, e corre na direção dele: trata-se de uma menina que lê um livro sentada ao pé de uma árvore. O gato chega perto, se esfrega nas pernas da menina, que corresponde ao carinho; em seguida, ele sobe no colo dela, se acomoda e dorme, feliz, enquanto ela continua a ler.

²¹ Sinopse – Bilo é um coelho criança. Um dia, ele e sua mãe visitam Dona Jacarao, que também tem um filho com a mesma idade de Bilo. Enquanto as mães conversam e tomam chá na sala, seus filhos se divertem no quarto.

²² G1 – Grupo com crianças de 4 meses a um ano.

livros sonoros e com texturas diversas, as crianças se iniciam nesse mundo novo.

Às crianças dos G3²⁴ ofereço outras histórias com figuras grandes e coloridas, conto uma, duas vezes, geralmente os pequenos, pedem para folhear os livros e um passa ao outro, os vínculos afetivos são fortalecidos, aprendem a esperar pela sua vez. [RE.C].

O primeiro evento de contação de histórias da professora C. a ser trazido aqui e detalhado diz respeito ao trabalho dessa professora com o livro *O gato e a menina* elegido por ela para tal atividade com a turma do G2. Este é um livro cuja narrativa é somente com imagens e C., com apoio do livro, foi narrando o que ia aparecendo nas páginas, usando e repisando gestos de um leitor competente (modo de segurar o livro, folheá-lo, etc.). Ela ia compondo a narrativa com palavras próprias e adequadas às imagens de que se valia para essa composição, nomeando o que estava aparecendo nas imagens. No caso em questão, como é um livro somente com imagens é ela, professora, que vai colocar suas palavras no livro.

C. iniciou a leitura em pé e depois ajoelhou-se para ficar junto às crianças no tapete. Elas tiveram reações diversas durante a narração: queriam ficar mais perto do livro, apontavam para o que C. estava mostrando, ficavam com o olhar fixo nela, como pode ser observado abaixo.

²³ G2 – Grupo com crianças de 1 a 2 anos.

²⁴ G3 – Grupo com crianças de 2 a 3 anos.

Foto 29 – 141011-40.



Fonte: Arquivo particular (2011).

Na cena acima podemos observar duas crianças com brinquedos nas mãos. A presença desses objetos em nenhum momento foi impedimento para a narração da história, ou seja, no G2B a relação das crianças com a palavra literária não estava dissociada das outras vivências do cotidiano da sala, ainda que houvesse certa organização por parte da contadora C., como chamar as crianças para o início da atividade, cantar uma música ou ainda solicitar que eles sentassem no tapete.

A professora C., na contação de histórias, demonstrava cuidado e compromisso em relação às crianças para que aquele momento fosse por elas percebido como uma atividade de encontro, de diálogo com ela, professora, e com a palavra literária. Seu tom de voz, seus gestos, traziam os bebês para perto dela e, à medida que a história ia sendo apresentada, aproximavam-se cada vez mais da professora, do livro, aumentando assim a participação, visível no olhar sempre atento ao que estava sendo dito.

Foi possível observar que a organização da contadora de histórias para realizar essa atividade constituiu-se em um rito (canto, solicitação que as crianças sentassem, leitura da história e no final da leitura a professora C. dizia: “Quem gostou bate palmas!”). Esse enunciado indicava o término da história e abria para o diálogo entre a professora e

as crianças sobre o que havia sido lido. Tendo sido construído junto com as crianças, esse ritual lhes permitia certa autonomia para participar da atividade. Em nenhuma das observações em sala presenciei atitudes impositivas por parte da professora ou da contadora de histórias para que os bebês ficassem quietos e em cima do tapete da sala, pelo contrário, como eles se interessavam pelo que estava sendo lido, acabavam ficando atentos ao que era narrado ou contado. Essa situação não pode ser desconsiderada, uma vez que é quase impossível para os bebês ficarem parados por muito tempo, mesmo em se tratando de ouvir histórias. Em média o tempo da contação era de 10 minutos.

Contar histórias para os bebês requer planejamento por parte do professor, o que contribui para a organização e êxito dessa atividade. Conforme Debus (2006, p. 75),

O contar histórias pode influir diretamente na aprendizagem efetiva da leitura e da escrita, pois, por meio da narrativa, a criança entra em contato com novos vocábulos, com estratégias de linguagem, já que a estrutura início, meio e fim das narrativas auxilia a criança na elaboração de suas próprias histórias.

A participação dos bebês nos momentos de contação de histórias evidencia o que Bakhtin (2010a) defende, ou seja, que nosso discurso é formado pelas palavras dos outros que chegam até nós, no processo infinito de criação e interação entre as palavras próprias, a do outro (palavras alheias) e aquelas que se tornam próprias. Em se tratando da formação do leitor-literário, as palavras que são ditas pela professora C. em grande parte inspiradas na leitura dos livros de literatura infantil, nos reportam ao que Bakhtin (2010a) cita, ou seja, de que não há dicotomia entre a palavra da vida cotidiana e a palavra literária; as duas mantêm relação dialógica entre si, visto que “[...] por meio da palavra, o artista trabalha o mundo, para o que a palavra deve ser superada por via imanente como palavra, deve tornar-se expressão do mundo dos outros e expressão da relação do autor com esse mundo” (BAKHTIN, 2010a, p.180).

De certo modo isso pode ser observado no relato do episódio abaixo, quando a professora contava a história *Bilo*. O livro também era somente de imagens, por isso C. foi construindo a narrativa com base nelas, tal qual fez para a leitura de *O gato e a menina*, acima comentada.

Professora: “Era uma vez um coelhinho e a mamãe coelho [...]”

J.: “mamãe coelo”.

Professora: “chegaram na porta e bateram assim [...]”

J: “pota”. [...]

Mais adiante na narração a professora pergunta: “João está com a boca aberta ou fechada?”

J: “abeta ou fissada”.

Ela mostra o livro e responde que a boca está aberta, bem grande.

E J: diz: “bem gande”. [Episódio181111-V1]

As crianças repetem as palavras, expressões do discurso da contadora, enunciam palavras já ditas, mas quando são ditas pelas crianças assumem outro sentido, pois são palavras assumidas por elas, crianças; são palavras do outro, o narrador da história e mediadas pelo tom valorativo da professora que lê para elas, enfim, em processo de interiorização como palavras próprias. Nesses momentos, C., bebês e autor do livro dialogam, pois os bebês não estão na posição de espectadores ou repetidores de palavras dos outros, mas de participantes do acontecimento estético da linguagem humana, como menciona Bakhtin (2010a, p. 20):

Com um só e único participante não pode haver acontecimento estético; a consciência absoluta, que não tem nada que lhe seja transgrediente, nada distanciado de si mesma e que a limite de fora, não pode ser transformada em consciência estética, pode apenas familiarizar-se, mas não ser vista como um todo passível de acabamento. Um acontecimento estético pode realizar-se apenas na presença de dois participantes, pressupõe duas consciências que não coincidem.

Na pesquisa de campo ficou evidenciado que o acontecimento do encontro com as narrativas literárias é visto pelas crianças como uma atividade prazerosa. É o que podemos observar na postura de M. (2 anos e 2 meses, à direita, na foto abaixo), num desses encontros: ouvindo, com o olhar na direção da contadora, demonstrava, pelas atitudes de seu corpo, estar à vontade, assim como os outros bebês, cada um de seu jeito, porém todos com os olhos fixos na professora, mesmo o que estava no colo da auxiliar de ensino, nesse dia substituindo a professora D. que estava de atestado. Nessa atividade, as crianças são convidadas a

sentar, até porque se todos ficarem em pé, não seria possível enxergar o livro e a contadora. A foto sugere que o corpo não precisa ficar imóvel na hora de ouvir histórias.

Foto 30 – 141011-34.



Fonte: Arquivo particular (2011).

5.3.4.1 Atividades coletivas de leitura mediada

Além de observar a leitura das narrativas na sala, acompanhei os bebês do G2B em outros momentos de leitura mediada que eram realizadas no salão da instituição. A atividade era coordenada por M.J que é a professora responsável pelo projeto da biblioteca e consistia em encenar a narrativa de um livro de literatura infantil. A dinâmica ocorria geralmente da seguinte forma: um grupo de profissionais da instituição ou de crianças caracterizava-se de acordo com as personagens do livro e dramatizava a história que era lida por um professor. As crianças participavam como expectadoras desse evento coletivo. Pelo que observei, as crianças do G2B não conheciam o texto que seria encenado e não houve nos momentos em que participei dessa atividade preparação prévia, ou seja, um diálogo explicando detalhadamente o que iria acontecer, por conseguinte os bebês demonstravam interesse e prestavam atenção na leitura e encenação realizada. As atividades coletivas como esta detalhada acima, são frequentes na creche e como

minha pesquisa se desenvolveu no segundo semestre letivo, no mês de outubro dedicado às crianças, tiveram, nesse período, mais saídas em sua homenagem.

A primeira saída em que acompanhei as crianças foi para a leitura da história do livro *O Retrato*²⁵. Trocar de ambiente já provocava uma mudança na forma como elas participavam da atividade, algumas crianças ficavam à vontade no espaço diferente daquele da sala, outras, não e, por isso, solicitavam mais a presença de um adulto por perto para pedir colo ou que sentasse perto. Em outra saída, quando fomos assistir à encenação do livro, *A galinha ruiva*²⁶, os bebês não ficaram mais tão assustados e participaram da atividade sem maiores mudanças no comportamento, não pediram colo e não choraram muito. Observei que eles já foram até o local do evento com mais confiança e demonstraram interesse em estar em outro espaço que não fosse sua sala.

Oportunizar, para os bebês, saídas da sala para acompanharem outras atividades que ocorrem na instituição são ações pertinentes porque contribuem para que interajam com outros, tenham a possibilidade de ouvirem enunciados que são produzidos no ambiente coletivo e pelo coletivo das pessoas que estão na instituição. A interação com o coletivo da unidade produz novas possibilidades de encontro e de construção de sentidos, reconhecimento e pertença ao grupo. Este fato nos reporta para o que Bakhtin (2010a, p. 383, grifos do autor) nos descreve sobre a forma como podemos nos conhecer na medida em que “O *eu* se esconde no *outro* e nos *outros* [...]”. O outro nos possibilita o reconhecimento de nós mesmos. Esses momentos em que os bebês saem de sua sala permitem que possam reconhecer, de modo mais amplo, o espaço em que estão inseridos e integrar como interlocutores a cadeia discursiva dos enunciados do coletivo da creche pela participação em eventos, como assistir peças de teatro, ouvir histórias ou apresentações de músicas, atividades que marcam a convivência social daquele grupo.

Outro ponto positivo que os episódios analisados permitiram-me observar na creche pesquisada foi que a leitura literária tem um lugar constituído, os livros e a leitura são oportunizados para as crianças fornecendo elementos que permitem a construção de enunciados acerca da linguagem oral e escrita. Na pesquisa constatei que formar o leitor-

²⁵ Sinopse – Será que ninguém quer tirar retrato? Ou a turma está reservando uma bela surpresa para o gato?

²⁶ Sinopse – A galinha resolveu lindo bolo confeitado. Mas precisava de alguém que viesse pra ajudar. Pediu ao porco e ao patinho, mas os dois disseram “não”. E, no fim, os preguiçosos aprenderam uma lição!

literário ultrapassa a aprendizagem, por parte da criança, do domínio do código escrito; é a aprendizagem da linguagem que permite à criança a construção de enunciados no constante diálogo entre as palavras próprias dela e as dos outros, palavras da vida cotidiana presente no contexto da creche e nos espaços em que ela participa e a palavra literária presente na esfera literária, palavras essas que estão em constante interação, pois uma está contida na outra, num movimento contínuo de produção de sentidos para o vivido e para a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegada a hora de colocar *em pauta* a última seção, tal como o título enuncia, a qual, de certa forma, sintetiza as ideias antes explanadas e marca o término da escrita desta dissertação. Estamos diante de um enunciado que, apesar do sentido de *acabamento* nele contido, não indica um término para o diálogo estabelecido entre as palavras próprias, as minhas, aquelas que eu tinha antes de iniciar a pesquisa de Mestrado e as palavras alheias que foram sendo compreendidas, apropriadas e registradas ao longo deste percurso acadêmico. As últimas páginas escritas, e mesmo a dissertação com um todo, indicam *acabamento*, é certo, contudo *acabamento* no sentido que Bakhtin (2010a) dá a esse termo, ou seja, de abertura para a “escuta” do outro, para a reação-resposta do outro diante do que é dito. Digamos que este *acabamento*, e agora falo da dissertação como um todo, é “uma pausa”, é abertura para diálogos outros, de outros, especialmente no que tange à formação do leitor-literário no contexto da Educação Infantil, dado que, como defende Bakhtin (2010a, p. 296), “Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo.” A abertura para o diálogo possibilita que haja a alternância dos sujeitos do discurso e permite que o outro possa responder ou ainda adotar atitude responsiva perante este *acabamento* específico, perante o texto, que ora finda, sobre a questão da formação do leitor-literário compreendido entre a faixa etária de um a dois anos, os bebês que frequentam uma creche municipal de Florianópolis.

A investigação que realizei e em torno da qual foi construído este texto partiu de minha prática como professora de bebês, principalmente no que alude ao trabalho em sala com os livros de literatura infantil e momentos de leitura mediada. Ao longo de minha experiência observava – ainda que não respaldada por nenhum argumento embasado em pesquisa científica –, que, à medida que proporcionava para as crianças o acesso à leitura em geral e em especial à leitura literária e a interação dos bebês com o objeto livro, ia aumentando a apropriação, por parte das crianças, dos conhecimentos próprios da esfera literária.

Minha prática pedagógica era alicerçada no diálogo e na inserção desses momentos no planejamento de forma intencional, ou seja, eu preparava os momentos da contação de histórias utilizando outros recursos além do livro, como os fantoches, desenhos e a utilização de fantasias que representavam personagens do universo infantil. Tais ações realizadas confirmavam o meu lugar como mediadora do processo de aprendizagem e despertava nas crianças o interesse pela atividade

proposta, pois as crianças respondiam com olhares, gestos ou manifestações orais sobre as leituras que eram feitas. Além da prática nas atividades de leitura mediada, constatei, no cotidiano da sala, que elas “imitavam” o meu ato social de leitura nos momentos em que elas interagiam com seus pares, sem a minha intervenção, contando histórias umas para as outras, chamando os colegas para sentarem perto, colocando bonecas em fila e pegando livros para ler para elas, arrumando o mobiliário da sala para a atividade, dentre outros atos que remetiam diretamente à leitura. Essas ações das crianças ocorriam frequentemente e iam aumentando no decorrer do ano. Assim, essas experiências com a leitura literária e, sobretudo com a experiência estética que essa vivência lhes proporcionava, forneciam às crianças as ferramentas para irem construindo novas formas de interação com a literatura e com a realidade a qual pertenciam.

Com base nessa minha vivência pessoal e na escolha para pesquisar de que forma os bebês interagem com a esfera literária, como ocorre o acesso a esse conhecimento e o consolidam, e ainda como evidenciam suas vivências com a leitura literária em uma creche municipal de Florianópolis (SC), propus-me a investigar a formação do leitor-literário por meio da observação da relação dos bebês com a palavra da vida cotidiana e a palavra literária. Desse modo, delineei objetivos específicos, que retomo aqui:

- 1) fazer um mapeamento dos momentos de interação das crianças com os livros de literatura, com a palavra literária no contexto da creche;
- 2) observar as mediações realizadas pelos profissionais que convivem com os bebês no que se refere ao trabalho com a leitura literária, componente curricular próprio da área da linguagem oral e escrita.

Após delimitar os objetivos, outras questões foram sendo delineadas, a saber: se o bebê não lê porque ainda não decifra o código escrito, o que sucede ao ter acesso à leitura literária e a acervos de literatura? Qual o papel do adulto como leitor nesse processo de apropriação dos conhecimentos referentes à literatura? Como o bebê interage com o acervo posto a sua disposição? Como se dão as relações interlocutivas dos bebês entre si e deles com os adultos?

Desde o início da formulação desta pesquisa observei que teria um longo caminho pela frente na tentativa de compreender a relação que os bebês estabelecem com a esfera literária, na medida em que estava

me propondo a olhar atentamente para as crianças que frequentam uma creche municipal de Florianópolis. Caminho longo, pois, pela experiência que possuía como professora, sabia que teria que me apropriar de uma gama de conhecimentos referentes ao tema em pauta, tomar um distanciamento do lugar que ocupava como professora e ocupar o lugar de pesquisadora, situação nova para mim que estava habituada a exercer a docência e pertencer ao grupo de crianças com as quais a cada ano trabalhava. Esses conhecimentos também diziam respeito à construção de minha relação com os profissionais e bebês da creche escolhida para realizar a pesquisa. A relação estabelecida foi balizada pelo diálogo, respeito, cuidado e com um olhar atento aos movimentos que ocorriam na instituição e às manifestações dos bebês no que tange às situações que vivem no cotidiano da creche tanto em sala, quanto no parque ou em atividades coletivas. Por isso, ao longo dos capítulos da dissertação trouxe episódios que evidenciam essa relação. Constatei que a relação que com eles construí como pesquisadora foi legítima, pois estive alicerçada na compreensão da linguagem como “fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da enunciação [enunciado] ou das enunciações [enunciados]” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010b, p.127; grifo do autor), porque a interação verbal entre eu e o outro é a realidade fundamental da língua. Ao estabelecer diálogo com os sujeitos que participaram da pesquisa pude verificar como os bebês se relacionam com o contexto em que vivem e como a palavra literária faz parte da vida deles, já naqueles momentos de convívio social mais formal. No contexto da creche, conforme pude tomar ciência, o trabalho desenvolvido fornece condições e elementos para a formação do leitor-literário e para que esse processo se consolide, pela convivência da criança com os adultos-leitores, com os colegas mais experientes e pelo acesso a livros de literatura, ou seja, à palavra literária.

Tomando como referência Bakhtin (2010a) e Vigotski (2007) cujas teses nos permitem compreender o papel do outro como fundamental na vida dos sujeitos, foi possível, pela lente da teoria sócio-histórica, explicitar a interação social na apropriação do conhecimento literário na investigação em cena. No desenvolvimento desse processo, ao observar o cotidiano da creche pesquisada, pude perceber que essa formação é marcada, de modo fundamental, por quatro momentos de relação da criança com a literatura. Sabemos que esses momentos não estão dissociados um do outro, juntos compõem um todo que nos fornece indícios de como a criança interage com a palavra literária em contexto institucional de aprendizagem. Estes são momentos marcados

pelo encontro “eu” e “outro”, momentos de diálogo: das crianças com os livros de literatura (autor/narrador), de interação das crianças com seus pares, crianças com a professora do G2B e crianças e narrativas lidas nos momentos de contação de histórias.

Vigotski (1996), ao falar sobre a relação dos bebês com os objetos disponíveis em seu cotidiano, provocou-me, no período da pesquisa de campo, a voltar minha atenção para os atos de leitura dos bebês, olhar como sua relação com a palavra literária se estabelecia e se tornava mais complexa à medida que o estar com livros e pessoas se amiudava. Tomei ciência de que, com o passar do tempo, os bebês estabeleciam uma relação muito próxima com todos os objetos da sala, e o livro, como objeto (para alguns), ocupava sua atenção, ora eles estavam interagindo com os livros (como objetos), ora brincavam com outros objetos, os quais faziam parte do cotidiano no desenrolar das mais diversas atividades, como na troca de fraldas, nas brincadeiras, na alimentação dentre outras situações da rotina de uma “sala de bebês”.

Pude observar também a proximidade que os momentos de interação dos bebês com a professora do G2B e com a contadora de histórias proporcionavam. Os bebês, suscetíveis às mais variadas entonações do discurso, aos mais variados gestos ou trejeitos de suas interlocutoras por mínimos que fossem, nos reportam ao que Bakhtin (2010c, p. 231) afirma sobre como nos apropriamos do discurso do outro no cotidiano:

[...] na prática cotidiana, ouvimos de modo muito sensível e sutil todas essas nuances nos discursos daqueles que nos rodeiam; nós mesmos trabalhamos muito bem com todas essas cores da nossa paleta verbal. Percebemos de modo muito sensível o mais ínfimo deslocamento da entonação, a mais leve descontinuidade de vozes no discurso do outro, essencial para nós.

A leitura mediada que elas faziam para os bebês, seja nas horas de contação de histórias ou nos momentos que chamei de “leitura espontânea” – a que ocorria no cotidiano sem um planejamento prévio, como por exemplo, quando a criança escolhia um livro no suporte e trazia para as professoras ou pesquisadora lerem –, fornece às crianças palavras outras que contribuem para a construção de seu discurso e ampliação de seu repertório de vivências com a palavra literária. No caso desta dissertação, principalmente aquelas que dizem respeito à leitura literária, contribuem, enfim, para a constituição de relações entre

o já dito (dado) e novo (criação – autoria). Caberia, então, aos professores que trabalham com os bebês ampliarem cada vez mais a “paleta verbal” das crianças. Essa metáfora utilizada por Bakhtin (2010a) nos convida a pensar no profissional que, à medida que apresenta enunciados para a criança, lhe fornece elementos para que adquira, amplie ou crie seu próprio discurso, construa conhecimentos de forma legítima e com autoria. Foi o que pude constatar em relação aos momentos de leitura mediada pelas professoras: ao escolherem os livros para serem trabalhados, proporcionavam aos bebês o acesso à leitura literária. Não somente o acesso à leitura, mas a possibilidade de construção de um diálogo social (eu - outro), diálogo próprio daquele grupo do G2B.

Outro momento a considerar é o da interação dos bebês com o livro. Observei que esta realmente se estabeleceu e foi se fortalecendo à medida que os livros ficavam disponíveis na sala e eram de fácil acesso ao público infantil, o que permitia seu manuseio pelas crianças e, assim, fossem tomando consciência do lugar social que o livro ocupa na sala, na creche, em nossa sociedade. Afinal, como sabemos e o demonstrou esta investigação, não podemos partir do pressuposto de que as crianças chegam a creches sem alguma prática social de leitura e escrita. A maioria das crianças do G2, por exemplo, já manifestava certa familiaridade com os livros e realizava algum ato de leitor fluente, como por exemplo, ficar folheando as páginas dos livros, uma a uma, e sentar-se para ler.

Os estudos de Bakhtin (2010a) nos auxiliam a compreender o sentido dialógico da linguagem, concebendo-a, portanto, como forma de comunicação social, como material semiótico necessário à construção de enunciados acerca do vivido, enfim, a reconhecer a materialidade da linguagem na vivência. No capítulo 2, ao tratar da metodologia da pesquisa, circulei enunciados os quais corroboram o que pensa Bakhtin (2010a), especialmente em relação à forma de nos relacionarmos com o mundo e com os outros no mundo. Diz Bakhtin (2010a) que o nosso discurso é formado pelas palavras nossas e pelas palavras alheias. No caso em pauta, como pesquisadora, fiz parte da cadeia discursiva daquele grupo e fui reconhecida como a “*Nivá*”, como um *tu*, nomeado, portanto de face a face com cada um do G2B, na horizontalidade da relação. Além do meu reconhecimento como sujeito da relação no G2B, no próprio processo da pesquisa, a figura do pesquisador ficou subsumida a de partícipe daquele círculo dialógico: um grupo, o grupo G2B. Mesmo o aparato tecnológico ficou subsumido na pessoa “*Nivá*”, pessoa do grupo, com certas práticas específicas, a

saber, a da filmagem das vivências cotidianas. “*Liga o foto*”, “*Níva*”! foram os dois enunciados construídos no tempo da pesquisa de campo que se configuraram como uma espécie de “pacto” para eu continuar participando daquele grupo como pesquisadora.

Ao final dessa tarefa em que me propus a identificar e analisar alguns aspectos relacionados à formação do leitor-literário na creche pesquisada e seus sentidos, é oportuno ponderar que a compreensão da formação do leitor-literário nos seus primeiros passos na educação institucional ultrapassa aquela circunscrita à relação leitor /autor; crianças/ livros; crianças/com os livros e palavra literária, a questão central é compreender o ato da leitura literária como “inter-ativo” e responsivo (responsividade e responsabilidade), desde sempre e por todos os que ensinam e aprendem. Encarando esse complexo ato pela perspectiva da “paleta verbal”, da teoria do dialogismo de Bakhtin (2010c) e membros do seu Círculo e de Vigotski (2007) no que diz respeito à importância da mediação de um outro na vida da crianças, na formação do homem social – pois não há ensino e aprendizagem sem a interação entre os sujeitos –, talvez possamos olhar de outra forma para o trabalho com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil. A compreensão do trabalho na educação infantil, o ato da pedagogia, e neste, da formação para a leitura literária, não pode prescindir do entendimento de que “Compreender é opor à palavra do interlocutor uma contrapalavra.” (BAKHTIN, 2010b, p.137). Nesse sentido, na educação institucional, a palavra da vivência, do cotidiano, é palavra na relação com a palavra da cultura (no nosso caso, a arte), uma palavra que põe em “escuta”, produz palavras outras, realidades outras, novas realidade na ordem dialógica das relações de sentido. Bakhtin (2010a, p. 323) corrobora essa afirmação ao dizer que “Onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas.”

Esta parece ser a grande questão, a relação entre a palavra da vida cotidiana e a palavra literária, pois não se trata de tornar a literatura mais importante do que outras áreas do conhecimento, mas de garantir o seu lugar nos embates dos campos cognitivo (do conhecimento), ético e estético da cultura humana. Pelo que evidenciou a pesquisa, a garantia de “um lugar” pode começar já com a educação formal de bebês, ávidos que são por conhecer o mundo que os cerca, com olhares curiosos e de encantamento a cada narrativa lida, a cada página de livro folheada, de história narrada, até, muitas vezes, aquelas que são deixadas ao alcance das crianças sem passarem pela escolha do professor, ou seja, os livros colocados à disposição das crianças sem antes serem lidos ou avaliados pelo professor.

Entretanto, a escolha dos livros disponíveis às crianças é tarefa do professor e está diretamente relacionada à responsabilidade do ato pedagógico. Quando ele escolhe determinado livro ou narrativa tem a oportunidade de selecionar, dentre tantas narrativas disponíveis no mercado editorial, uma que vá ao encontro do interesse das crianças e, mais do que tudo, obras condizentes com sua concepção de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, do leitor-literário que quer formar. Desse modo, os bebês teriam, na Educação Infantil e de modo planejado, acesso aos conhecimentos produzidos historicamente e a literatura, como parte inalienável da cultura, conforme nos afirmou Bakhtin (2010a), entraria como parte integrante desses conhecimentos a serem apropriados pelas crianças.

Por fim, cabe reafirmar que o texto que ora chega a termo é elo, colocado na cadeia discursiva, elo que permitiu a continuidade de um diálogo sobre a formação do leitor-literário na Educação Infantil, abrindo a possibilidade para que outros diálogos ocorram à medida que este texto possa ser lido por outros interlocutores.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BAKHTIN/VOLOSHINOV (1926). Discourse in life and discourse in art. In: Freudism. New York: Academic Press, 1976 [Tradução feita por Cristovão Tezza e Carlos Alberto Faraco. Versão para uso acadêmico restrito].
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.
- BREITMAN, André Koogan. **A galinha ruiva**. São Paulo: Atica, 1998.
- _____, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010b.
- _____, Mikhail. **Problemas da poética em Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça. Organização do Espaço e do Tempo da Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 68-79.
- BERENBLUM, Andréa. **Por uma política de formação de leitores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BORTOLOTTO, Nelita. **O sentido da ciência no ato pedagógico: conhecimento teórico na prática social**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- _____, Nelita. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 ago. 2011.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 ago. 2011.

_____. **CNE/ CEB. Parecer n. 22/1998 de 17 de novembro de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 ago. 2011.

_____. **PNE – Lei nº 10. 172/2001.** Plano Nacional de Educação. Disponível: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 ago. 2011.

_____. **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006a.** Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Disponível:** <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 ago. 2011.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006b.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Disponível:** <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 ago. 2011.

_____. **Lei nº 11.700 de 13 de junho de 2008.** Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. **Disponível:** <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 ago. 2011.

_____. **CNE/CEB. Parecer 20/2009a** de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 ago. 2011.

_____. **Resolução nº 5 de dezembro de 2009b.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 ago. 2011.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e Alfabetização: Implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO; Suely Amaral. **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas: Autores Associados, 2005.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 11-22.

CADEMARTORI, Ligia. Para não aborrecer Alice: a ilustração no livro infantil. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Orgs.). **Literatura Infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autentica, 2008. p. 79-90.

COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Atica, 1996.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Qualidade estética em obras para crianças. In: PAIVA, Aparecida e SOARES, Magda (Orgs.). **Literatura Infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autentica, 2008. p. 91-108.

CORSINO, Patrícia. Educação infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 205-216.

CORSINO, Patrícia, MOTTA, Flávia; SANTOS, Núbia. “Não pode colar peixe voando”: Crianças e alunos no trabalho pedagógico. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009. p. 123 – 137.

COSTA, Teresinha. **Psicanálise com crianças**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

DEBUS, Eliane. **Festaria de Brincança: a leitura literária na Educação Infantil**. São Paulo: Paulus, 2006.

DOLTO, Françoise. **Quando surge a criança**. Campinas: Papirus, 1996.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos para a pedagogia da Educação Infantil. In: Faria, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação Infantil pós- LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 67-97.

_____, Ana Lúcia Goulart de. Sons sem palavras e grafismos sem letras. Linguagens, leituras e pedagogia na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotski, Wallon. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 26-37.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nacional, 1983.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Livros infantis: uma estratégia editorial. In: **Livros, catálogos, revistas e sites para o universo escolar**. FERREIRA, Sandra de Almeida (org.). Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 137-152.

FLORIANÓPOLIS. 2011. **Portaria de Matrícula nº 189 /2011**. Dispõe sobre a matrícula das crianças da Educação Infantil, para o ano letivo de 2012, na Rede Municipal de Ensino, regulamenta o processo de seleção quando a demanda superar a oferta de vagas. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br>>. Acesso em: 29 ago. 2011.

_____. **Resolução nº 01/2009** do Conselho Municipal de Educação. Fixa as normas para Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis, Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br>>. Acesso em: 29 ago. 2011.

FONTANA, Roseli A. Cação Fontana. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra Coleção Leitura, 1998.

_____, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1994.

FREUD, Sigmund. Escritores Criativos e Devaneio. In: **“Grádiva” de Jensen e outros trabalhos (1906-1908)**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Edição Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud, vol. 9).

GALHARDO, Caco. **Bilo**. São Paulo: Girafinha, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil**: Estado da Arte. Brasília: UNESCO, 2011.

_____, Bernardete Angelina. Análise de políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, Larissa Silva. **O lugar do ato criativo na aprendizagem da criança na educação infantil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2008.

GOULART, Cecília M. A. Questões de estilo no contexto de processo de letramento: crianças de 3ª série elaboram sinopses de livros literários. In: MARTINS, Aracy; PAIVA, Aparecida, PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia; **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces**: o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 35-49.

GROSSI, Esther Pillar. Um novo paradigma sobre aprendizagem. In: BORDIN, Jussara e GROSSI, Esther Pillar (Org.). **Paixão de Aprender**. Rio de Janeiro, Petrópolis, 1994. p. 131- 135.

GUIMARÃES, Daniela. Na creche, o cuidado como ética: caminhos para o diálogo como bebês. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009. p. 95 – 108.

GUIMARÃES, Daniela; BARBOSA, Silvia. “Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid?” – Visibilidade e invisibilidade das crianças na creche. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009. p. 50 – 64.

GUIMARÃES, Daniela e KRAMER, Sônia. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009. p. 82 – 94.

JOBIM e SOUZA, Solange. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, Maria Teresa Freitas, JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (orgs). **Ciências Humanas e Pesquisa**: Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim**. Campinas: Papyrus, 2010.

JUNQUEIRA, Sônia. **O gato e a menina**. São Paulo: Autêntica, 2008.

KAERCHER, Gládis. E por falar em literatura. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 81-88.

_____. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003, p.83-106.

_____. **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Atica, 2009.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (Org). **Leitura e crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985,

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Atica: 2008.

LESSA, Juliana Shumacker. **O espaço alimentar e seu papel na socialização da infância: o caso de uma creche pública**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Gilvan Menslin Oliveira da. **Mas o que ela quer? Ações e relações infantis para orientar a prática pedagógica com crianças de 0 a 2 anos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Blumenau, Blumenau, 2009.

MANOLA, Terezinha da Penha de Jesus. **O desenvolvimento da narrativa na criança pequena**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2006.

NUERNBERG, A. H.; ZANELLA, A.V. A relação natureza e cultura: o debate antropológico e as contribuições de Vygotski. **Interação**, v. 7, n.2, p. 81-89, 2003.

NUNES, Maria Fernanda, Corsino, Patrícia, Kramer, Sônia. Crianças e adultos na educação infantil: o contexto e a pesquisa. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009. p. 12 – 23.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda

(Orgs). **Literatura Infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autentica, 2008. p. 35-52.

PAULA, Elaine de. **“Deu, já brincamos demais!” As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federa de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PERROT, Jean. Os “livros-vivos” franceses. Um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos, os leitores infantis. In: KISCHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRIORE, Mary Del. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

REASONER, Charles. **Animais da fazenda**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

ROCHA, Eloísa A. C. **A pesquisa em educação infantil: trajetória recente de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de publicações, 1999.

ROJO, Roxane. **Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SARTI, Cynthia Andersen. A família como ordem simbólica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 11-28, 2004.

SHIMITT, Rosinete Valdeci. **Mas eu não falo a língua deles!** As relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **Das falas significativas às práticas contextualizadas: a construção do currículo na perspectiva crítica e popular**. 2004. Tese (Doutorado em). PUC/SP. 2004 (mimeo).

SILVA, Andressa Joseane da. **A organização dos espaços na educação infantil e sua influência na expressão cultural das crianças de 0 a 3 anos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESC, Criciúma, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza B. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA, Ana Luiza B. et al. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

_____. Ana Luiza B. A linguagem como Gesto, como Jogo, como Palavra: Uma forma de ação no mundo. In: **Leitura, Teoria e Prática**. São Paulo: ALB, 1985.

SOARES, Magda. Livros para a educação infantil: a perspectiva editorial. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Orgs). **Literatura Infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autentica, 2008. p. 21-33.

SOUZA, Marilise Fischer Silveira de. **A concepção das professoras de crianças de 0 a 3 anos sobre os saberes necessários para serem uma boa professora de bebês**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

SPADA, Ana Carolina Machado. **Educação Infantil no contexto da creche: um estudo sobre a educação, o cuidado da criança de zero a três anos e a formação de professores no município de Marília – SP**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, São Paulo, 2006.

TRISTÃO, Fernanda Carolina D. **Ser professora de bebês: um estudo de caso numa creche conveniada**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TUSSI, Rita de Cássia e ROSING, Tânia M. K. **Programa Bebelendo: uma intervenção precoce de leitura**. São Paulo: Global, 2009.

_____, Rita de Cassia. **Leitura na infância inicial: uma intervenção precoce na leitura**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2008.

VEIGA, Ilma Passos A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; VEIGA, Ilma Passos A. (Orgs.). **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2001. p. 9-32.

VIGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, 1996. (Tomo IV).

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, n. 71, p. 21-44, 2000.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

_____. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores/ Lev Semionovich. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b.

ZILBERMAN, Regina. O escritor lê o leitor, o leitor escreve a obra. In: SMOLKA, Ana Luiza B. et al. **Leitura e desenvolvimento da linguagem.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989. p. 9-22.

_____. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e Pedagogia: Ponto e Contraponto.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

_____. A leitura da literatura infantil brasileira. In: DEBUS, Eliane Santana Dias (Org.). **A literatura infantil e juvenil de língua portuguesa:** leituras do Brasil e d'além mar. Blumenau: Nova Letra, 2008.

_____. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DO ACERVO DE LIVROS
PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

	Livro e quantidade de exemplares	Autor / Ilustrador/ Tradutor	Editora / Ano/ Cidade
1	Hora de Brincar (2)	Mauricio de Souza	Mauricio de Souza
2	Hora de Vestir (2)	Mauricio de Souza	Mauricio de Souza
3	Hora de Comer (2)	Mauricio de Souza	Mauricio de Souza
4	Hora do Banho (2)	Mauricio de Souza	Mauricio de Souza
5	A fazenda de fantoches (1) – (Caixa com 9 livros)	Teri Gower (Ilustrador) Caryn Jenner (Autora) Tradução Camile Falcetta	Melhoramentos São Paulo - 2006
6	É só uma brincadeira (1)	Raquel Elliot (Autora) Karen Sapp (Ilustradora) Fábio Teixeira (Tradutor)	Ciranda Cultural
7	É assim que eu sou (2)	Kathryn Smith (Autor) Karen Sapp (Ilustradora) Fábio Teixeira (Tradutor)	Ciranda Cultural
8	Mergulhando com o pinguim (1)	Kathryn Smith (Autor) Karen Sapp (Ilustradora) Fábio Teixeira (Tradutor)	Ciranda Cultural
9	Cocô no trono (1)	Benoit – Charlat	Companhia das Letrinhas – São Paulo – 2006
10	Au! Au! (1)	Michele de Souza Lima (Tradutora)	Ciranda Cultural
11	Miau! Miau! (1)	Michele de Souza Lima (Tradutora)	Ciranda Cultural
12	Col. Minhas Primeiras Palavras Em casa (1)		Leitura – 2008
13	Col. Minhas Primeiras Palavras No passeio (1)		Leitura – 2008
14	Coleção Tito Doçura – Opostos (1)		Leitura 2004
15	Beijos (1)	Stephen Holmes (Ilustrador) Sueli Brianezi Carvalho (Ilustradora)	Ciranda Cultural – 2007
16	Abraços (1)	Stephen Holmes (Ilustrador) Sueli Brianezi Carvalho (Ilustradora)	Ciranda Cultural – 2007

17	Col. Adoráveis Criaturas Grande e pequeno – livro dos opostos (2)	Cathy Drink Water Better	Todo Livro – 2006
18	Livro das horas (1)	Cathy Drink Water Better	Todo Livro – 2007
19	Sobre e sob – Livro dos opostos (1)	Cathy Drink Water Better	Todo Livro – 2006
20	Dentro e fora – livro dos opostos (1)	Cathy Drink Water Better	Todo Livro – 2006
21	Vamos mergulhar, patinho (1)	Annie Kubler Samara Aragão Buchweitz	Ciranda Cultural – 2010
22	João e Maria Teatrinho de bonecos (1)	Projeto de Sophie Pons- Ivanoff Edith Baudrand Ana Maria Machado (Tradutora)	Scipione – 1997
23	Chapeuzinho Vermelho Teatrinho de bonecos (1)	Projeto de Sophie Pons- Ivanoff Edith Baudrand Ana Maria Machado (Tradutora)	Scipione – 1997
24	Hora de comer coelhinho (1)	Amnie Kubler	Ciranda Cultural – 2010
25	As fadas de Maria (1)	Lesley Harker	Ciranda Cultural – 2009
26	O sapinho indeciso (3)	Rikky Scherever Het Redactie Pakhuis Fábio Teixeira (Tradutor) Tekenteam (Ilustrador)	Ciranda Cultural – 2008
27	Patinho, você grasna demaís! (1)	Rikky Scherever Het Redactie Pakhuis Fábio Teixeira (Tradutor) Tekenteam (Ilustrador)	Ciranda Cultural – 2008
28	A fazendinha divertida (1) Coleção com 6 livros dentro	Tradução e adaptação Steven Richter	Vale das Letras
29	Gigantões – Animais Selvagens (1)	Charles Reasoner Michele de Souza Lima (Tradutora) Paula Doherty (Ilustradora)	Ciranda Cultural – 2008

30	Dinossauros (1)	Charles Reasoner Michele de Souza Lima (Tradutora) Paula Doherty (Ilustradora)	Ciranda Cultural – 2008
31	Livro Sonoro – Animais da fazenda (1)	Robert Frederick Tradução Equipe Ciranda Cultural	Ciranda Cultural – 2008
32	Coleção – livros com fantoche Léo, o leão (2) Poti, a porquinha (2) Loli, a patinha (2) Popi, o dromedário (2) Belli, a cachorrinha (2) Zinho, o pônei (2) Ilze, a burrinha (2) Malu, a gatinha (2)	Peter Lawson (Ilustrador) Kathryn Smith	Ciranda Cultural – 2005
33	Livros de banho – Treehouse Children’s (2) Sapos (1)	Ruth Marscha Lek (Tradutora) Ana Martin Larranãga	Todo Livro – 2009
34	O queijo e o ratinho (2)		Vale das Letras
35	Livro dedochê – Cinco Porquinhos (1)		Ciranda Cultural
36	Livro de pano – Os sons dos animais (1)		Ciranda Cultural
37	Livro de pano – Sons dos animais (1)		Ciranda Cultural – 2009

APÊNDICE B – LIVROS INDICADOS PARA A FAIXA ETÁRIA DE 0 A 3 ANOS NO PNBE 2010

	Título da Obra	Editora
1	Brinque-book canta e dança	Brinque Book editora de livros
2	Aprendo com meus amigos	Cosac & Naify Edições LTDA
3	Como começa?	Callis Editora LTDA
4	A cama da mamãe	Salamandra Editorial LTDA
5	A flauta do tatu	Editora Rocco LTDA
6	Anton sabe fazer mágica	Editora WMF Martins Fontes LTDA
7	Rápido como um gafanhoto	Brinque Book Editora de Livros
8	Cabritos, cabritões	Instituto Callis
9	Vento	Global Editora e Distribuidora LTDA
10	Sai da toca amigo!	Editora Lê LTDA
11	Os sete cabritinhos	Instituto Callis
12	Gato Guile e os monstros	Instituto Callis
13	Gabriel	Brinque Book Editora LTDA
14	O menino, o jabuti e o menino	Editora Original LTDA
15	Chapeuzinho Vermelho	Editora Moderna LTDA
16	Um prá lá, outro pra cá	Editora Moderna LTDA
17	Onde canta o sabiá	Editora Compor LTDA
18	O sanduíche da Maricota	Uno Educação LTDA
19	A caixa maluca	Uno Educação LTDA
20	Assim assado	Uno Educação LTDA
21	Você troca?	Editora Moderna LTDA
22	Formiga amiga	Editora Moderna LTDA
23	Eu sou isso?	Editora Compor LTDA
24	Bilo	A Girafa Editora LTDA
25	Viagem a vapor	Editora Casa Amarela LTDA
26	Poá	Editora Casa Amarela LTDA
27	Dia de sol na fazenda	Editora Positivo LTDA
28	Coração de ganso	Editora Mercury LTDA
29	O mistério da caixa vermelha	Editora Compor LTDA
30	Quem é ela?	Nova América Editora Distribuidora de Livros LTDA
31	Bem me quero bem me querem	Editora Compor LTDA
32	Contagem regressiva	A Girafa Editora LTDA
33	A espera	Callis Editora LTDA
34	A pata	Editora Dimensão
35	Tem bicho no circo	Melhoramentos de São Paulo Livrarias LTDA

36	Lá vai o Rui...	Frase Efeito Estudio Editorial LTDA
37	Amanhecer na roça	Editora Lê LTDA
38	O macaco vermelho	In Pacto Comércio de Revistas LTDA
39	Como é bonito o pé do Igor	Frase Efeito Estudio Editorial LTDA
40	Cadê Clarisse	DCL Difusão Cultural do Livro LTDA
41	Um bebê em forma de gente	Editora Melhoramentos LTDA
42	O livro redondo	Editora Prumo LTDA
43	O livro quadrado	Editora Prumo LTDA
44	Dona Vassoura	Editora Lê LTDA
45	Zuza e Arquimedes	Pia Sociedade Filhas de São Paulo
46	Filó e Marieta	Pia Sociedade Filhas de São Paulo
47	Anita quer se mexer	Richmond Educação LTDA
48	Anita diz onde está	Richmond Educação LTDA
49	O osso!	América Gráfica e Editora LTDA
50	Os atletas	Signo Editora LTDA

ANEXO

ANEXO A – EXCERTOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO

Quadro 1 – Profissionais da instituição educativa.

Equipe Administrativa
Diretor (a)
Secretária
Professor (a) dos grupos, Educação Física, Libras
Auxiliar de sala
Auxiliar de ensino
Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE)
Auxiliar de ensino de educação especial
Supervisora Pedagógica
Manipulador (a) de alimentos
Auxiliar de serviços gerais

Funcionários do Magistério	
Profissional	Quantidade
Diretor	1 – efetivo
Especialista (efetiva)	1 – supervisora efetiva
Professora – 40 horas	9 – 6 efetivas e 3 substitutas
Professor – 20 horas	4 – substituta
Professora de Educação Física – 40 horas	1 – efetiva
Professora de Educação Física – 10 horas	1 – substituta
Auxiliar de ensino 40 horas	2 – efetivas
Auxiliar de ensino para educando com deficiência	3 – 1 efetiva e 2 substituta
Professora instrutora de Libras – 20 horas	1
Professoras readaptadas	5 – efetivas
Professoras contadoras de histórias	2 – efetivas readaptadas

Funcionários do Quadro Civil	
Profissional	Quantidade
Auxiliares de sala 30 horas	22 – 15 efetivas e 7 substitutas
Auxiliares de serviços gerais terceirizados	
Merendeiras	5
Auxiliares de serviços gerais	6
Vigias	2
Merendeiras readaptadas	2

Quadro 2 – Informativo de horários dos funcionários da instituição.

Horário	Profissionais
7h às 13h	Auxiliares de sala 30 horas do turno matutino
8h às 17h	Professoras 40 horas das turmas
13h às 19h	Auxiliares de sala do turno vespertino
8h às 17h	Equipe gestora da unidade (direção, supervisão e auxiliares de ensino).

Quadro 3 - Eixos de trabalho do PPP da unidade.

Eixo	O que é trabalhado
Linguagem: Gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita.	Conhecimento de mundo: as diversas linguagens e expressões das crianças e as áreas do conhecimento.
Relações Sociais e Culturais: contexto espacial e temporal; identidade e origens culturais e sociais.	Conhecimento de si, suas necessidades e possibilidades: nome da criança, sua origem, identidade preferências, reconhecimento do corpo, dentre outras. Relações interpessoais: criança – criança e criança – adulto. Relações sociais: construção de regras do grupo, convívio em grupo, relação coletivo-individual, público-privado.
Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais	Convívio com a natureza: recursos naturais, sua utilização racional, preservação, reaproveitamento e reciclagem.

Quadro 4 – Horários e atividades desenvolvidas com as crianças.

Rotina	Atividades realizadas
7h – Chegada das crianças do turno matutino e integrais	Materiais diversificados.
Lanche	É organizado o café da manhã e oferecido para as crianças que quiserem
Roda	Planejamento das atividades.
Atividade dirigida	A criança pode optar pela realização da atividade.
Parque / vídeo / brinquedoteca	A criança pode escolher o que fazer
Roda da avaliação	É opcional depois da atividade dirigida ou após a refeição.
Sono – descanso	Atividades leves (jogos, leitura, televisão).
13h – Chegada das crianças do turno vespertino	
Brincadeiras diversificadas	

Lanche	
Roda	Planejamento das atividades do período vespertino.
Janta	Higiene antes e depois.
Saída	Cronograma diversificado para todas as turmas, conforme o planejamento.

Quadro 5 – Organização espacial da instituição, encontramos no PPP seis funções abaixo relacionadas.

Função	Objetivo
1º Promover a identidade pessoal	Este ambiente tem o objetivo de oferecer oportunidades para as crianças desenvolverem suas individualidades
2º Promover o desenvolvimento de competência,	Este ambiente deve ser organizado para tornar-se mais fácil para a criança planejar e executar as atividades com maior concentração e menos interrupções;
3º Promover oportunidades para o crescimento,	É dar condições à criança de explorar ambientes ricos e variados que estão associados ao desenvolvimento cognitivo, social e motor.
4º Promover sensações de segurança e confiança,	Sentir-se segura e confiante, são aspectos essenciais que permitem a criança explorar o ambiente.
5º Promover oportunidades para o contato social e privacidade.	O ambiente da creche está planejado tanto em termos de espaço como de objetos disponíveis para atender ambas as necessidades de contato social e de privacidade. Se a criança planeja e escuta as atividades sugeridas e propostas, ela vai apresentar competência para desenvolver as atividades.
6º Promover uma melhor organização do espaço do parque.	Que este ambiente ofereça mais possibilidades de escolha, de criar e recriar, e que o planejamento e objetivos de sala se estendam ao parque.