



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação**

MARIA NAZARETH DE SOUZA SALUTTO DE MATTOS

**LEITURA LITERÁRIA NA CRECHE:
O LIVRO ENTRE TEXTO, IMAGENS, OLHARES, CORPO E VOZ.**

**RIO DE JANEIRO
Abril de 2013**

MARIA NAZARETH DE SOUZA SALUTTO DE MATTOS

**LEITURA LITERÁRIA NA CRECHE:
O LIVRO ENTRE TEXTO, IMAGENS, OLHARES, CORPO E VOZ.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dr^a Patrícia Corsino

Rio de Janeiro

2013

**LEITURA LITERÁRIA NA CRECHE:
O LIVRO ENTRE TEXTO, IMAGENS, OLHARES, CORPO E VOZ.**

Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 03 de Abril de 2013

Orientadora: Prof^a Dr^a Patrícia Corsino – UFRJ

Prof^a Dr^a Mônica Baptista Correa – UFMG

Prof^a Dr^a Sonia Kramer – PUC-Rio

Prof^a Dr^a Ludmila Thomé de Andrade – UFRJ

Prof^a Dr^a Maria Fernanda Rezende Nunes – UNIRIO

M444 Mattos, Maria Nazareth de Souza Salutto de.
Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens,
olhares, corpo e voz / Maria Nazareth de Souza Salutto de
Mattos. Rio de Janeiro: 2013.
192f.

Orientadora: Patrícia Corsino.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de
Janeiro, Faculdade de Educação, 2013.

1. Leitura (Primeira infância). 2. Crianças – Livros e leitura. 3.
Incentivo a leitura. 4. Creches – Programas e atividades. I.
Corsino, Patrícia. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

CDD: 372.4

Para minha mãe Analucia por tornar possíveis sonhos e caminhos.

Para todas as crianças e adultos da Creche que proporcionaram transformar em texto as palavras, os afetos, as vozes e os gestos tecidos entre livros, imagens e leituras.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, para mim, é ato fundamental: é dizer ao outro o quanto ele é importante, que sua palavra tem valor, que sua presença faz diferença. Bartolomeu Campos de Queirós dizia que *toda a palavra é composta*. Do mesmo modo, esta pesquisa é composta pelas vozes, escutas, incentivos e alegrias das pessoas com as quais compartilhei as ideias e trajetória deste estudo. A todas (os) vocês meu carinho e abraço apertado.

À minha mãe Analucia pelo amor, parceria e cumplicidade desde sempre.

Ao meu pai Marco pela presença inédita e afetiva em minha vida.

Aos meus irmãos Henrique e Gabriela pelo amor que entrelaça nossas histórias.

Aos meus sobrinhos Eduarda, Yago, Ycaro e Junior que não cessam de me surpreender diante de suas descobertas autorais e únicas.

À querida professora e orientadora Patrícia Corsino pela presença generosa, afetiva, incentivadora e instigante. Foi uma honra aprender e construir este trabalho ao seu lado.

A todas as crianças e adultos da Creche por permitirem-me que os conhecesse e pelo acolhimento para os entendimentos.

À amiga Anelise por tudo o que celebramos e partilhamos nestes anos de parceria. Este trabalho também é fruto da nossa amizade. Agradeço também por me inserir no seu círculo de amigos e parceiros, concedendo-me a alegria de partilhar histórias e reflexões com Silvia Néli que com carinho e respeito vem participando do meu processo de formação.

Às queridas amigas Anna Rosa, Marina e Rosita pela cumplicidade nas trocas, experiências e por compartilharem comigo a alegria deste estudo.

À amiga e parceira de mestrado Sonia Travassos que vive com plenitude o sentido da experiência. Obrigada por tê-la compartilhado generosamente comigo.

À querida Dani, professora Daniela Guimarães, por sua presença incentivadora e sensível no meu processo de formação.

Às amigas Karla e Bruna pelos cafés, risos, alegrias e parceria nesta trajetória de estudo.

A todos os parceiros do grupo de pesquisa *Infância, linguagem e Escola* pelas intensas trocas, alegrias e conhecimentos compartilhados.

À Amanda Santos por ter partilhado comigo as observações e surpresas no campo da pesquisa.

À professora Sonia Kramer por suas disciplinas nas quais tanto aprendi e por aceitar participar da banca.

À professora Mônica Correia por aceitar, gentilmente, compor a banca.

À professora Ludmila Andrade pela leitura atenta do projeto e pelas importantes contribuições na qualificação deste trabalho.

À professora Carmem Gabriel pela leitura cuidadosa do projeto e pelas contribuições na qualificação desta pesquisa.

A todos os professores, deste e de outros programas, do mestrado e de todo meu processo de formação com os quais pude travar diálogos, reflexões e aprendizados.

À Solange, secretária do PPGE da UFRJ, que não conhece fronteiras para a gentileza e a solidariedade.

À Capes pela bolsa de estudos.

*Lugar sem comportamento é o coração. Ando em vias de ser
compartilhado.*
Manoel de Barros

RESUMO

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto de. LEITURA LITERÁRIA NA CRECHE: O LIVRO ENTRE TEXTO, IMAGENS, OLHARES, CORPO E VOZ. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Esta dissertação de mestrado insere-se no projeto de pesquisa *Infância, linguagem e escola: das políticas do livro e leitura ao letramento literário de crianças de escolas fluminenses*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Tem como objetivo conhecer e analisar práticas de leitura literária *para* e *com* as crianças em uma creche filantrópico-comunitária da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Como a leitura literária está contemplada no cotidiano da Creche? Como as crianças têm acesso aos livros? Como as professoras leem histórias *para* e *com* as crianças? O que fazem as crianças entre elas e com os adultos a partir das leituras realizadas *para* e *com* elas? Como se dá a constituição do acervo literário da Creche? Para responder estas indagações, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico que, além da revisão bibliográfica, teve como procedimentos teórico-metodológicos observações participantes, entrevistas – duas individuais e uma coletiva – e registro fotográfico das interações das crianças entre si e com os adultos, a partir do livro infantil. Os estudos de Bakhtin (2003, 2009), Benjamin (1994, 1995, 2002) e Vigotski (2000, 2007, 2009) sustentam as concepções de linguagem e de sujeito, bem como questões metodológicas de pesquisa. O campo da literatura e da leitura literária teve como interlocutores os estudos de Candido (2011), Queirós (2012), Britto (2005); Corsino (2003, 2009, 2010); Bajard (2007); Oliveira (2008), Zumthor (2010) entre outros. Também foram contemplados autores que estudam creches comunitárias Haddad (1991); Tiriba (1993); Filgueiras (1994); Corsino (2005); Silva (2008); Aquino, (2009); e os que apresentam perspectivas de trabalho educativo em creches (Guimarães, 2008, 2011; Schimitt 2008; Rocha, 2012). O trabalho foi organizado em seis partes: a Introdução; o Capítulo I, que aborda questões teórico-metodológicas de pesquisa, apresenta o campo empírico e os sujeitos da pesquisa; o Capítulo II, que trata a história da Creche em diálogo com a história mais ampla das creches comunitárias no Rio de Janeiro, e com reflexões das professoras sobre o trabalho desenvolvido na creche, em especial, o trabalho com a leitura literária *para* e *com* as crianças; o Capítulo III, que tece reflexões sobre a literatura e a leitura literária como direito de crianças e adultos na creche e sua função humanizadora, discutindo possibilidades de leitura *para* e *com* as crianças pequenas na creche, a partir da análise do material de pesquisa; o Capítulo IV que dá continuidade às análises, ampliando as reflexões para as especificidades dos modos de ler *para* e *com* as crianças pequenas, que inclui o olhar, a voz, o corpo e as imagens como parte do texto e das leituras; as Considerações Finais, concluem com reflexões a respeito das práticas da leitura literária na creche, como atividade experienciada *entre* adultos e crianças, numa perspectiva dialógica que compõe elos de coletividade, na qual se destacam especificidades como os gestos, o olhar, o corpo e a voz como forma de ler *para* e *das* crianças; apresentam também questões propositivas a respeito do trabalho com a leitura literária na creche.

Palavras-chaves: infância, linguagem, leitura literária, creche, literatura e educação infantil.

ABSTRACT

MATTOS, Maria de Souza Salutto of Nazareth. LITERARY READING IN THE NURSERY SCHOOL: THE BOOK WITHIN THE TEXT, IMAGES, LOOKS, BODY, AND VOICE. Dissertation in Education. Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

This dissertation is part of the research project Childhood, language and school: from the politics of books and reading to the literary literacy of school children in the state of Rio de Janeiro, developed in the Graduate Program in Education at UFRJ. It aims to understand and analyze practices of literary reading *to* and *with* children in a philanthropic community nursery school located in the southern neighborhood of the city of Rio de Janeiro. How is the literary reading included in the daily routine of the nursery school? How can children have access to books? How do the teachers read stories *to* and *with* the children? How do the children interact with each other and with the adults after a book is read *to* and *with* them? How does the nursery school choose their literary collection? To answer these questions, we carried out a qualitative ethnographic research, that in addition to the bibliography review, used as theoretical and methodological procedures participant observations, interviews - two individual and a collective- and photographic record of the interactions among children and with the adults after the reading of children books. The studies of Bakhtin (2003, 2009), Benjamin (1994, 1995, 2002) and Vygotsky (2000, 2007, 2009) support the concepts of language and subject and methodological issues of research. The field of literature and literary reading had as interlocutors studies by Candido, 2011, Queiroz, 2012, Britto 2005; Corsino 2003, 2009, 2010; Bajard 2007; Oliveira, 2008, Zumthor, 2010, among others. Also included were authors who study community nurseries Haddad (1991), Tiriba (1993), Filgueiras (1994), Corsino (2005), Silva (2008), Aquino, (2009), and those who have shown the possibility of educational work in nursery schools (Guimarães, 2008, 2011; Schmitt 2008; Rocha, 2012). The work has been organized into six parts: Introduction, Chapter I, which deals with theoretical and methodological issues of research, and presents the empirical field research and the subjects of the research; Chapter II, which deals with the history of the nursery school in a broader dialogue with the history of community nurseries in Rio de Janeiro, and with the reflections of teachers about the work developed at the nursery school, especially the work done with reading and the literary reading *to* and *with* children; Chapter III, which weaves thoughts on literature and the literary reading as a right of children and adults in the nursery school, and its humanizing function, discussing possibilities of reading *to* and *with* young children in a nursery school, from the analysis of the research material; Chapter IV continues the analysis, broadening the reflections to the specifics in the ways of reading *to* and *with* children, including the look, the voice, the body and the images as part of the text and the reading; Final Considerations conclude with reflections on the practices of literary reading in nursery school, as experienced activity between adults and children, a dialogical perspective that makes up community links, which highlights specific features such as gestures, gaze, body and voice as a way to read and children; also have questions about the purposeful work with literary reading in the nursery school.

Keywords: childhood, language, literary reading, nursery school, literature, and childhood education.

Lista de siglas

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior

CEALE- Centro de Alfabetização e Letramento

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

FNLIJ – Fundação Nacional do livro Infantil e Juvenil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PNBE – Plano Nacional de Biblioteca da Escola

PNLL – Plano Nacional de Livro e Leitura

PROLER – Programa Nacional de Incentivo à leitura

SEB – Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

SMDS – Secretaria de Desenvolvimento Social

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO – União das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

YBBY - International Board on Books for Young People

Índice de quadro, tabela, sequências fotográficas e apêndices

Quadro 1- Professoras e auxiliares e sua formação	42
Sequência 1 - Olha, Ana! Vem!	120
Sequência 2 - Recriações de Miguel	128
Tabela 1 - Dados do PNBE para a Educação Infantil, 2008 e 2010	150
Sequência 3 - Sala da turma B3	155
Sequência 4 – Brinquedoteca	155
Sequência 5 - Sala da turma B2	156
Sequência 6 - Do fundo da caixa para as mãos das crianças	161
Sequência 7 - Clarisse e o livro ao alcance das mãos	163
Apêndice 1 – Roteiro entrevista com educadoras da Creche	189
Apêndice 2 – Roteiro entrevista com auxiliar de coordenação da Creche	190
Apêndice 3 – Roteiro entrevista com orientadora pedagógica da Creche	191

Sumário

Introdução	13
Capítulo 1 – Construindo os caminhos da pesquisa	24
1.1 - Diálogo com os estudos de Mikhail Bakhtin	25
1.2 – Construção do material empírico da pesquisa: tempos, encontros e escolhas	31
1.3 – Esses outros, quem são? Breve caracterização dos sujeitos e do campo empírico da pesquisa	38
Capítulo 2 - “Para as crianças, um atendimento classe A”	44
2.1 – Uma história por dentro de outra	45
2.2 – <i>Entre discursos e práticas</i> : livros, leituras e crianças pela voz das educadoras da Creche	62
Capítulo 3 – “A literatura trabalha tudo! É muito fantástico!”: literatura e leitura literária como direito	77
3.1 – A literatura e a leitura literária como direito de crianças e adultos na creche	79
3.2 – <i>Leitura e leituras</i> : apontamentos sobre leitura <i>para</i> e <i>com</i> as crianças pequenas	90
3.3 – Reflexões sobre o livro e a literatura infantil para crianças pequenas	102
Capítulo 4 - Leitura literária na creche: o livro e o texto entre imagens, olhares, corpo e voz	119
4.1 – Olhar, voz, corpo e imagens: <i>modos de ler para e com as crianças pequenas</i>	120
4.1.1 – “Olha, Ana! Vem!”	120
4.1.2 – Recriações de Miguel	128
4.2 – Relações e produções de sentido <i>entre</i> crianças e adultos a partir do livro infantil	135
4.2.1 – É cachorro ou não é?	135
4.2.2 – É o gol, é o leite é o mamá...	141
4.3 – Porque uma andorinha não faz verão: reflexões sobre acervos, dinamização e espaços de livro e leitura na creche	147
4.3.1 – Acervos e espaços: o que revelam sobre as práticas de leitura literária na Creche	148
4.3.2 – Com os livros nas mãos: o que podem e fazem as crianças?	160
5 – Conclusão. Do direito à prática: reflexões propositivas acerca da leitura literária na creche	167
6 – Referências bibliográficas	179

Introdução

Esta estrada melhora muito de eu ir sozinho nela. Eu ando por aqui desde pequeno. E sinto que ela bota sentido em mim. Eu acho que ela manja que eu fui pra escola e estou voltando agora para revê-la. Ela não tem indiferença pelo meu passado. Eu sinto mesmo que ela me reconhece agora, tantos anos depois...

MANOEL DE BARROS. Caso de Amor. Memórias Inventadas – A Infância, 2003.

A estrada que me trouxe até o mestrado foi percorrida de muitas maneiras. Já trafeguei por ela com bagagens e mudanças, já me despedi de pessoas queridas e também me encontrei com outras. No curso da estrada da minha vida, tenho tido experiências que me levam a crer que o melhor do caminhar é o próprio trajeto, o que nele podemos contemplar. O que nos acompanha pela estrada é aquilo que *bota sentido* em nós.

Tecendo essas considerações é que volto um pouco o olhar para o passado, buscando no fio da memória as lembranças que guiaram minha trajetória até aqui.

Amparada por afetos, olhares e descobertas busco articular a minha trajetória como professora de Educação Infantil ao exercício de constituir-me pesquisadora.

Há quinze anos segui com minha mãe e meus irmãos para a pequena cidade de Bom Jesus do Itabapoana no interior do Norte Fluminense. E foi lá que dei os primeiros passos na trajetória como professora de Educação Infantil.

Depois de concluir o Ensino Fundamental, incentivada pela minha mãe, fiz o curso Normal Médio, único na cidade, no Instituto de Educação Éber Teixeira de Figueiredo. Depois de três anos de formação – formei-me no final de 1996 com ênfase nas primeiras séries do Ensino Fundamental – fui imediatamente trabalhar em uma creche filantrópica – a Creche Tia Ângela – mantida pela prefeitura da cidade e pelo Centro Espírita Allan Kardec. Fui convidada a trabalhar nessa instituição pela coordenadora, com quem havia estudado, e meu ingresso foi diretamente no berçário.

Os bebês chegavam com as suas mães aos três ou quatro meses de idade e, lembro-me de como nós, então quatro educadoras no berçário, nos comovíamos e nos desdobrávamos em atenção para acalantar o choro, cuidar da alimentação, do banho, dos “passeios” pela creche, das brincadeiras, etc. Em 1997 não tínhamos nenhuma

informação-formação para trabalhar com os bebês. Fazíamos o que tínhamos aprendido com nossos irmãos, filhos e o que dialogávamos e discutíamos entre nós e a coordenadora¹.

A prefeitura da cidade oferecia alguns cursos, no entanto, quase todos eram destinados às discussões sobre atividades “adequadas” às crianças da Educação Infantil. Sobre e para os bebês as discussões giravam em torno do desenvolvimento motor e dos cuidados necessários para garantir o seu bem-estar na creche, dicas de nutrição, saúde e higiene.

Por motivos pessoais, no início do ano 2000, voltei a morar na cidade do Rio de Janeiro e logo fui admitida em uma escola particular da Zona Sul para trabalhar como auxiliar de turma. Motivada pelo trabalho, fiz o curso Normal Superior, no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, com habilitação em Educação Infantil e Educação Especial. Logo em seguida, ingressei na Especialização em Educação Infantil na PUC-Rio.

Ao longo desses anos, passei de auxiliar a professora de turma, sempre trabalhando com as crianças pequenas que, ao ingressarem na escola, faziam o seu “rito de passagem” entre a casa e a escola, iniciando, aos dois anos, sua trajetória escolar. No nosso cotidiano, além das variadas propostas, a leitura de histórias e as diferentes atividades em torno desse momento aconteciam intensa e diariamente.

Na monografia² do final do curso de Especialização em Educação Infantil, debrucei-me sobre a discussão da literatura infantil com as crianças investigando a minha própria prática. Foi o início de um exercício de idas e vindas aos registros do caderno, que abrigava, ao mesmo tempo, os planejamentos que eu organizava como professora da turma e as anotações que fazia sobre a relação das crianças no trabalho diário com a leitura literária. Foi dessa forma, distinguindo ser professora de uma atitude investigativa, que passei a construir um olhar que me proporcionava compreender, analisar e dialogar, à luz das reflexões teóricas, sobre o que para mim era familiar e natural em meu trabalho com as crianças. Foram os primeiros passos em direção ao exercício de fazer pesquisa.

É pertinente afirmar que foi ali, ao elaborar e construir a escrita da monografia,

¹Na época, na equipe do berçário, apenas eu havia terminado o segundo grau (Normal Médio/Formação de Professores). Entre as demais profissionais, a formação limitava-se ao Ensino Fundamental.

² **O livro literário na educação infantil:** cultura, vida e cotidiano. Monografia realizada como conclusão do curso de Especialização em Educação Infantil. Departamento de Educação. PUC-Rio. Rio de Janeiro: 2008.

que comecei a experimentar um novo lugar, amparado e qualificado por novas problematizações. Foi a ampliação do encontro com os estudos de autores como Lev. S. Vigostski, Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, entre outros, que despertou o desejo de aprofundar as investigações sobre a leitura e a literatura infantil para e com as crianças pequenas.

Foi motivada por essas questões que ingressei no mestrado, passando a integrar o grupo de pesquisa *Infância, linguagem e escola: das políticas de livro e leitura ao letramento literário de crianças de escolas fluminenses* coordenado pela Professora Dr^a Patrícia Corsino, do Laboratório de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação – Leduc, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. A pesquisa institucional tece discussões sobre letramento literário, leitura e literatura infantil, constituição de acervos e sua organização da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental, tendo como campo empírico creches, pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental das redes públicas e privadas de ensino.

Este trabalho se propõe a **conhecer e analisar as práticas de leitura literária para e com as crianças, em uma creche filantrópico-comunitária da cidade do Rio de Janeiro.**

A pesquisa situa-se no campo da linguagem, tendo como principais referenciais teóricos os estudos de Mikhail Bakhtin (2003, 2009, 2010), Walter Benjamin (1994, 1995, 2002) e Lev. S. Vigotski (2000, 2007, 2009), autores que concebem os sujeitos constituídos na cultura e a linguagem como produção humana, socialmente construída. Também conta com estudos que abordam a história das creches comunitárias, tendo como principais interlocutores Tiriba (1993), Filgueiras (1994), Corsino (2005), Silva (2008); e pesquisa com crianças em creches como as desenvolvidas por Tristão (2004), Guimarães (2008, 2011) e Rocha (2012). Nas discussões sobre literatura, leitura literária, livro e literatura infantil, dialoga com Candido (2011), Yunes (2002, 2003, 2009), Queirós (2012); Corsino (2003, 2009, 2010), Gouvea (2007), Cosson (2006, 2010), Bajard (2005, 2007), Cadermatori (2008, 2010), Soares (2006, 2008), Zumthor (2010).

Recorrendo a esse referencial teórico, é possível afirmar que, no Brasil, nas últimas três décadas, sob a influência de processos políticos e sociais, tem se intensificado o debate sobre a Educação Infantil, resultando na representatividade legal e no reconhecimento social das crianças. Corsino, Didonet e Nunes (2011) apontam que a construção histórica da ideia de Educação Infantil como primeira etapa da Educação

Básica teve duas dimensões, uma político-administrativa, com a criação de organizações sociais, órgãos governamentais, leis; e outra técnico-científica, que se constitui pelas apostas advindas de diferentes campos de estudos da criança, como Psicologia, Antropologia, Filosofia, Sociologia, entre outros. Estas duas dimensões, a partir da Constituição Federal de 1988, “se juntam para formar, ao menos no propósito das leis e das diretrizes técnicas e na definição da política de atenção integral à criança, um caminho cuja pista central passa a ser a educação” (idem, p.14).

No entanto, tem-se observado que, a despeito das conquistas alcançadas, a prática educacional ainda é um desafio a ser superado (Nunes, Corsino e Kramer 2011), o que evidencia a necessidade de pesquisas que possam refletir sobre o cotidiano da creche e produzir conhecimentos que ampliem as discussões sobre o trabalho pedagógico nesse segmento educacional.

Um marco legal que evidencia a perspectiva do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), que consideram a creche como espaço de formação das crianças de 0 a 3 anos de idade, tendo como um dos objetivos garantir o acesso à cultura socialmente valorizada, de forma articulada às especificidades do trabalho nessa faixa etária, que tem como eixo as brincadeiras e as linguagens em suas diferentes possibilidades e manifestações. No que tange à leitura e à literatura as Diretrizes definem que estas “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a leitura oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (p. 25).

Por sua vez, o Programa Nacional de Biblioteca na Escola-PNBE, desde 2008, incluiu as creches e pré-escolas públicas brasileira nas suas ações de distribuição de livros de literatura para compor a biblioteca nas escolas, o que corrobora o investimento que se vem fazendo nesse segmento. Observa-se, assim, que o livro e a literatura infantil passam a fazer parte dos materiais e das propostas pedagógicas de creches e pré-escolas. Portanto, pensar o trabalho pedagógico com as crianças pequenas, inclui refletir sobre o lugar do livro e as práticas de leitura na creche. Nesta via questionamos: como a leitura literária está contemplada no cotidiano da creche? Como as crianças têm acesso aos livros? Como as professoras leem histórias para e com as crianças? O que fazem as crianças entre elas e com os adultos a partir das leituras realizadas para e com elas? Como se dá a constituição do acervo literário da Creche?

O trabalho com a leitura literária e a literatura infantil na creche exige conhecer as especificidades do sujeito criança, suas formas de conhecer e de se expressar no

mundo. Nesse sentido, a concepção de um trabalho com o livro e a leitura na creche necessita de uma ampliação de perspectivas para além da instrumental e/ou da voltada para o ensino da leitura e da escrita estrito senso. Certamente que a participação das crianças em práticas de leitura oferece a elas possibilidades de inserção no mundo da cultura escrita, e várias apropriações valorizadas socialmente e necessárias para ler e escrever. No entanto, para além dos aspectos informativo e cognitivo, a leitura literária abre-se como possibilidade de entrar em relação – com o outro, com o grupo– e em contato com narrativas de outros tempos e lugares, com outras formas de conhecer e de se inscrever no mundo. Literatura que, como defendida por Cândido (2011) “é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade” (p. 177). A literatura que humaniza os sujeitos viabiliza os diálogos e a possibilidade de se solidarizar com os problemas e condições da vida, o que implica em novos arranjos sobre como nos relacionamos e repensarmos a própria vida.

Pensar a leitura literária na creche implica em compreendê-la como lugar de relações, de brincadeiras, de produção de sentido, de conhecimento de si e do outro, de constituição da subjetividade, de ampliação das experiências e, também, de imersão na cultura escrita. A leitura literária, pela voz do adulto-leitor que, de corpo inteiro se entrega ao texto e às imagens do livro, possibilita criar elos de coletividade e espaços de produção de sentidos e significados partilhados. Nesse sentido, a leitura literária convida o leitor-ouvinte criança a inscrever-se no *seu* mundo, construindo sentidos coletivos de pertencimento. Como aponta Queirós (2012) a literatura na escola qualifica nossa condição humana:

Por não estabelecer dicotomias entre a realidade e a fantasia, a literatura configura-se como condição significativa para que os processos de educação ganhem em qualidade. Ao ignorar preconceitos, o literário estabelece um encontro entre o sujeito em sua inteireza, permitindo ao leitor tomar da sua palavra e dizer-se. Ao conversar com o subjetivo e o singular de cada um – tanto como vencido como o ainda a vencer – é que nos inauguramos como humanos. A literatura é uma das possibilidades que encontramos para confirmar a vida como possível e razoável, pelo que existe nela de conhecido e ainda por conhecer (p. 86).

Dialogando com Queirós é possível partir do entendimento de que, a leitura literária, por sua natureza dialógica, é lugar de relações *entre* adultos e crianças, onde é possível diálogos que comportem ir além da superfície dos textos.

Partindo desse pressuposto, acreditamos que a leitura literária pode estar na creche como lugar de relação, troca, ampliação, jogo, ludicidade, imaginação e criação.

A defesa da literatura como formadora e constituidora dos sujeitos numa perspectiva dialógica e emancipatória não é recente. Zilberman (2003, 2005), Corsino (2003, 2009, 2010), Soares (2006) Cosson (2006, 2009, 2010), Cademartori (2010), Candido (2011), Queirós (2012) são alguns autores que pontuam esta dimensão formadora da literatura e que serão importantes referências neste trabalho. O diálogo com estes autores embasará a perspectiva da leitura de literatura *para e com* as crianças na creche.

Outro ponto de partida deste trabalho é a concepção de criança que perpassa tanto a análise da produção literária quanto o trabalho pedagógico. As crianças são concebidas como sujeitos ativos, constituídos na e pela linguagem, e na interação com outras crianças e adultos. O trabalho com as crianças pequenas na creche é entendido como Guimarães (2008, 2011) e Rocha (2012), numa perspectiva relacional em que as crianças deveriam ser co-participantes do processo.

Guimarães (2008), ao defender o *cuidado como ética* realça a necessidade da relação dialógica entre adultos e bebês no contexto da creche. Relação que, historicamente, vem sendo constituída por ações de tutela e que hoje se encontra em processo de rompimento desta visão limitada de práticas de cuidado mecânicas que, em grande medida, não consideram os bebês, suas manifestações e possibilidades, na elaboração das propostas destinadas a eles. Para a autora, reconhecer as manifestações dos bebês é tomá-los como parte integrante do trabalho, proporcionando-lhes experiências estimulantes e significativas, ampliando suas possibilidades de inserção no mundo sociocultural, favorecendo o reconhecimento de si, a constituição da sua subjetividade. A relação, nesse sentido, é condição para a definição das propostas. Construir uma prática a partir dessa perspectiva permite ao sujeito criança atuar, compartilhar e dialogar com as propostas correntes na creche.

Foi minha intenção neste trabalho dialogar com a dimensão da leitura de literatura infantil no contexto de uma creche comunitária, compreendendo-a como atividade, experienciada entre crianças e adultos, comprometida com a ampliação das possibilidades de relação das crianças pequenas consigo mesmas, com o outro e com a cultura.

A revisão bibliográfica evidenciou que ainda é recente o debate que articule a literatura infantil ao trabalho com as crianças da creche, na perspectiva interacional e dialógica proposta. A pesquisa realizada no portal da CAPES, no site da ANPED e da UFMG (sendo o último escolhido devido ao seu significativo trabalho na área da literatura, infância e linguagem, especialmente no Grupo de Pesquisa do Letramento

Literário – Gepell), tendo como base a última década, e utilizando como palavras-chave: **creche, leitura, literatura, infância e linguagem**, apontou a não existência de dissertações ou teses que discutam, ou que se aproximem, da proposta de discussão deste trabalho.

A título de ampliar a busca, optou-se por mudar algumas das palavras-chave, tomando outras como referência, contudo, sem desconsiderar as palavras-chaves da pesquisa, como **creche e literatura**. Assim, novas tentativas foram realizadas utilizando: educação infantil, creche, literatura, leitura e linguagem/ creche, literatura, infância e linguagem e os seguintes trabalhos foram encontrados: “O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil”, de Dania Monteiro Vieira Costa (UFES – Universidade Federal do Espírito Santo. Faculdade de Educação/ 2006); “A (in)evitável didatização do livro infantil”, de Ana Maria da Silveira Bossi (UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação/ 2000); “A experiência da infância em Graciliano Ramos”, de Érica de Lima Melo Garcia (UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação/2010); “Análise de assunto da literatura ficcional infantil: categorias para ler o que você tem”, de Margareth Egídia Moreira (Belo Horizonte Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação Escola de Ciência da Informação – UFMG/2006); “A Literatura e suas apropriações por leitores jovens”, de Maria Zélia Versiani Machado (UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação/2003); Catálogos de editoras de literatura infanto-junvenil: uma leitura”, de Marina Gontijo Santos Teixeira (UFMG Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação/2011) “O Trabalho com a Linguagem na Educação Infantil”, de Maristela Gatti Piffer (UFES- Universidade Federal do Espírito Santo. Faculdade de Educação/2006).

Após a leitura dos resumos e de parte das dissertações supracitadas, foi possível concluir que nenhuma delas, embora tenham sido selecionadas pelo critério de busca citado anteriormente, aproxima-se da discussão que nos propomos a fazer. Bossi (2002). aborda as condições de produção e apropriação do texto literário com fins didáticos, Costa (2006) apresenta uma discussão sobre o trabalho com a linguagem oral na educação infantil (a autora utiliza as palavras Educação Infantil, incluindo as crianças de seis anos que agora fazem parte do primeiro ano do Ensino Fundamental), apontando, principalmente, para a necessidade de revisão da concepção de linguagem com a qual a escola vem trabalhando. Piffer (2006) trata de aspectos do trabalho com a linguagem escrita em uma turma de crianças de 5 a 6 anos de idade. Embora a busca

tenha levado a esse trabalho, ele não se assemelha ao que nos propusemos a fazer, a não ser pelo fato de, como os outros, situar-se no campo da linguagem e da pesquisa qualitativa.

Teixeira (2011), embora não faça menção à temática das crianças e/ou a literatura na creche como recorte de sua dissertação, traz uma análise sobre catálogos de editoras que publicam literatura infantil. Partindo de indagações como: para quem se dirigem; como são indicadas e selecionadas as faixas etárias pelas obras; como a premiação dos livros influencia a sua seleção para o catálogo; a autora faz uma relação entre mercado e Estado, apontando como as relações de consumo estão presentes na seleção de obras dentro dos catálogos das editoras e como estas impõem, aberta ou sutilmente, a escolha de títulos por parte das escolas para o público leitor. Embora não aponte ou indique questões específicas das produções que circulam dentro da creche, o trabalho permite refletir sobre a produção-veiculação da literatura infantil dentro de diferentes instituições, incluindo a creche, quando a autora afirma que a categoria “faixa etária” é fortemente considerada na seleção dos títulos:

De fato, a Literatura infanto-juvenil nacional, desde seu surgimento, foi influenciada pela escola. Essa relação entre o mercado editorial e a escola segue uma lógica, visto que é nessa instituição que se concentra o maior número de potenciais leitores e futuros consumidores de livros. Nesse sentido, não poderia ser outro lugar o foco prioritário de investimento desse setor. Contudo, percebemos, através das análises feitas, uma tendência das editoras em reduzir, ao mínimo, os esforços do leitor-professor no contato com seu material de divulgação, aparentando enxergar esses profissionais como destituídos de competência para realizar escolhas literárias mais autônomas (p. 109).

Tussi (2008), na dissertação de mestrado defendida no departamento de Letras, da Universidade Federal de Passo Fundo, realizou a pesquisa *Leitura na infância inicial: Uma intervenção precoce de leitura*. Esta pesquisa foi publicada em livro, com o título de *Programa Bebelendo: uma intervenção precoce de leitura*. Tussi e Rösing (2009)³ têm como campo da pesquisa três projetos distintos: Bookstar (Londres, Inglaterra), Música para Bebês (Porto Alegre/RS) e Leitura na Creche (Passo Fundo/RS) e seus sujeitos foram pais, professores, bibliotecários e cuidadores de bebês de 0 a 3 anos. As observações realizadas em uma creche⁴ privada ocorreram no período

³ A dissertação não está disponível on-line, portanto, a consulta para esta pesquisa foi realizada com base no livro *Programa Bebelendo: uma intervenção precoce de leitura*. TUSSI, Rita de Cássia; RÖSING, Tania M. K. São Paulo: Global, 2009.

⁴ Vou me ater à pesquisa na creche pela relação com o campo desta dissertação.

de seis dias consecutivos, todos na sexta-feira, das 9h às 9h15m e teve como objetivo observar as práticas da educadora de uma das turmas na leitura de contos de fadas e outros textos literários para crianças de 1 ano e meio a 2 anos e 2 meses de idade. Para as análises, as autoras tomam como principal referencial teórico os estudos da Psicologia, da Neurociência e do campo da Leitura. Segundo as autoras, a pesquisa teve como objetivo, ao articular os três projetos:

investigar como os adultos do grupo familiar com filhos (as) na idade referida ou do grupo cuidador são capazes, por meio de interações e de práticas orais de leitura, de aproximar essas crianças da literatura e, num momento posterior, do livro como suporte, para transformá-las em leitoras precoces (idem, p. 5).

De acordo com as autoras, o *Programa Bebelendo: uma intervenção precoce de leitura*, além do objetivo acima descrito, intenta orientar, a partir dos resultados da pesquisa, políticas públicas que visem promover ações conjuntas entre instituições educacionais – creches, pré-escolas – e outras como bibliotecas, postos de atendimento a gestantes no intuito de criar condições para que os adultos sejam mediadores nos processos iniciais de leitura das crianças pequenas.

Foi possível observar que, tendo como bússola a última década (por ser um período de consolidação da LDB (Brasil, 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), documentos legais que reordenam as práticas pedagógicas na creche), não foram encontrados trabalhos que estejam discutindo a especificidade da leitura literária na creche, o que nos leva a confirmar a relevância deste estudo.

O segmento creche, como parte da primeira etapa da Educação Básica e recentemente inserida ao sistema educacional, busca ocupar um lugar diferenciado neste sistema. Torna-se importante investigar as práticas pedagógicas em seu interior para compreender como elas têm se configurado no cenário educacional e, principalmente, qual tem sido sua especificidades diante de novos paradigmas sobre a concepção de infância e de Educação Infantil. Segundo Corsino (2003), a educação das crianças de 0 a 6 anos no Brasil, hoje, traz a certeza dos avanços políticos e sociais já conquistados, mas também aponta os desafios a serem enfrentados neste segmento:

Seja vista como um espaço de socialização ou até mesmo como uma questão de sobrevivência da criança, a Educação Infantil é um direito. Sua dupla função de educar e cuidar as crianças de 0 a 6 anos de idade não é nem salvadora das condições de vida precária das crianças das classes populares, nem compensatória das diferenças que estas apresentam em relação às das classes favorecidas, nem preparatória

para o Ensino Fundamental. A Educação Infantil de qualidade é uma forma de garantir os direitos da criança no seu aqui e agora, considerando suas necessidades e interesses atuais, de tal maneira que sua vivência nestes espaços lhe possibilite intervir na realidade hoje.
(p. 39)

Como a leitura literária está contemplada no cotidiano da Creche? Como as crianças têm acesso aos livros? Como as professoras leem histórias *para* e *com* as crianças? O que fazem as crianças entre elas e com os adultos a partir das leituras realizadas *para* e *com* elas? Como se dá a constituição do acervo de literário da Creche? Para responder a estas indagações, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico que, além da revisão bibliográfica, teve como procedimentos teórico-metodológicos observações participantes – de março a dezembro de 2011 e março a junho de 2012 –, entrevistas – duas individuais e uma coletiva – e registro fotográfico das interações das crianças entre si e com os adultos, a partir do livro infantil.

O objetivo principal foi **conhecer, analisar e compreender as práticas de leitura literária *para* e *com* as crianças em uma creche filantrópico-comunitária da Zona Sul, da cidade do Rio de Janeiro**. Os objetivos específicos foram os seguintes: i) conhecer a trajetória e a especificidade da creche comunitária observada; ii) conhecer e analisar as concepções de literatura e leitura literária que sustentam as práticas da creche; iii) conhecer e analisar o acervo literário disponibilizado às crianças; iv) observar e analisar a relação das crianças entre si e com os adultos a partir do acesso aos livros de literatura infantil.

O trabalho está organizado em seis partes descritas a seguir.

A Introdução apresenta as considerações que motivaram a pesquisa e o seu referencial teórico. O **Capítulo I - Construindo os caminhos da pesquisa** – aborda questões teórico-metodológicas de pesquisa, apresenta o campo empírico e os sujeitos da pesquisa. O **Capítulo II – “Para as crianças, um atendimento classe A”**- trata a história da Creche em diálogo com a história mais ampla das creches comunitárias no Rio de Janeiro, e com reflexões das professoras sobre o trabalho desenvolvido na creche, em especial, o trabalho com a leitura literária *para* e *com* as crianças. O **Capítulo III – “A literatura trabalha tudo! É muito fantástico!”: literatura e leitura literária como direito** – tece reflexões sobre a literatura e a leitura literária como direito de crianças e adultos na creche e sua função humanizadora, discutindo possibilidades de leitura *para* e *com* as crianças pequenas na creche, a partir da análise do material de pesquisa. O **Capítulo IV – Leitura literária na creche: o livro e o texto**

entre imagens, olhares, corpo e voz – dá continuidade às análises, ampliando as reflexões para as especificidades dos modos de ler para e com as crianças pequenas, que inclui o olhar, a voz, o corpo e as imagens como parte do texto e das leituras. As **Considerações Finais** tecem conclusões com reflexões propositivas a respeito do trabalho com a leitura literária na creche. Por fim, constam as **Referências bibliográficas** da pesquisa.

Capítulo 1

Construindo os caminhos da pesquisa

O cuidado com o assunto exige, simultaneamente, um rigor com a minha maneira de expressá-lo. Para mim, o mais difícil é registrar, gravar a primeira frase. Nela reside o tom que procuro dar ao discurso. Reconheço que o assunto determina o estilo, guia a partitura, vence a fronteira. Encontrada a frase inaugural, ela alumia o caminho a ser vencido. Esse percurso exige paciência, escrever e reescrever, dar tempo ao texto para que ele me faça amadurecer diante dele.

QUEIRÓS, 2012, p. 72

A precisão desse trecho de um dos textos de Bartolomeu Campos de Queirós *alumiou* os caminhos da escrita deste Capítulo. Diante do material empírico da pesquisa muitas vezes fui⁵ tomada pela incerteza: o que trazer para a reflexão? Como cadenciar a escrita com a riqueza do vivido, do construído junto com os sujeitos da pesquisa?

Organizar um capítulo é fazer escolhas. É conformar-se com as limitações do que cabe no espaço de um texto e o anseio de traduzir o todo vivenciado com as nuances daquilo que “planta sentidos em nós”. Na medida em que o trabalho avançava, revendo e retomando os eventos do campo empírico saltavam da memória os olhares trocados, os questionamentos que suscitavam reflexões, as perguntas que não podiam ficar sem resposta, os sorrisos, os gestos. Durante o exercício da escrita da pesquisa fui constantemente tomada pela emoção. Emoção trazida pelas lembranças do vivido, construído e compartilhado com os sujeitos que integram esse trabalho; insegurança diante da responsabilidade de estar no lugar de pesquisadora. Impossível esquecer os rostos que olhei, os abraços que troquei, as perguntas questionadoras e a responsabilidade em dar uma resposta. Sentimentos e ações vividos por ambos os lados da face deste trabalho. Crianças, adultos, livros, vozes e leituras: também eles me constituíram nesta trajetória. E tal como escreveu Walter Benjamin (1995, p. 37), saio dessa imersão *coberta pela neve do lido e vivido*.

Neste Capítulo serão descritos o processo de construção do material empírico da pesquisa, os procedimentos metodológicos e a contextualização dos sujeitos e do campo

⁵Em momentos que concernem às questões vivenciadas ao longo da pesquisa, da construção do campo empírico, será utilizada a primeira pessoa do singular. Quando em diálogo com diferentes autores e perspectivas teóricas, será utilizada a terceira pessoa do plural.

que a constituem.

1.1 – Diálogo com os estudos de Mikhail Bakhtin

Não se nasce pesquisador; vem a sê-lo, a merecê-lo, a receber-lhe o selo, na coerência teórico-metodológica, na consistência ética, na consciência estética, no espelho da esfera em que o pesquisador faz e cria sentido.

ADAIL SOBRAL, 2007, p. 118

No que concerne à metodologia de pesquisa, o presente trabalho se inscreve nos estudos sócio históricos, que consideram os sujeitos constituídos na relação com a cultura, com o outro, tendo na linguagem o fio condutor de sua expressão. Freitas (2007), em diálogo com Bakhtin, aponta que “o sujeito é percebido em sua singularidade, mas situado em sua relação com o contexto histórico-social, portanto, na pesquisa, o que acontece não é um encontro de psiques individuais, mas uma relação de textos com o contexto” (p. 29).

Os estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2003, 2009) tem se constituído como pilar para pensar as relações humanas, constituídas na linguagem e na cultura. Para o autor “a vida conhece dois centros de valor que são fundamental e essencialmente diferentes, embora correlacionados um com o outro: eu e o outro, e é em torno destes centros que todos os momentos concretos do ser se distribuem e se arranjam” (Bakhtin, 2009, p.91). É na relação com o outro que o eu se constitui. E nesta relação alteritária, cada sujeito ocupa um lugar único e singular. Este lugar exterior ocupado pelo sujeito na relação com o outro é denominado pelo autor de exotopia.

A exotopia é um dos conceitos que fundamenta esse trabalho, pois, ao pesquisar, pesquisador e sujeito da pesquisa ocupam lugares singulares e exteriores um do outro. A exterioridade é que constrói o texto da pesquisa. Amorim (2008) discute este lugar exotópico na criação estética que expressa a diferença e a tensão entre dois olhares, entre dois pontos de vista, que muito ajuda a compreender o lugar do pesquisador:

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

A exotopia se refere ao deslocamento do pesquisador, o exercício do distanciamento na busca de compreender o outro - sujeitos da pesquisa. Movimento de ir ao encontro do outro e, a partir desse encontro, ser capaz de dizer do outro o que ele vê e compreende, mas de um lugar exterior. É na tensão produzida pelo encontro com o outro que se dá a responsabilidade do ato de pesquisar: ir ao encontro do outro e fazer uma enunciação que busca captar e compreender o olhar do outro. Este movimento coloca o pesquisador em lugar único e é a partir dele que será possível dar uma resposta.

O conceito de exotopia também propicia reconhecer que ao empreender uma imersão no campo da pesquisa não iremos sozinhos e neutros: vamos acompanhados e amparados por leituras e experiências, hipóteses e pressupostos. Levamos conosco a bagagem que nos constitui como sujeito, que sustenta a nossa história, nossa marca, aquilo que nos torna singulares.

Tomar a exotopia como perspectiva dialógica de entrada no campo, abre-se como possibilidade de usar novas lentes, de caminhar na tentativa de aprender a suspeitar, a desconfiar, a buscar novas formas de ver, estranhar aquilo que supomos familiar e já conhecido. Nesse sentido, vamos ao campo prevenidos de que fazer pesquisa em Ciências Humanas é assumir que não estamos sozinhos no ato de pesquisar. Bakhtin (2003) afirma que:

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 (p. 21).

O autor também aponta que dar uma resposta ao outro, não é apenas consentir ou discordar de suas questões e sim comprometer-se com a responsabilidade da resposta a partir da posição que o pesquisador ocupa, que provoca e desloca o outro. Para o autor:

Quando me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimentos *dele*, na categoria de *outro*, e minha reação a ele não é um grito de dor e sim uma palavra de consolo e uma ato de ajuda. Relacionar ao outro o vivenciado é condição obrigatória de uma compenetração eficaz e do conhecimento tanto ético quanto estético (idem, p. 21).

Reconhecer o nosso inacabamento nos coloca diante daquilo que só o outro, do lugar que ele ocupa, poderá dizer e que, somente do nosso lugar, poderemos igualmente indagar e responder ao outro, pois a “responsabilidade se torna responsividade, mas é

sempre da relação com o outro que se está tratando [...]. Tanto a explicação quanto a interpretação somente podem se dar de um lugar exterior ao lugar do outro” (AMORIM, 2006, p. 24).

Operar com o conceito de exotopia em Ciências Humanas, é estar ciente do lugar único e singular que ocupamos como pesquisadores. Trazer Bakhtin como interlocutor é fazer uma escolha que envolve a clareza da responsabilidade e do compromisso com a nossa atuação no espaço pesquisado e, na volta dele, com o compromisso da resposta que inclui também a devolução do que vimos e analisamos, bem como suas possíveis contribuições. O lugar de sujeito pesquisador nos coloca frente ao outro, entendendo, como Amorim (2004), que “[...] *o outro* aqui é o interlocutor do pesquisador. Aquele *a quem* ele se dirige em situação de campo e de *quem* ele fala em seu texto” (p. 22). A ética da pesquisa em Ciências Humanas está neste compromisso da/na relação com os sujeitos, na interlocução das diferentes vozes no contexto da pesquisa e na produção de sentido a partir dessa relação.

Ao iniciar os estudos de Bakhtin, uma questão tomou centralidade no contexto da pesquisa: será que o trajeto para se constituir pesquisadora exigiria a desconstrução de um antigo caminho?

Durante quatorze anos, a escola e as crianças fizeram parte da minha trajetória profissional. O ritmo, as demandas, as negociações, os encontros e desencontros entre propostas e práticas, o diálogo com os pais, a rotina e o cotidiano com as crianças não eram estranhos, logo, assim que me vi dentro da creche, considerei esse lugar insuspeito. Sendo professora de Educação Infantil durante muitos anos, em outro contexto, entrei na creche com certo vício de olhar, buscando reconhecer naquele espaço, vestígios de uma prática que construí em outro contexto. Supunha-me já muito familiarizada naquele espaço. Logo vieram os estranhamentos e, com eles, muitas dúvidas e questionamentos. O aprofundamento no aporte teórico e as discussões produzidas no grupo de pesquisa ampliaram a perspectiva de aprender a olhar o familiar e o conhecido, como novidade, com surpresa e suspeição, pois, “para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente” (AMORIM, 2004, p. 26).

Assumir minha história e experiência como professora revelou certa proximidade com o espaço da creche – o que, em certa medida aproximou-me do campo investigado –, no entanto, reconhecer-me numa diferente posição, colocou-me como

estranha diante de práticas, dizeres e fazeres que me eram novos, localizados em outro tempo e lugar.

O conceito de alteridade constituiu-se como importante pilar para pensar as ações no campo, como afirma Amorim (2004):

O outro, justamente por ser outro, independentemente das intenções (conscientes ou não) do pesquisador ou da instituição científica, impõe seu caráter de desconhecido e imprevisível. Mesmo se, às vezes, determinadas técnicas de pesquisa buscam apagar qualquer marca dessa alteridade. O esforço empregado em apagar uma presença, como já dissemos, só faz afirmar essa presença (p. 30).

Refletir sobre o lugar ocupado como pesquisadora colocou-me diante do compromisso e da responsabilidade de pensar no lugar desse outro – crianças e adultos - estar disponível às suas narrativas, compondo assim, o mosaico da pesquisa. Mosaico construído a partir da tensão do encontro das diferentes vozes e contextos.

Nos registros e conclusões da pesquisa o encontro com o outro foi o ponto de partida para a produção de conhecimento. Escolher Bakhtin como interlocutor é pensar na articulação entre exotopia, responsabilidade e ética que implica as relações humanas. Para o autor, todo agir humano é uma resposta e relaciona-se com a responsabilidade pelo lugar único e singular que cada homem ocupa em relação ao outro. Arte, vida e responsabilidade são os pilares que fundam a cultura humana (BAKHTIN, 2003), portanto, correlacionam-se, produzindo sentidos para a ação do homem no mundo. Pensar na resposta que somente do lugar de pesquisador será possível produzir, é estar ciente desse lugar exotópico e, igualmente, da responsabilidade conferida por estar nesse lugar. Amorim (2009, p. 43) ressalta que “em relação ao evento único do ser interessa a Bakhtin compreender, de uma posição singular e única, que ocupamos na existência, as consequências de tais eventos”. Logo, o texto final da pesquisa, é a minha resposta aos sujeitos da pesquisa, o meu posicionamento produzido a partir da tensão desse encontro. Resposta que não me permite ser indiferente ao outro, ao seu contexto e lugar exterior a mim.

Outra questão que, de certa forma, articula-se com as ideias desenvolvidas até aqui, é o cuidado e a responsabilidade que se deve assumir quando o interlocutor, o outro da pesquisa, é o sujeito criança. Com isso não se nega ou exclui a importância do cuidado a todos os sujeitos envolvidos mas, pesquisar *sobre* e *com* crianças coloca-nos diante do desafio de garantir a sua voz, sua autoria e, ao mesmo tempo, a atenção em como trazê-la no texto da pesquisa. Kramer (2002) faz uma importante discussão e

defesa desse cuidado como posicionamento ético, que envolve o pesquisador e o contexto em que a pesquisa é produzida. Como o pesquisador deve proceder eticamente quando pesquisa sobre e com as crianças? Esse tem sido um debate constante nos estudos que discutem a pesquisa a partir de referencial sócio histórico, tomando os sujeitos, incluindo-se as crianças, como parte integrante da pesquisa. A autora defende que:

Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a ideia central é a de que as crianças são autoras [...] Nesse sentido, as respostas ou decisões do pesquisador podem não ser tão fáceis como pareceria à primeira vista (idem, 2002, p. 42).

Cuidado e atenção que, articulados à perspectiva bakhtiniana de responsividade, evidencia a importância do pesquisador, do seu cuidado ético ao trazer a voz dos sujeitos da pesquisa, sejam crianças ou adultos, da forma como aponta caminhos e proposições, novas relações e práticas, sem deixá-los vulneráveis e expostos na devolução.

O que as crianças, em suas manifestações, interações e interesses podem revelar sobre como vivem e constroem, em grupo, no espaço educativo? Ser responsável ao pesquisar com e sobre crianças não implica relativizar ações e comportamentos que nos são *estranhos*? Vamos a campo pesquisar *sobre* e *com* crianças pautados em concepções. Concepções construídas historicamente, no fluxo das transformações políticas e sociais, que vêm conferindo à criança novas posições frente a diferentes áreas do conhecimento. O exercício de olhar para as ações das crianças também precisa considerar seu contexto, o tempo presente em que vivem no curso da história que, no momento da pesquisa, podemos acompanhar. Um tempo que, se por um lado apresenta limites, por outro pode possibilitar a construção de novas perspectivas sobre as possibilidades de olhar, estar e conhecer, responsabilmente, esses sujeitos.

Para Sarmiento (2009) muito da invisibilidade e postergação nos estudos que tomam as crianças como categoria social, deve-se ao fato de, na Modernidade, a educação e tutela das crianças ter sido institucionalizada e privada de diferentes maneiras, seja na família, nas escolas, creches, internatos etc, “a privatização da infância não apenas opera um efeito de ocultamento e invisibilização da condição social da infância [...] como concita um tipo específico de olhar científico [...]” (p.19). Daí a pertinência de, nas pesquisas realizadas em contextos educativos, no nosso caso, a

creche, refinar o olhar em busca de ver o que as crianças pequenas realizam e produzem de sentidos *entre* si e com os adultos, pode nos revelar que elas são, sim, produtoras de cultura.

Isso significa dizer que não é ver só a criança, mas a criança nessa teia de significados, procurando “configurações de sentidos” que se situam além do que se observa empiricamente [...]. Assim, fui compreendendo que estudar as crianças implica estudá-las nas interações que elas estabelecem com seus pares e com os adultos. Mais do que recolher a voz das crianças, era preciso entender essas relações e os significados que iam surgindo a partir delas (Barbosa, 2009, p. 26).

Considerar tais questões não estaria de acordo com a postura ética e responsável apontada por Bakhtin? Pesquisar com crianças estaria além de buscar sentidos para as suas formas de ser estar nas relações, compreender o mecanismo que engendra tais relações? Para Barbosa (2009) “isso só será possível na medida em que considerarmos a criança como esse outro capaz de produzir diferenças, de representar e significar a realidade” (p. 29). Olhar para as crianças é buscar compreender as especificidades de suas manifestações. Como as crianças constroem sentidos a partir do que vivem nas interações sociais? Como olhar para as crianças e vê-las em suas singularidades e, ao mesmo tempo, como nossos pares?

Ao tomar esse referencial teórico-metodológico, me insiro na linha apresentada por eles, acreditando que fazer pesquisa em uma creche é tomar o sujeito criança como parte integrante do processo de pesquisa, considerando o que ele altera e provoca no *outro* criança pequena como ele, no *outro* adulto, bem como o que ele desvenda e promove nas relações com os objetos do seu cotidiano. No caso desta pesquisa, o objeto privilegiado é o livro de literatura infantil. A relação estabelecida e mediada por todos os sujeitos foram o foco do olhar. O que foi possível ver? Do que foi visto, que caminhos promoveram compreensão? Do que foi compreendido, o que pode ser tomado como aposta que se inscreve no fluxo da história?

As estratégias metodológicas auxiliaram a me posicionar diante das crianças, dos adultos e suas manifestações. A trajetória da pesquisa mobilizou muitos questionamentos, fazendo-me deslocar do que, em alguns momentos, parecia estar resolvido e concluído. Tal movimento sinalizou a necessidade de ampliar ou mesmo rever os instrumentos metodológicos escolhidos. Questões que serão abordadas no item a seguir.

1.2 – Construção do material empírico da pesquisa: tempo, encontros e escolhas.

És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo tempo tempo tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo tempo tempo tempo...

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo tempo tempo tempo
Entro num acordo contigo
Tempo tempo tempo tempo...

CAETANO VELOSO. Oração ao tempo.

Caetano Veloso expressa nesta canção o que, na constituição desse trabalho, foi elemento precioso e de fundamental importância: o tempo. Tempo para imersão no campo, tempo para voltar ao material construído, tempo para a escrita, tempo para construir os sentidos deste trabalho. Ainda que o tempo do mestrado precise ser fracionado em diversas ações, o rigor na orientação desta pesquisa possibilitou que, mesmo veloz, o tempo fosse um parceiro.

Definido o objetivo principal do trabalho – **conhecer, analisar e compreender as práticas de leitura literária para e com as crianças na creche** – o passo seguinte foi pensar onde poderíamos observar tal prática. Leitura literária na creche? Mas, será que se lê para as crianças pequenas na creche? Se não, por que não? Nossa intenção era observar práticas que já acontecessem para, a partir das observações, ter elementos para analisar e compreender a natureza desse trabalho. Para tanto, seria pertinente ir a uma instituição onde essa prática fosse presente, onde tivéssemos o quê observar, investigar e discutir.

Não foi difícil escolher e estabelecer essa parceria. A Creche que foi o campo desta pesquisa tem como exercício receber pesquisadores e estagiários e, uma de suas funcionárias, é antiga integrante e colaboradora do grupo de pesquisa⁶ no qual esta dissertação foi desenvolvida. Através do diálogo-parceria estabelecido com esses atores, a Creche também busca refletir sobre as ações de seu trabalho.

Definido o lugar e o foco realizei a primeira visita para conhecer a Creche no dia 17 de março de 2011. Lá fui recebida por Joana⁷ que, receptivamente, apresentou e

⁶A Orientadora Pedagógica da creche participou durante seis anos do Grupo de Pesquisa Infância, Linguagem e Escola onde essa dissertação foi constituída.

⁷ Optou-se, neste trabalho, em manter o sigilo o nome da instituição onde ocorreram as investigações, bem como os dos sujeitos - adultos e crianças – que integraram a pesquisa, dando-lhes nomes fictícios.

percorreu comigo os espaços da instituição, bem como me apresentou a algumas educadoras e suas turmas.

Nesse dia conversei informalmente com Joana e desde então fui sendo familiarizada com a história que viria a conhecer e aprender a compreender nos meses seguintes. O que eu descobria a partir desse encontro? Como seria estar novamente perto das crianças em contexto tão diferente do qual eu atuava até então como professora? Foi movida por muita vontade de conhecer que iniciei as observações na Creche na semana seguinte, em março de 2011.

O primeiro instrumento metodológico adotado na investigação foi a observação participante, considerando o que pontua André (1995, p.28): “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetada”. Diante das considerações da autora foi possível estabelecer relações com os referenciais teóricos com os quais vinha dialogando e mencionados anteriormente sobre conceitos da arquitetura bakhtiniana como alteridade, exotopia e responsabilidade. Estar na Creche, considerar as crianças e os adultos como participantes ativos do processo investigativo, tomar o outro como aquele que altera e é alterado, auxiliou a definir, a priori, a observação participante como estratégia metodológica mais coerente para o momento inicial da pesquisa.

Durante os oito meses seguintes as observações participantes foram realizadas uma vez por semana, em duas turmas da Creche, revezando entre o turno da manhã (8h às 11h) e o da tarde (13h às 16h). Esse período, que denominamos de exploratório, foi fundamental para conhecer a instituição, a dinâmica de funcionamento e organização das atividades realizadas com as crianças, bem como para estabelecer um vínculo com os sujeitos que a compõe. Esse período permitiu conhecer os movimentos, a circulação e a relação entre crianças e adultos e, dessa forma, ainda que dentro dos limites que uma pesquisa estabelece, possibilitou aguçar o olhar e o foco para o objetivo das observações.

Com o tempo de imersão no campo as estratégias e recursos metodológicos foram sendo lapidados, o que exigiu “construir a trajetória da pesquisa em seu movimento, não de forma improvisada, mas com um planejamento que se forjou pelo diálogo constante com os envolvidos e pelas impressões apreendidas nesse processo” (SCHIMTT, 2008, p. 62).

Imersão, tempo, diálogo e questionamentos: quantos dias definir para as observações na Creche? Qual o melhor horário? Observar todas as turmas ou pôr a lente apenas em uma? Será importante ouvir as professoras sobre o que elas pensam sobre a prática da leitura literária? Como dar visibilidade às ações das crianças, aos seus momentos de maior autonomia, em suas “leituras” e manuseio do livro?

Novamente emerge o cuidado em fazer pesquisa tendo crianças como sujeitos delas. Na creche, outra questão se impõe: como dar visibilidade e autoria para as crianças que estão constituindo a linguagem verbal? Pereira (2012) dialoga e afina a atenção para essa questão ao afirmar que:

Mais do que uma opção por ter crianças como interlocutoras no trabalho de campo, implica pensar os lugares de alteridade experimentados por adultos/pesquisadores e crianças ao longo de todo o processo de pesquisa, um longo e complexo processo que envolve a delimitação de um tema, a formulação de questões norteadoras, as filiações teóricas, a delimitação de um campo, a elaboração de estratégias metodológicas, as opções de análise, e, ainda, um exercício permanente de pensar e escrever (p.63).

Dessa forma, conciliar o tempo investido na pesquisa à escolha das estratégias metodológicas que melhor viabilizassem a compreensão do campo, exigiu lapidação e o constante exercício das escolhas.

Após os oito meses iniciais de observações os instrumentos metodológicos foram definidos da seguinte forma: (i) observações participantes e registro no caderno de campo (março a dezembro de 2011 e março a julho de 2012); (ii) entrevistas individuais – com a auxiliar de coordenação administrativa e a orientadora pedagógica; e coletiva – com as educadoras da Creche; (iii) registro fotográfico das relações, mediações e interações das crianças e adultos com os livros e a leitura literária e dos espaços destinados aos livros da instituição.

As observações participantes estiveram presentes em todo o percurso da pesquisa e foram disparadoras para a ampliação dos outros recursos metodológicos, por favorecer, nas idas e vindas aos registros do campo, o afinamento do olhar que permitisse maior ampliação e visibilidade dos sujeitos e ações da pesquisa. Esse movimento disparou e levantou questionamentos: por que as educadoras leem e contam histórias em determinados horários e em outros não? Será que apenas o registro escrito permitirá dar visibilidade ao que as educadoras e as crianças fazem com e a partir do livro e das leituras que partilham?

A opção por fazer entrevistas teve como objetivo compreender como os

discursos circulam e se articulam entre os sujeitos na Creche observada e repercutem na prática com as crianças. Trata-se de uma abordagem metodológica que possibilita um tratamento dialógico entre pesquisador e pesquisado. Kramer (2007) afirma que “entrevistas individuais e coletivas oferecem diferentes condições de produção de discurso e favorecem que cada um (pesquisador ou pesquisado) tenha um diferente lugar e ponto de vista” (p. 64-65).

Para Bakhtin (2003, 2009) os discursos são produzidos em arenas discursivas, por um auditório social. Sua realização se concretiza por meio dos enunciados e, ao enunciar, eu endereço minha palavra ao outro, àquele que me responderá com sua contrapalavra. Para Machado (2007) “*enunciado*” e “*discurso*” pressupõem a dinâmica dialógica da troca entre sujeitos discursivos no processo de comunicação, seja num diálogo cotidiano, seja num gênero secundário” (p. 157). Enquanto as entrevistas individuais permitiram a contextualização da creche pelas vozes das pessoas que lá atuam há muitos anos e que participaram da construção do trabalho pedagógico e estrutura organizacional da Creche, a entrevista coletiva realizada com as educadoras possibilitou abrir o diálogo e promover a fala e a escuta entre os sujeitos que trabalham na instituição.

Na entrevista coletiva o entrevistador, assim como os entrevistados, deslocam-se de um lugar hierarquicamente superior ou naturalizado, conduzindo e recebendo perguntas de maneira aberta; argumenta e movimenta o diálogo, opõe sua palavra à palavra do outro (Kramer, 2004, 2007; Bakhtin, 2003, 2009) . Compreender e operar com esses conceitos no contexto da entrevista coletiva possibilita que as vozes dos sujeitos entrevistados e do pesquisador se articulem, dialoguem e sejam contrabalanceadas nessa arena discursiva. A palavra do outro mobiliza, evoca e convoca a participação dos sujeitos. “Toda palavra tem intenções, significados; para entender o discurso (o texto falado ou escrito), o contexto precisa ser entendido” (Kramer, 2004, p. 498). Ao apontar tal perspectiva, a autora, em diálogo com Bakhtin, evoca o necessário compromisso, nas pesquisas em Ciências Humanas, da contextualização do sujeito que enuncia, bem como do lugar de onde ele fala.

Uma situação observada durante o final do ano de 2011 sinalizou a potencialidade da fotografia como estratégia e recurso metodológico. Até o momento, ela havia sido utilizada apenas em situações pontuais, como o registro do acervo de livros da Creche e sua organização nos ambientes.

Certo dia de observação, pedi à professora da turma B2⁸ para ver os livros que ela socializava com as crianças e que ficavam guardados em uma caixa, dentro do armário. Ao pegar a caixa e sentar-me no tapete para vê-los, as crianças, que haviam terminado de tomar o café da manhã e aguardavam o início de uma nova atividade, aproximaram-se e, imediatamente, começaram a explorar os livros. Como estava com a máquina fotográfica, registrei esse intenso e dinâmico momento de interação. Após refletir sobre a sequência fotográfica, num encontro de orientação, vimos a relevância das imagens e seu potencial para dar visibilidade às interações das crianças sobre e com os livros. Isso levou a adotá-la como estratégia metodológica a partir de março de 2012.

A fotografia como abordagem metodológica de pesquisa tem sido discutida e apropriada por diferentes autores no âmbito da pesquisa em Educação (Lopes, 1998; Kramer, 2002; Lopes, Sander e Souza, 2003; Tristão, 2004; Souza, 2007; Corsino e Chamarelli, 2010; Guimarães, 2008, 2011; Schimitt, 2008). Para Guimarães (2011)

O ato de fotografar traz à tona a postura crítica do pesquisador, quando é ele quem fotografa. Há certa seleção do que será registrado, evidenciando o seu olhar, que envolve domínio técnico e sensibilidade. A foto mostra o que ele acha importante ser visto – o lugar da criança, os sentidos do corpo, os movimentos interativos (p. 108).

A autora esclarece em sua pesquisa que, dependendo da situação observada, o registro ora focalizava no movimento do adulto em direção à criança, ora nos bebês em direção aos adultos ou a outros bebês. Essa observação nos conduz de volta à questão da pesquisa com crianças e seu devido compromisso ético. Ao construir um material empírico que revela como as crianças se movem em direção ao que as mobiliza, sejam as interações com os adultos ou com outras crianças, sejam com os materiais e propostas provocadoras no ambiente da creche, leva-nos a considerar que “se pretendemos fortalecer o lugar social da criança, é preciso que se possa discutir com seus responsáveis, pais e educadores, sobre as imagens produzidas, suas funções, seus significados” (Guimarães, 2011, p. 111).

Não foi possível, no tempo da pesquisa, ter um encontro com as famílias para socializar a pesquisa, como foi feito com o grupo de funcionários da Creche. No entanto, antes de adotar, definitivamente, a fotografia como estratégia metodológica, a proposta foi dialogada tanto com Joana, quanto com Monica, que participaram do contexto da pesquisa (foram entrevistadas e com as quais a pesquisadora sempre se

⁸ No item a seguir abordo a caracterização das turmas.

encontrava na Creche) e, diante do exposto – do objetivo que caracterizava o uso da fotografia (registrar interações das crianças entre si e com os adultos nas práticas com os livros e as leituras) – fomos informadas que a Creche possui documento dos responsáveis, assinado no ato da matrícula, que autoriza o registro das atividades e imagens das crianças no cotidiano, para fins pedagógicos e como estratégia de documentação e que, portanto, estaríamos autorizadas a registrar esses momentos para fins acadêmicos.

As fotografias tiveram no âmbito deste trabalho, o objetivo de captar e registrar as expressões e os movimentos das crianças em relação ao livro e a leitura literária na creche. Ciente de que, nem mesmo o recurso fotográfico, seria capaz de capturar nuances específicas de instantes únicos e irrepetíveis - um remexer do corpo provocado pela alegria e excitação de um convite à leitura ou o sorriso acompanhado de um bater de palmas celebrando a possibilidade de manusear, autonomamente, um livro disponibilizado - a fotografia foi uma ferramenta que auxiliou o afinamento do olhar, o registro das ações das crianças na relação com o livro e sua leitura que, por sua vez, também as palavras não poderiam alcançar, permitindo que a análise fosse “além da ilustração dos acontecimentos” (GUIMARÃES, 2011, p.107).

Sendo assim, o que dá sentido à imagem registrada, ao evento imortalizado, é o diálogo estabelecido após o encontro, depois do registro. A imagem é capturada e desliga-se a câmera. O que se sucede é a leitura de um momento que não se repetirá novamente, mas que pode, em diálogo com outros suportes, auxiliar a construir caminhos sobre o que foi vivido, apontando pistas para as reflexões.

Ainda inspirada no estudo de Guimarães (2011), optei em seguir as mesmas orientações para a organização das fotografias para a escrita da dissertação, por acreditar que, dessa forma, daria visibilidade às ações das crianças e poderia dialogar teoricamente com estas ações no contexto que nos propomos investigar. Portanto, depois de passarem por uma seleção, as fotografias foram organizadas em sequências constituindo-se, assim, como os registros escritos, como *eventos* de pesquisa. Considerou-se importante fazer essa distinção já que, o objetivo do registro fotográfico, não era apenas expor as fotos de forma ilustrativa, mas dar sentido para o quê *o olho da câmara* capturou. Por isso, uma narrativa descritivo-analítica acompanha a sequência fotográfica.

Tomou-se como referência para a designação de *eventos de pesquisa*, assim como aponta Guimarães (2011) os estudos de Mikhail Bakhtin e seus interlocutores. Um

evento é constituído pela ação de dois ou mais sujeitos que, em permanente processo de constituição de si, respondem um ao outro do lugar que ocupam. Este conceito se sustenta na ideia que Bakhtin (2010) desenvolve do *ser único*, em devir, em construção, em processo e que, como ser único, ocupa posição privilegiada em relação ao outro; outro que também é *ser* em devir, também em construção. Novamente emerge a responsabilidade com o lugar que ocupo frente ao outro, crianças e adultos, no contexto da pesquisa. Um evento é, assim, contingente, acontecimento irrepetível e único já que acontece na relação entre sujeitos. Por sua vez, ao descontextualizar o evento e dar um novo arranjo a ele no texto da pesquisa é possível apreender e atribuir novos significados, dando ao singular e único um outro lugar, além do seu tempo e espaço.

Contextualizando com a pesquisa, é possível considerar que, as situações disparadoras do olhar do pesquisador foram provocadas por adultos e crianças em interação uns com os outros, mediado por um objeto cultural – o livro infantil – e seus desdobramentos. Situações que envolvem sujeitos ativos, que falam e respondem, cada qual do seu lugar, promovendo o diálogo e as inquietações que motivam a vida, diálogo incessante e inacabável. Sobral (2007, p. 27), em diálogo com Bakhtin, argumenta que: “o evento ocorre num dado lugar e num dado espaço; os fatos por ele gerados permanecem no tempo e no espaço. Se os eventos são individualizáveis, as propriedades que nele se repetem são universalizáveis, o que não implica necessariamente abstração”. Logo, constituir um evento de pesquisa é considerá-lo situado num dado tempo e espaço, portando, situado historicamente, no fluxo das relações e suas implicações, mas também como possibilidade de trazer as propriedades que evocam para além deles.

Os registros dos eventos tornaram vivas as possibilidades de construir ideias, conhecimentos e caminhos sobre a prática da leitura literária na creche, tendo na lente as ações das crianças; delas *entre si e com* os adultos. É possível falar em modos de ler das crianças pequenas? Que caminhos trilham na relação com a leitura literária e os livros na Creche? Ainda que o acabamento do texto seja realizado pela pesquisadora, as vozes, os movimentos e os gestos dos outros sujeitos da pesquisa estão imersos por dentro do texto, das imagens, do todo vivido, pois “[...] a câmara ocupa um lugar de destaque ao ressignificar o papel tanto do observador/fotógrafo como do espectador das imagens, que somos todos sem distinção, mediando nosso olhar sobre a realidade” (LOPES, SANDER e SOUZA, 2003, p.138).

1.3 – Esses *Outros*, quem são? Breve caracterização dos sujeitos e do campo empírico da pesquisa

Entro na sala e sento-me no cantinho, quieta, para não incomodar o curso da atividade realizada pela professora. Mal me aquieto no lugar, deparo-me com olhares curiosos e tímidos sorrisos em minha direção. Uma das crianças desloca-se da roda, vem até a mim, olha-me e, sem mais, senta-se no meu colo. Permanecemos assim durante toda a atividade (Turma B3. Caderno de campo, 22 de março de 2011).

Cheguei para iniciar as observações na Creche munida de bloco e lápis pequeno - dos que cabem no bolso - para as anotações do campo. Logo entendi que precisaria encontrar outra estratégia para os registros já que, na creche, as crianças não pedem licença para sentarem-se em nosso colo, não fazem reservas para convocar-nos para as suas brincadeiras, nem se intimidam quando desejam solicitar algo. Para aqueles que não se expressam verbalmente, os gestos e o próprio corpo são fontes comunicativas e, se estamos sensíveis e atentos a eles, não há como ficarmos indiferentes. Desde esse dia o bloco e o lápis foram utilizados em momentos pontuais para não perder um gesto ou uma fala específicos. A dinâmica e a comunidade da creche ajudaram a moldar e a constituir a minha postura como pesquisadora na instituição.

Apresento agora uma breve caracterização da Creche e dos sujeitos da pesquisa. No Capítulo 2 serão abordados mais detidamente aspectos da história da instituição.

A Creche existe e funciona desde 1984 e está situada em uma comunidade da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Atende aproximadamente sessenta⁹ crianças entre quatro meses e dois anos e onze meses. Além das crianças, integram a pesquisa, educadoras – professoras e auxiliares – e demais funcionários que atuam na Creche, que serão citados com nomes fictícios para preservar suas identidades¹⁰. Durante as observações do campo, no período de março a dezembro de 2011, os registros foram realizados pela pesquisadora. Na entrevista coletiva realizada com todas as educadoras – professoras e auxiliares – da Creche, em dezembro de 2011, foi possível contar com o

⁹ Esse número pode variar ao longo do ano, pois é comum, no período de julho, algumas crianças são encaminhadas para a Educação Infantil, que fica na mesma comunidade e tem o mesmo mantenedor da creche.

¹⁰ Como são utilizadas fotografias, embora os nomes sejam fictícios, é possível identificar alguns sujeitos da pesquisa. Entretanto, foram concedidas autorizações para o uso das imagens para fins acadêmicos, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE.

apoio de uma bolsista de iniciação científica que, a partir de março de 2012, passou a acompanhar e também a registrar as observações participantes. É importante sinalizar a positividade de poder contar com outro olhar durante as observações e registros. Ela também registrou, por escrito e fotograficamente, as atividades do campo e as ações de crianças e educadoras e, sempre que possível, trocávamos e dialogávamos sobre as impressões do campo. Em algumas situações, nossas próprias interações com as crianças entraram em cena, em especial, quando éramos os adultos mais próximos das crianças que lhes podiam auxiliar em alguma demanda ou solicitação, e até mesmo, como será abordado no Capítulo 4, participávamos de interações com as crianças, também em torno dos livros e das leituras. Em diversos momentos, nossos olhares sintonizavam a mesma situação e, em outros, eles se complementavam, uma puxava a atenção da outra para uma determinada cena.

O funcionamento cotidiano da Creche demonstra ser bem estruturado e organizado. No início de cada ano as educadoras são atualizadas a respeito da turma com a qual trabalharão. As matrículas das crianças são fechadas a partir de outubro do ano anterior. Essa organização é necessária já que, como veremos na entrevista com Joana, no Capítulo 2, a demanda por vagas é superior ao número de vagas¹¹.

As turmas de crianças da Creche são da seguinte forma:

- Berçário 1 - B1. Turma composta de aproximadamente 20 bebês de 4 meses a 1 ano, 1 professora e 2 auxiliares¹².
- Berçário 2 - B2. Turma composta de 14 crianças, de 11 meses 1 ano e 6 meses, 1 professora e 1 auxiliar¹³.
- Berçário 3 - B3 – Turma composta de 24 crianças, de dois a três anos, com 1 professora e 2 auxiliares e é a última turma da creche. No fim do ano letivo, todas as crianças dessa turma seguem para pré-escola¹⁴.

¹¹ Essa é uma realidade comum em creches e pré-escolas públicas e comunitárias - a demanda por vagas é superior à oferta - registrada em relatório de pesquisa apresentado por NUNES, CORSINO, KRAMER (2011), tornando-se uma questão de cunho político, que não será abordada a fundo neste trabalho, mas, que aponta para a necessidade de organização e funcionamento das creches e pré-escolas. Esta instituição tem como critério para o preenchimento de vagas a ordem de chegada das famílias para inscrição o que se dá com muita antecedência pelo prestígio que a instituição tem na comunidade.

¹² Nos momentos de banho e refeição, outros dois adultos auxiliam nessas tarefas. Sendo que, para o berçário 1.

¹³ Tal como no Berçário 1, nos momentos de banho, almoço e jantar, a turma B2 também recebe o apoio de um terceiro adulto.

¹⁴ De acordo com a Joana, a maior parte das crianças que frequentam a Creche segue para o prédio, onde funciona a pré-escola, na mesma comunidade e que tem o mesmo Mantenedor da instituição e em alguns casos específicos¹⁴, os mesmos funcionários (Orientadora Pedagógica e a Psicóloga ocupam esses cargos tanto na Creche quanto na pré-escola). Esses aspectos serão abordados mais amplamente no Capítulo 2.

Os espaços da Creche chamam atenção pela organização, limpeza, o tamanho das salas e dos ambientes coletivos, bem como a luminosidade de quase todas as salas. A seguir faremos uma breve descrição do espaço da instituição:

No térreo fica a secretaria, uma varanda onde os funcionários fazem suas refeições, a cozinha, os banheiros dos adultos e das crianças (bem separados e distantes um do outro), as salas destinadas às turmas B2 e B3 e um espaçoso pátio lateral, muito frequentado pelas turmas deste andar. No andar acima fica a turma B1 – sala bem ampla, que acomoda berços, cadeiras do tipo bebê-conforto nas quais as crianças são colocadas para almoçar e jantar e um espaço amplo onde os bebês passam a maior parte do tempo, brincando e interagindo com as educadoras. Normalmente, é comum os bebês dormirem nessa sala, apoiados em almofadas no tapete. De acordo com Monica¹⁵ *é melhor que durmam nesse ambiente, sob os olhos e cuidados dos adultos* – o banheiro utilizado somente por essa turma, a brinquedoteca e uma pequena sala para atendimento médico. O terraço, acima do segundo andar, abriga brinquedos grandes feitos de material plástico, como escorregas e casinha, velotróis e brinquedos variados, além de três chuveirões onde as crianças brincam nos dias de muito calor. Em dias de chuva, o terraço fica impossibilitado de ser utilizado, pois, só tem uma parte dele coberta. As salas destinadas às crianças são amplas, iluminadas, possuem acervo variado, como brinquedos, livros infantis, materiais para produções plásticas, entre outros. A sala menor, que acolhe a turma B2, é destinada à turma com menor número de crianças. Durante os meses de observação na Creche, foi possível perceber que as crianças circulam com frequência pelos distintos ambientes: em diferentes dias de observação, tanto a turma B2, quanto a B3, estiveram ou na brinquedoteca, ou no terraço, ou no pátio lateral.

Com relação ao quadro de funcionários da Creche, com exceção da orientadora pedagógica e da psicóloga, todos são moradores da comunidade em que a Creche está inserida, o mesmo ocorre em relação à maioria das crianças, segundo apontado por Joana na entrevista.

Cabe ressaltar, que há certa estabilidade no quadro de funcionários, embora possa haver trocas entre a equipe da pré-escola e da Creche¹⁶, já que todos são vinculados ao mesmo Mantenedor. Também parece que há cuidado em organizar a

¹⁵ Entrevista individual, 17 de abril de 2012. Mais detalhes estão contemplados no Capítulo 2.

¹⁶ A pré-escola ocupa um outro prédio localizado, próximo da Creche, para onde vão as crianças a partir de três anos.

equipe de acordo com as demandas das crianças, ou seja, as professoras e auxiliares permanecem exclusivamente em suas turmas, há funcionários específicos para trabalhar na cozinha, na limpeza, na lavanderia, cada qual com suas funções bem definidas. Joana, que é auxiliar de coordenação administrativa da instituição desde a sua fundação, dá detalhes da organização:

A gente sempre procura ver bem essa proporção de professores e crianças, com relação à lei, em relação à LDB. E nós temos também: uma cozinheira; uma auxiliar de cozinha; duas de serviços gerais (sendo que uma é exclusiva para o berçário 1 (B1), ela que cuida dessa parte de higiene e ajuda as professoras nas horas de pico, como banho e almoço; uma lavadeira - porque aqui nós temos um número excessivo de lençóis e etc - então temos essa lavadeira exclusivamente para higienizar e lavar essa roupa da casa; uma psicóloga; uma pedagoga¹⁷ e eu. (Joana. Entrevista individual, 20 de março de 2012)

Ao sinalizar a organização da Creche alinhada com as exigências da LDB, Joana demonstra a atualização da instituição frente à legislação vigente. Um dos pontos da LDB- Lei nº 9.394/96, na sessão VI, Art. 62, determina que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal”. Na Creche, onde atuam oito educadoras, em cada uma das turmas existe uma professora formada segundo os critérios acima, ou que esteja em processo de formação.

No quadro a seguir constam os nomes fictícios e cargo das educadoras que participaram da pesquisa, tal qual estava organizado e distribuído no período das observações (2011-2012):

¹⁷ Orientadora Pedagógica.

Quadro 1- Professoras e auxiliares e sua formação

Nome	Cargo/turma	Formação
Sandra	Professora da turma B1	Normal Médio/ênfase em Educação Infantil
Olga	Auxiliar da turma B1	2º grau completo
Júlia	Auxiliar da turma B1	Normal Médio (em andamento)
Cecília	Professora da turma B2	Normal Médio/ênfase no Ensino Fundamental I
Márcia	Auxiliar da turma B2	2º grau completo
Carla	Professora da turma B3	Normal Médio e Pedagogia
Bárbara	Auxiliar da turma B3/Professora da turma B2 (2012)	Normal Médio
Sonia	Auxiliar da turma B3	Primeiro grau (em andamento)

Consideramos importante trazer o contexto e o funcionamento da Creche, pois acreditamos que esta organização sustenta e viabiliza a prática para e com as crianças na instituição. As educadoras passam todo o tempo com as crianças, revezando as práticas pedagógicas com as de higiene e alimentação, mas contam com uma equipe que apoia o trabalho. Certamente que a dinâmica do cotidiano impõe desafios e algumas oscilações também ocorrem no interior da Creche. No entanto, chama a atenção o contexto de organização dessa instituição, filantrópico-comunitária, e seu trabalho de formação não só das crianças, mas também de educadores e demais funcionários no interior de uma comunidade¹⁸.

Para o contexto da pesquisa, a Creche revelou-se como campo privilegiado das ações e interações das crianças e adultos com relação à leitura literária. Embora, como veremos nos capítulos seguintes, as análises possam apontar caminhos para ampliações do trabalho realizado, nos felicita materializar no contexto dessa dissertação a positividade e potencialidade do trabalho literário numa creche, situada dentro de uma comunidade, que atende crianças das classes populares.

A pesquisa cresceu ao mesmo tempo em que o olhar de pesquisadora ganhava

¹⁸ Usamos o termo comunidade, por ser o que tem sido convencionado ultimamente, mas o local onde a creche se situa é uma favela, que os moradores se referem como morro, pois está localizada numa encosta. Trata-se, portanto, de crianças e adultos de classes populares.

novos contornos diante do vivido e da imersão no material empírico construído. Trajetória possível pelo tempo disponibilizado ao campo da pesquisa e pelo necessário distanciamento do mesmo, apontando pistas e “alumiando” a estrada inicial em que se encontra a pesquisadora. Ação de pesquisar compreendida como ir ao encontro para conhecer, afastar-se para compreender e retornar ao todo vivido para construir sentidos. Essa tríplice articulação, fundamentada e dialogada teoricamente, fundou os alicerces dos caminhos do pesquisar.

No próximo Capítulo serão abordados aspectos da história da Creche observada em diálogo com contexto mais amplo das discussões sobre creche comunitária, bem como aspectos da entrevista coletiva realizada com as educadoras, no intuito de compreender e refletir sobre como pensam e realizam as práticas de leitura literária na Creche.

Capítulo 2

“Para as crianças, um atendimento classe A”

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fazemos seres éticos.

PAULO FREIRE, 1998, p. 36.

Para situar o contexto da Creche pesquisada – filantrópico-comunitária – este Capítulo aborda aspectos da história das creches no cenário político mais amplo com os da história da própria instituição.

É importante salientar que os fatos da história da Creche observada foram conhecidos através de conversas informais com os profissionais e por entrevistas individuais, semiestruturadas, conforme apresentado no capítulo anterior. Dessa forma, os registros deste campo são constituídos pelas observações e apontamentos de um determinado ponto de vista, o que não garante (e nem pretende garantir) a totalidade dessa história.

Cabe a ressalva de que o objetivo de construir este Capítulo ocorreu na medida em que, destacou-se a importância de entender, porque e de que maneiras, nessa Creche, acontecem práticas em torno do livro e da leitura *para* e *com* as crianças. Nesse sentido, foi importante conhecer nuances da história da Creche, o contexto de seu surgimento e constituição até os dias atuais, para compreender a natureza do trabalho que lá se realiza: como ele se constitui no grupo de educadoras? Que perspectivas e ações são tomadas para a sua realização? De onde falam esses sujeitos? Em que aspectos do cotidiano a prática da leitura literária foi observada? O que relatam as educadoras sobre os aspectos do trabalho que realizam com a leitura literária na Creche?

Considerou-se pertinente situar o contexto da Creche para compreender como se constitui a sua prática, entendendo que nas Ciências Humanas, como apontado pela perspectiva bakhtiniana, o objeto do conhecimento é sempre um *outro* sujeito. Portanto, o material produzido é fruto de interações situadas, contingentes e únicas. Contextualizar e discutir a natureza de uma creche filantrópico-comunitária nos aproxima também da dimensão política, do contexto mais amplo com reflexos e tensões nas propostas cotidianas.

Embora histórias se entrecruzem, observaremos que há também distinções que revelam particularidades e nuances no que tange à história da Creche frente a um contexto mais amplo.

No primeiro item estão contempladas aspectos sobre a história da Creche articulada ao cenário mais amplo das discussões sobre as creches comunitárias. No segundo item, destacamos alguns aspectos apontados na entrevista coletiva e, buscamos tecer reflexões e problematizações, sobre o que as educadoras revelam e compreendem sobre a prática da leitura literária com as crianças no cotidiano da Creche.

2.1 - Uma história por dentro de outra.

Como *atendimento classe A* é a forma como Joana¹⁹ define o objetivo da Mantenedora da Creche²⁰ na proposta de oferta de um serviço educativo para as crianças das camadas populares. Joana trabalha como auxiliar de coordenação administrativa desde a fundação, em 1984. Na entrevista evidencia a intenção e o propósito, por parte da Instituição Mantenedora, de que o projeto da Creche seja de qualidade para as crianças da comunidade. Para ela, essa proposta foi potencializada pelo intenso diálogo e parceria com a comunidade no período em que se discutiu a fundação da Creche.

Joana traz a história do começo:

A Mantenedora estava chegando ao morro, nos trabalhos do morro, e eles sempre discutiam as necessidades da comunidade. Em uma dessas reuniões saiu a necessidade de uma creche-berçário, porque as mães não tinham onde deixar seus filhos quando nasciam. As mães tinham que esperar até dois anos de idade para trabalhar, outras deixavam com os filhos mais velhos ou deixavam com alguém, com alguma cuidadora de crianças. Então começaram a discutir a necessidade de uma creche-berçário e a Mantenedora então começou a elaborar esse projeto. Essa casa residencial, onde funciona a Creche, foi à venda e a Mantenedora comprou e transformou essa casa em um berçário. Isso foi em 1984, a Creche foi inaugurada no dia 1º de março de 1984. Nessa época nós tínhamos capacidade para atender 44 crianças divididas em duas turmas. O berçário, como a gente chamava, era de crianças de três meses (na época eram três meses) a um ano de idade, e a outra turma, que chamávamos de creche, tinha crianças de um ano a dois anos de idade e, depois que completavam dois anos, passavam para a pré-escola²¹, o que é até

¹⁹ Todos os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios.

²⁰ Optou-se em não revelar o nome da instituição bem como o de sua Mantenedora.

²¹ A pré-escola à qual Joana se refere funciona num outro prédio, na mesma comunidade e foi fundada em 1980, portanto, antes da Creche (1984), pela mesma Mantenedora da Creche com o objetivo de atender às

hoje. O legal é que esse trabalho, esse projeto, essa equipe, naquela época, eles não queriam fazer uma creche simplesmente para depositar as crianças, eles queriam algo que fosse classe A, sempre foi assim, “Nós temos que fazer para a comunidade e as crianças merecem um atendimento classe A”. Então começaram a pesquisar o que havia de melhor naquela época, e começaram a conseguir várias parcerias e começaram a montar essa creche, com tudo de primeira, todo material de primeira, os funcionários não eram capacitados e eles fizeram a capacitação, todos os funcionários fizeram cursos de berçarista e eu na parte administrativa (Joana. Entrevista Individual, 20 de Março de 2012).

Semelhante à história de outras creches comunitárias, esta também emergiu das necessidades das mães trabalhadoras das camadas populares que, junto à Associação de Moradores, reivindicavam um lugar onde pudessem deixar os filhos enquanto trabalhavam. Neste caso, a Mantenedora, articulada ao Movimento Comunitário, em diálogo e parceria, constrói uma instituição com compromisso de oferecer um “atendimento classe A” para as crianças da comunidade. Como ainda sinalizado por Joana, para entrar na comunidade era necessário conhecer as pessoas que lá habitavam e suas necessidades e foi essa a postura da equipe que compunha a entidade mantenedora. No relato de Joana, portanto, se destaca uma distinção que difere de outras creches comunitárias, que é o fato de contarem com um mantenedor que, desde a fundação da Creche, oferece subsídios para manutenção, pagamento de funcionários, ou seja, a instituição tem garantia de condições materiais, não dependendo apenas das verbas de convênio com a Prefeitura.

O surgimento das creches comunitárias esteve vinculado a diferentes fatores. Entre eles, destaca-se: entrada da mulher no mercado de trabalho, reconfiguração da organização familiar, questões político-econômicas que motivaram a organização popular, Movimentos Sociais, democratização da escola no período pós ditadura civil-militar²² e o fato de que “a defesa de que existe um direito da criança ser cuidada e educada em instituições públicas supõe a consideração de que a responsabilidade por ela é de toda a sociedade” (SILVA, 2008, p. 82).

Autores como Haddad (1991), Tiriba (1993), Filgueiras (1994), Kuhlmann (2000, 2007), Corsino (2003, 2005), Silva (2008), têm refletido sobre os caminhos que levaram à constituição das creches, públicas e comunitárias, seu contexto e sua

famílias das crianças que só podiam deixá-las nessa instituição, quando completavam dois anos de idade. As duas instituições são vinculadas, logo, assim que completam dois anos, as crianças da Creche seguem para o prédio da pré-escola.

²² Ver REIS, Daniel Aarão, Ditadura civil-militar, Caderno Prosa & Verso, O Globo, 31/03/2012.

representação no cenário social e político brasileiro. De acordo com esse referencial, a partir da década de 1970, discussões em torno da ampliação de vagas nas escolas públicas, da reconfiguração do papel da mulher na sociedade (principalmente no que se refere à sua incorporação ao mercado de trabalho), das novas formas de configuração e organização familiar e das transformações político-econômicas (acentuadas pela abertura política), reivindicaram e incentivaram a criação de creches e pré-escolas para o atendimento às crianças das camadas populares. A bibliografia aponta que, no período histórico em que surgem as creches comunitárias, junto ao debate pela sua criação, estava em pauta também a luta pelo acesso a outros direitos básicos como saneamento, iluminação e transporte públicos.

As reivindicações do Movimento de Luta por Creches – MLPC, que aconteceu em diferentes estados do Brasil, giravam em torno da solicitação por abertura de creches e sua manutenção. Filgueiras (1994) aponta como, em Minas Gerais, por exemplo, o MLPC mobilizou e pressionou o poder público em torno de propostas e ações políticas não só para a abertura de creches, mas também por sua manutenção e melhoria das condições de vida dos sujeitos, crianças e adultos.

A revisão de literatura evidencia um aspecto fundante – que definiria – durante longo período, com repercussões até os dias atuais, a forma de atendimento nessas instituições: a ideia de guarda das crianças enquanto as mães trabalham e a perspectiva assistencial de um atendimento *pobre para os pobres* (FREITAS e BICCAS, 2009).

Apontando para essa dimensão político-econômica, que determinou as propostas para a Educação Infantil no Brasil, Freitas e Biccass (2009) asseveram que, no país, a partir da década de 1960, foram firmadas parcerias com organismos internacionais como UNESCO e UNICEF. Essas instituições tiveram como intenção promover a ampliação do atendimento às crianças, por meio de *missões, seminários e publicações*, disseminando a proposta de atendimento voluntário, improvisado, desqualificado, de baixo custo, produzindo e legitimando o que se tornou uma política *pobre para os pobres*, ratificando a desigualdade social: “assim foram definidas muitas políticas públicas que reservavam de antemão poucos recursos financeiros, invariavelmente insuficientes para atender de forma digna e com qualidade as muitas demandas de crianças pequenas, no Brasil” (p. 292-293).

De fato, essa mobilização apresenta duas faces. Por um lado, não deixa de ser uma tentativa de reconfiguração do papel da mulher e da criança na sociedade brasileira, que passam a ganhar visibilidade e espaço nas pautas políticas. Por outro lado, a forma

como parcerias e propostas foram firmadas definiram o caráter precário, de baixo custo, de parques investimentos.

De acordo com Corsino (2005) na cidade do Rio de Janeiro, a chegada das propostas dos Organismos Internacionais coincide com o período em que a Prefeitura da cidade buscava meios de viabilizar a melhoria das condições de vida da população de baixa renda que, no período pós-ditadura, ficaram ainda mais agravadas, acentuando a situação de miséria e o fosso das desigualdades sociais. Para tanto, a Prefeitura adota como estratégia criar uma Secretaria que ficasse responsável por atender as famílias das favelas e dos bairros proletários. Em 1979, surge a Secretaria de Desenvolvimento Social (SMDS) no município do Rio de Janeiro. Para a autora, mais do que atender às famílias das camadas populares, a SMDS apresentava uma *proposta de intervenção* nas favelas, de cunho assistencialista, que se distinguia dos serviços prestados a outros grupos sociais, “substituindo políticas públicas baseadas na conscientização e no reconhecimento dos direitos, e regulando a participação popular” (Corsino, 2005, p. 15).

Dentro desse cenário, e pautada nas perspectivas delineadas por Corsino (2005), a SMDS, em parceria com UNICEF, passa a incentivar o atendimento em creches comunitárias que, como apontado anteriormente, não se constituíram com base em ações planejadas que envolvesse a destinação de recursos suficientes para a qualificação desse atendimento, pessoal e material. De fato, como afirma a autora, a Educação Infantil, no cenário da política municipal do Rio de Janeiro, esteve à margem de uma política específica e planejada para o seu funcionamento durante um longo período.

Nesse sentido, fica evidenciado como foram sendo desenhadas, no cenário político brasileiro e carioca, as políticas de atendimento às crianças pequenas, com baixo custo, poucos recursos, falta de investimento na qualificação profissional e uma proposta de trabalho fortemente atrelado às práticas assistencialistas.

Nesse momento histórico as associações de moradores têm relevância na criação, organização e manutenção das creches comunitárias que surgiam e contavam com o apoio de Organizações não Governamentais - ONG -, entidades filantrópicas e outros parceiros não governamentais, com o objetivo de suprir a necessidade de um lugar para acomodar e cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam.

Freitas e Biccás (2009) apontam que “no final dos anos 1970, esta era uma realidade ainda não respaldada por convênios; eram as comunidades que se organizavam para assegurar o funcionamento dessas instituições” (p. 303). No caso de muitas dessas instituições o surgimento de um serviço improvisado, sem planejamento e

sem condições para diálogos e reflexões em torno da especificidade do trabalho com as crianças pequenas, fomentou o surgimento de formas e estruturas diversas de atendimento. Grande parte das creches era sublocada em espaços pouco adequados, sem que houvesse investimento no preparo profissional para a educação das crianças:

Joana pontua:

O começo, a maneira como as coordenações antigas e a Mantenedora fizeram no início, elas falaram “a Creche é da comunidade e para a comunidade”, então elas sempre quiseram isso e a gente trabalhava muito junto com a comunidade; a comunidade estava aqui dentro. Sempre se pensou na qualidade, sempre falaram isso, “essa Creche deve ser classe A”, as crianças da comunidade já têm deficiências dentro da própria comunidade, então quando chegam aqui eles precisam encontrar uma coisa de qualidade. Sempre foi assim: tinha que ser uma coisa de qualidade, muita qualidade e montaram a creche pensando nisso (Joana. Entrevista individual, 20 de março de 2012).

As crianças da comunidade já têm deficiências dentro da própria comunidade. Essa é uma frase marcante no discurso de Joana que nos remete às considerações anteriores no que se refere ao quadro precário das condições de vida das crianças, mulheres e homens das camadas populares, naquele período histórico. No entanto, se num cenário político-econômico mais amplo percebemos a hegemonia de ações que legitimam e ratificam o atendimento às crianças das creches com baixo custo, falta de infraestrutura e mão de obra desqualificada, no contexto da Creche – campo empírico desta pesquisa – o cenário configurou-se e definiu-se por outros caminhos. Embora se trate de uma instituição no morro, para crianças da favela²³ (até hoje a maior parte das vagas da Creche é ocupada por crianças moradoras da comunidade), tanto Joana (auxiliar de coordenação administrativa) quanto Monica (orientadora pedagógica da Creche há seis anos²⁴) – apontam para aspectos particulares da instituição, que se distinguem desse quadro e favorece condições diferenciadas para a organização do trabalho. Vejamos o que Monica pontua:

Tem investimento. Você tem investimento para brinquedos, para livro e você pode pagar ao funcionário, você tem uma estabilidade. E já teve muito mais! Teve fonoaudióloga, assistente social, teve tudo entendeu? E você não tem medo de que vá fechar. Só se acontecer uma calamidade! (Monica. Entrevista individual, 17 de abril de 2012).

²³ Mantenho o uso das palavras morro e favela que eram as que vigoravam na época da fundação da Creche e foi dessa forma também colocado pelas entrevistadas.

²⁴ Embora, na Creche, Monica esteja no cargo de Orientadora pedagógica há seis anos, ela está na mesma função no pré-escolar (da mesma Mantenedora), situado em outro prédio na mesma comunidade, como explicitado anteriormente.

Na entrevista, Monica ressalta a positividade de contarem com um Mantenedor, desde a fundação da Creche, em 1984, o que – a despeito das oscilações financeiras que caracterizam a natureza do financiamento de entidades filantrópicas –, parece contribuir positivamente para a consolidação do trabalho na Creche²⁵. Certamente há desafios a serem superados, no entanto, é possível apreender nas entrevistas, traços de unidade que marcam e define o trabalho pedagógico nessa instituição, o que ressalta uma pontuação importante no relato de Monica: *não ter medo de fechar*. Esse é um aspecto relevante que faz parte do universo das creches comunitárias: a dificuldade de se manter frente às despesas que a instituição demanda. Marcadas pela falta de recursos, muitas vezes elas se veem obrigadas a fechar as portas ou permanecer abertas com um atendimento cada vez mais precário. Ainda é comum o discurso do “antes isso do que nada”. Para muitas crianças das classes populares, que vivem em condições insalubres, de miséria e até mesmo de maus-tratos, um atendimento de baixa qualidade acaba tornando-se uma contingência provocada pelas condições de vida. Isso evidencia a violação de um direito de toda criança brasileira: ter uma educação de qualidade desde o nascimento. Não há dúvida de que as creches comunitárias têm exercido uma importante função social. Entretanto, a educação é um dever do Estado, como firmado constitucionalmente (Brasil, 1988) e a instância pública não pode ser omissa frente aos serviços oferecidos à população. É preciso romper com a ideia de que “para os pobres, a emergencial e necessária provisão de alimentação e cuidados com a saúde e higiene para prover a criança dos “mínimos sociais” parece dispensar a qualidade de um trabalho educativo” (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2009, p. 19).

Localizadas nas comunidades, em espaços muitas vezes improvisados, com mão de obra voluntária e/ou com pouca qualificação, mantidas com recursos provenientes das próprias comunidades ou por convênios com instâncias públicas ou privadas, as creches comunitárias surgem no vácuo de políticas públicas que, durante décadas, não privilegiou a educação das crianças pequenas. Para Tiriba (1993):

A simples existência dessas escolas representa uma dupla denúncia: da insuficiência e da ineficiência da rede pública de ensino. Apesar de a Constituição assegurar a todos os brasileiros o direito à educação, a verba insuficiente a ela destinada viabiliza apenas uma quantidade de escolas e de vagas que não atende a toda demanda escolar. Por que ineficiência? Porque, além de oferecer poucas vagas, principalmente

²⁵ A Creche também é conveniada com a prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. As creches conveniadas recebem um valor per capita de R\$ 160,00 (cento e sessenta reais) por mês. Atualmente, na cidade do Rio de Janeiro, existem 178 creches conveniadas: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=96310>. Acesso em janeiro de 2013.

em áreas mais carentes, o sistema de ensino é incapaz de assegurar às crianças das classes populares sua permanência na escola (p. 17).

A autora ainda afirma que o surgimento das creches comunitárias denuncia a precariedade e o descaso político diante dos problemas econômicos e sociais enfrentados pelas camadas populares, cabendo a elas próprias, a responsabilidade de se organizarem pelo provimento de suas demandas.

Se, durante longo período, as creches estiveram, prioritariamente, destinadas à guarda e tutela das crianças, é possível observar que, movimentos diversos da sociedade civil, envolvidos com as discussões em torno da educação das crianças pequenas, abriram espaço para reorganizar a instituição para um trabalho com as crianças, que rompesse com a ideia de falta e considerasse o desenvolvimento infantil em sua integralidade e especificidade. Essa concepção e reorganização legal não ocorreram de uma hora para outra. É uma luta que vem sendo travada, política e socialmente e ainda se coloca face a face com os limites e desafios da educação das crianças pequenas. Leite Filho (2005) afirma que:

As instituições de educação infantil surgiram por uma demanda do adulto [...] No Brasil, especificamente, a educação infantil passou de um mal necessário, a um direito da mulher trabalhadora e atualmente, torna-se direito da criança. Dentro dessa perspectiva histórica, suas funções passaram por diferentes momentos que ainda persistem numa espécie de inconsciente coletivo dentro de algumas instituições: desde guardiã puramente assistencialista, passando por preparatória ainda com a ideia de educação compensatória ou com objetivo em si mesma (p. 1).

O relato de Joana dialoga com essa perspectiva:

Tinham que ter alguma coisa, alguma atividade profissional, então nós tínhamos o controle mensalmente, nós tínhamos o cadastro com o nome da patroa, o telefone, o endereço e mensalmente eu tinha essa função de ligar para cada emprego e perguntar se a pessoa estava trabalhando, se não trabalhasse mais eu perguntava quando tinha saído “Ah, saiu tem um mês!” e essa mãe era chamada e começava um novo processo de avaliação. Quer dizer, fazíamos todo esse controle, eu ligava mensalmente e a mãe que não entrava nesse sistema a criança era desligada. Porque a creche foi feita para as mães trabalharem e atender esta necessidade da mãe, se a mãe não trabalhava, não tinha essa necessidade, ela podia cuidar do seu filho. Isso era bem rígido, depois do Estatuto da Criança, da reformulação do Estatuto, e da LDB-1996 também veio que a mãe não tinha necessidade da creche, quem tinha a necessidade da creche era a criança. Então, mesmo as crianças que as mães não trabalhavam, elas tinham que estar na creche, porque essa criança estava em condições de risco. Pensamos no que iríamos fazer e procuramos alguma coisa que não fosse injusto com ninguém. Então, agora,

fazemos por ordem de chegada. Todas as fichas de inscrição são numeradas e a gente vai seguindo a ordem e, depois que essa criança entrou, se a mãe trabalha, se a mãe não trabalha, se a mãe vai para a praia, se ela passa aqui com biquíni e nos dá até logo, nós estamos atendendo a criança (Joana. Entrevista Individual, 20 de Março de 2011).

Joana relata que, na época em que foi fundada, a Creche também funcionava *para* a mãe trabalhadora ter um lugar para deixar o filho. No ano de 1984, estava em vigor a antiga LDB (Lei nº 5692/71) que não considerava a creche como parte da Educação Básica e nem um direito das crianças desde o nascimento, conforme postula a Constituição Federal de 1988. Um dos critérios para a obtenção de vagas na creche era a mãe ser trabalhadora.

Nas relações cotidianas evidencia-se tensão na afirmação de Joana. Embora, na letra da lei e nos discursos se tenha avançado para a legitimação da creche como um direito das crianças, nem sempre se tem clareza das nuances e distinções entre *direito* e *necessidade*. Ao fazer tal afirmação opera-se com construções históricas que ainda são fortes nas práticas e que, politicamente, para que se efetivem, são desafiadoras. Em que medida, o fato da lei alterar o foco da ideia de atendimento para oferta educacional *para* as crianças leva a reorganização, de fato, dessas concepções no cotidiano?

O rompimento da ideia de creche como um “mal necessário”, que colocava esta instituição apenas no âmbito da necessidade materno-familiar, é uma construção histórica que, segundo Nunes, Corsino e Didonet (2011), contempla duas dimensões: uma político administrativa e outra técnico-científica. A primeira foi se expressando ao longo do tempo na criação de organizações sociais, de órgãos da administração governamental, da legislação; a segunda constituiu-se pelos aportes advindos da psicologia do desenvolvimento, da antropologia e da cultura, da filosofia sobre a pessoa, a infância e o processo de formação humana.

Os avanços políticos, sociais, científicos apontam para conquistas no campo da infância e da Educação Infantil, conferindo maior visibilidade às especificidades e singularidades das crianças e maior atenção à primeira etapa da Educação Básica. No entanto, se tal visibilidade no âmbito dos direitos revela e afirma os avanços preconizados para a educação das crianças pequenas, por outro lado, também aponta desafios que giram em torno da especificidade do trabalho com as crianças nas creches, na qual o reconhecimento da singularidade dessa etapa da vida deve ser orientador das práticas (Nunes, Corsino e Kramer, 2011).

Após a promulgação da LDB 9394/96, logo, depois dos dispositivos que a nova legislação impõe, inicia-se o processo de inserção das creches à gestão dos sistemas educacionais. A Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, em ação conjunta entre a SMDS e a SME, em 1997, inicia a passagem gradativa das instituições atendidas pela SMDS para a Secretaria Municipal de Educação (SME). A primeira resolução (Resolução SMDS/SME nº 405, de 3 de dezembro de 1997) definiu que o atendimento das crianças de 0 a 3 seria feito pela SMDS e das crianças de 4 a 6 anos, pela SME. Em 2001, o decreto nº 20.525, determina a transferência, gradativa, das creches da SMDS para a SME (Corsino, 2005).

Ser parte da Educação Básica é um marco decisivo na educação das crianças de 0 a 3 anos que aponta para novas possibilidades de organização da prática pedagógica para esta faixa etária e evidencia o desafio de articular duas dimensões desse trabalho que, historicamente, foram tratadas de maneira dicotômica: o cuidar e o educar. Desafio porque, a inserção das creches à Educação exige redimensionamento tanto da ideia de cuidado, quanto do que se considera como educacional. Entender o cuidado como viés que perpassa o trabalho pedagógico, como atenção às especificidades das crianças pequenas passou a ser discutido como eixo do trabalho. A transferência das creches da SMDS para a SME implicou movimentos que, de certa forma, pressionaram o redimensionamento no que concerne a prática: “a passagem das creches para a SME, embora com tensões, é um passo na busca de uma qualidade para o trabalho com as crianças de classes populares” (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2009, p. 19).

Nesse sentido, Nunes, Corsino e Didonet (2011) também afirmam:

[...] o processo de integração de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino, no Brasil, situa-se no âmbito de uma política educacional que não dissocia educação e cuidado, que rompe com a ideia de um atendimento assistencial, que se institui como direito público subjetivo do cidadão desde que nasce [...] (p. 54).

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), e posteriormente as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 1997 e Brasil, 2010) legitimam os direitos das crianças e a perspectiva de uma ação pedagógica que contemple as múltiplas possibilidades das crianças se expressarem. Os documentos chamam a atenção para a criança como cidadã, sujeito social, imersa na cultura do seu tempo. Logo, as práticas no interior de creches devem garantir e ampliar o acesso a diferentes manifestações culturais de modo a contemplar as manifestações das crianças pequenas, para as quais corpo, gestos e múltiplas expressões são ações

significativas de inserção e atuação nos espaços socioculturais.

Tais perspectivas, que conciliam amparo legal (LDB, 1996; DCNEI, 2010), junto ao avanço das pesquisas, afirmam um novo lugar para a creche, portanto, para a educação das crianças pequenas. Para Nunes, Corsino e Didonet (2011):

A integração de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino significou a inserção da educação infantil em um campo cujas questões são centrais no cenário de um país como o Brasil, que precisa reverter suas desigualdades históricas. Ser a primeira etapa da educação básica foi resultado da participação de instituições públicas e privadas, de diferentes organismos e agentes da sociedade civil e da Política Nacional da Educação, que traça metas e objetivos constantemente reformulados conforme as exigências políticas, econômicas e sociais (p. 80).

Conforme abordado, os avanços na legislação alteraram a proposta de trabalho na Creche investigada. Mas a entrevista com Joana aponta um outro importante aspecto que vem também redesenhando o seu trabalho: a mudança das famílias e de sua organização. A esse respeito, Joana afirma:

Antigamente nós tínhamos muitas donas de casa, que tinham filho na creche, a maioria não trabalhava, faziam no máximo uma faxina. De um tempo pra cá houve um aumento muito grande de mulheres voltando a estudar à noite e trabalhando. Hoje em dia eu acho que 90% das nossas mães são trabalhadoras, nós quase não temos problemas com mães que não trabalham; as que não trabalham são casos sociais, problemas familiares, caso social mesmo; mas 90% trabalham, e houve essa mudança na comunidade, houve uma mudança também do número de filhos por família. Antigamente eram cinco, quatro, seis, hoje em dia não, a média é de duas crianças. Só têm mais, casos especiais, se você analisar a família vai ver que são especiais (Joana. Entrevista Individual, 20 de março de 2012).

As mudanças sociais, observadas nas famílias das crianças da creche, se coadunam com as mudanças sociais ocorridas nos últimos anos, apontadas pelo Censo Demográfico de 2010 (Brasil, Censo IBGE, 2010)²⁶, tais como: famílias monoparentais; famílias com chefes do mesmo sexo; as significativas mudanças no nível de instrução das mulheres e, como consequência a ocupação em novos cargos profissionais; bem como o aumento da renda média salarial destas. São mudanças e novos arranjos sociais que afetam as relações dentro e fora das instituições. Diante de um cenário social que se altera, muda o perfil das famílias e as profissionais da Creche mostram estar cientes

²⁶Informações no endereço eletrônico:
<http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?view=noticia&id=1&idnoticia=2296&t=censo-2010-mulheres-sao-mais-instruidas-que-homens-ampliam-nivel-ocupacao>. Acesso em janeiro de 2013.

disso e acompanhar o fluxo dessas transformações.

As considerações de Joana ressaltam questões importantes: em que pese o grande percentual de mães trabalhadoras, a creche é para a criança. As poucas mães que não trabalham são *casos sociais* - o que se subentende que a creche tem uma função social. E qual seria esta função hoje? Observa-se que o fato da creche ser lugar da criança, não extinguiu o apoio às famílias, especialmente, às mães trabalhadoras ou às que apresentam *questões sociais*.

Leite e Filho (2005) assevera que a creche, mobilizada por propostas políticas e avanços sociais, passa *de mal necessário a direito da criança*. O relato de Joana evidencia a importância da creche considerar as *necessidades* das crianças e procurar romper com a perspectiva do *mal necessário*. Rompimento que se dá ao se contemplar apostas mais amplas, respeitosas e humanas no que tange às necessidades das crianças como sujeitos plenos que se manifestam e se expressam de forma singular. Assim, a necessidade por creche não se desloca da necessidade da mãe e das famílias, para a necessidade das crianças, mas sim do lugar de uma educação assistencial – pobre para os pobres – para uma educação cidadã, emancipatória, capaz de ampliar a participação sociocultural das crianças. Portanto, a função social da creche se situa nos três eixos dos direitos das crianças: da provisão, da proteção e da participação e inserção social, que se articulam entre si e à ideia de não cindir educar e cuidar. Articulação que apresenta tensões já que, embora pareça tênue a linha que separa uma educação da outra, há uma quebra de paradigma na própria concepção de criança, de infância e de educação das classes populares.

Conhecer a história das creches comunitárias se faz relevante para compreender e reafirmar a necessidade de revisão e reformulação do trabalho pedagógico, problematizando e refletindo sobre as questões que marcaram a estrutura da prática nessas instituições, desde o seu surgimento até o presente momento, quando estão em pauta as conquistas políticas em relação à infância e à especificidade do trabalho pedagógico para a primeira etapa da Educação Básica.

A garantia de direitos se efetiva nas ações políticas – das mais amplas da gestão às interpessoais. A legislação – fruto de demandas sociais – é fundamental, entretanto, por si só, não altera de imediato, posturas e práticas o que, no caso das creches comunitárias, envolve a história de como foram constituídas e as condições que favoreçam permanências e mudanças. No cotidiano, essas questões revelam a tensão entre o que a lei determina e discursos, ações e condições que carregam rastros de uma

história na qual as crianças – especialmente as das classes populares – não eram prioridade. As transformações que apontam para a necessidade de reformulação do trabalho com as crianças pequenas ocorrem paralelamente às transformações, intensas e velozes, dos últimos anos. Mas são as condições, tanto de infraestrutura, quanto de concepções, que determinam as mudanças. É complexa e, muitas vezes contraditória, a passagem da concepção de creche como *mal necessário* à creche como direito da criança; e de educação assistencial à educação emancipatória.

A concepção de cuidado é um dos pontos chave desta passagem. Guimarães (2008) defende o *cuidado como ética* na prática cotidiana *entre* adultos e bebês na creche. Ao discutir e propor a relação ética entre adultos e bebês, a autora compreende a necessidade de se redimensionar o olhar – fortemente atrelado às formas mecânicas de relação –, para buscar uma relação dialógica entre esses dois sujeitos e outras formas de se relacionarem no cotidiano da creche.

O cuidado como ética não se vincula a uma dimensão unilateral, em que só os adultos dirigem, coordenam e realizam as ações *para* os bebês. O *cuidado como ética* envolve nova postura na forma do adulto olhar para as expressões, interesses e manifestações das crianças pequenas. Reconhecer essas especificidades e acolhê-las instaura uma relação propositiva que reorienta a prática, na qual importa, mais do que fazer *para* os bebês, tomar como horizonte fazer junto, *com* eles, ampliar suas possibilidades e potencializar interações que visem o reconhecimento de si e do outro. Para a autora, ao deslocar o foco do olhar e das ações, o adulto também alteraria a si próprio. Em certa medida, olhar para o que podem os bebês e as crianças pequenas, leva o professor a olhar para si próprio, pois, ao se colocar junto, ele aciona o que *ele também pode* nessa relação, implicando nova forma de *estar junto*: “no ato de cuidar sob uma perspectiva ética e humana, torna-se importante refletir a respeito dos caminhos do olhar” (Guimarães, 2008, p. 208). Olhar o grupo como um todo e, ao mesmo tempo, perceber as nuances e especificidades de cada criança que integra o grupo são caminhos fundamentais na relação com as crianças pequenas. Relação que não prescinde do outro, ao contrário:

Quando nos colocamos frente a frente a um bebê, perguntamo-nos sobre seus sentidos acerca do mundo ou tendemos sempre a emprestar-lhe nossos sentidos? Modificamos sua posição, criamos hipóteses sobre seus desejos e possibilidades, ou observamos suas iniciativas? Cuidar é dirigir e interpretar os atos dos bebês ou acompanhá-los e dialogar com eles, assegurando o valor de suas

iniciativas, do que iniciam? Essas são perguntas orientadoras do ato de cuidar na creche (Guimarães, 2008, p. 209-210).

Redimensionar esse olhar é elevar o cuidar a um estado mais relacional e menos mecânico, envolvendo diálogo, relações corporais pautadas no afeto que assegurem confiança às crianças nessas relações.

A autora baseia esta perspectiva do *cuidado como ética* nos estudos de Bakhtin (2010) que define a ação de responder ao outro como uma atitude responsiva. Para o autor, cada ação da esfera humana é um ato único e irrepetível na cadeia discursiva da vida, desse modo, a atitude, a ação não indiferente que se dirige ao outro, é sempre uma *resposta responsiva*. Guimarães (2008) defende que reconhecer as manifestações dos bebês é tomá-los como parte integrante do trabalho, proporcionando-lhes experiências estimulantes e significativas, ampliando suas possibilidades de inserção no mundo sociocultural, favorecendo o reconhecimento de si, a constituição da sua subjetividade, considerando que esse reconhecimento é uma resposta do adulto, responsável, frente às manifestações dos bebês.

Tais considerações se fazem pertinentes dentro das questões anteriores nas quais se reconhece que o cenário político dos últimos trinta anos vem se configurando como décadas decisivas nas discussões e avanços na legislação que define a criança como cidadã de direitos, sujeito da cultura e por ela transformada, impondo reformulação nas concepções e práticas do trabalho com as crianças pequenas em instituições educacionais.

Em consonância com os aspectos acima argumentados, Monica reflete sobre a especificidade do trabalho com os bebês:

[a Creche] tem uma proposta diferenciada, não tem como ser igual, têm as especificidades de cada grupo, mesmo dentro da mesma faixa-etária, têm especificidades distintas. O bebezinho de quatro a oito meses, dez meses, é um tipo de bebê, porque estão desmamando (porque a mãe teve que trabalhar) ele está totalmente dependente da gente; às vezes não levanta a cabeça, não vira sozinho; quando vira já é uma evolução; sentar, engatinhar, tem tudo isso, tem a questão da subsistência, da sobrevivência, uns mais fortes outros mais fracos dependendo da história de vida. Alguns nós vamos conhecer as primeiras reações vitais: se tem ou não alergia etc. Porque passam mais tempo aqui conosco, por isso que eu digo que o trabalho com bebês é de muita responsabilidade, você precisa confiar muito, é aquela coisa que eu digo: a princípio eu não confio em ninguém para ficar com ele; para que essa pessoa me mostre confiança e eu possa confiar. É um perigo vir trabalhar no berçário comigo, porque eu vou custar a deixar essa pessoa sair. Só quando aparecer outra pessoa que eu possa confiar; eu sempre digo isso, posso estar errada, mas eu

não consigo dizer de outra forma, pois é questão de sobrevivência! A vida dele, do bebê, ali está por um fio. É um engasgo, é um dormir que você não olhou direito, então por isso que dorme ali na frente mesmo no barulho²⁷, eu prefiro, melhor que naquela ambiente do lado, até porque precisa ter uma pessoa ali tomando conta, então enquanto estão brincando no chão, deita ali mesmo, dorme e estamos olhando. E é isso que dá segurança, que é muito sério. É sobrevivência e estimulação. Se eu tivesse que fazer uma ordem seria sobrevivência feliz e estimulação, claro que na prática precisam andar juntos, então devemos tecer sempre múltiplos olhares, cada um vai cuida de um pedacinho e tem que ter cumplicidade, compromisso em fazer aquele bebê feliz, saudável e mantê-lo vivendo e crescendo. Essas são especificidades. (Monica. Entrevista individual, 17 de abril de 2012)

Olhar, necessidade, sobrevivência, acolhimento, estímulos, cumplicidade, saúde, crescimento saudável. Todas são palavras que reverberam no discurso de Monica e são importantes orientadoras das relações que norteiam o trabalho com as crianças pequenas (só para as pequenas?) e revelam as especificidades e sutilezas que definem o trabalho na creche. Espaço educativo, mas distinto de outras formas de organização pedagógica, que exige reflexão constante sobre as ações ali desenvolvidas. Como apontado por Monica, muitas questões estão em jogo quando se propõe a educação das crianças pequenas. É forte o que Monica relata: *ele (o bebê) está totalmente dependente da gente [...] É um engasgo, é um dormir que você não olhou direito...* Seu depoimento evidencia o *cuidado ético*, a resposta responsiva e responsável do adulto na relação com a criança. O olhar cuidadoso, afetivo, acolhedor, incentivador, que protege e promove segurança aos pequenos, necessita ser, ao mesmo tempo, um olhar que encoraje e organize experiências de inserção em práticas socioculturais, as quais as crianças da creche também têm direito a ter acesso. Ou seja, o trabalho na creche, envolve nuances e perspectivas que demarcam uma linha, uma fronteira tênue entre o que podem e necessitam as crianças e o que os adultos organizam e oferecem a elas.

Nas observações do campo era perceptível o encorajamento do adulto quando as crianças começavam a dar os primeiros passos. A postura incentivadora das educadoras se manifestava em palavras como: *vai Ana, isso, você consegue!*; *Muito bem Antonio, você já está andando sozinho!*; ao mesmo tempo em que incentivavam, estavam por perto, olhando, de braços abertos, para acolher um possível desequilíbrio

²⁷Refere-se ao ambiente onde os bebês do Berçário 1 dormem: uma sala ampla, conjugada ao espaço do banho, almoço e, onde, acontecem várias outras atividades, como brincadeiras, leituras de histórias, atividades de estimulação, etc. Maiores detalhes sobre os ambientes da Creche podem ser vistos no Capítulo 1.

ou tombo, comuns nesse momento da vida. Davam apoio e segurança. Olhando com certo distanciamento para os registros do campo, essas situações emocionam pelo que revelam de afetivo e humano nesse encontro entre crianças e adultos na creche. Fazem refletir sobre o equilíbrio necessário entre a proposição das crianças e a organização de práticas pedagógicas pensadas *para e com* as crianças pequenas. É um trabalho marcado pela sutileza que envolve profissionalismo e afeto. Tal perspectiva é abordada por Tristão (2004) em sua dissertação de mestrado:

Todas as formas de cuidado são essenciais para a criança pequena, já que é através do outro, daquele que dela cuida, que tomará contato com suas primeiras impressões sobre o mundo, experimentando sensações agradáveis ou desagradáveis. Desse modo, é importante que sejam tocadas, acariciadas e respeitadas. A base do cuidado refere-se ao respeito à criança, como ser único e especial. Aprender a ver cada criança na sua concretude e especificidade, como um ser íntegro, faz parte do cuidar, o empenho em ajudá-la a se desenvolver como ser humano também (158).

O relato de Monica articula-se às perspectivas de Guimarães (2008) e Tristão (2004) na medida em que compreende a linha limítrofe entre o cuidado para questões vitais (*alergias, o jeito de dormir, um engasgo que a gente não vê...*) que vão articulando-se à apresentação e ampliação das experiências sociais e culturais das crianças. Certamente que o *cuidado ético* e a *sutileza* não devem constituir-se como ações presentes somente na educação das crianças pequenas, ao contrário, deveria ser horizonte relacional prioritário em qualquer das etapas educacionais. Mas, no que tange à prática cotidiana e pedagogicamente organizada *para e com* os pequenos, reiteramos que estas sutilezas do olhar, do acolher e propor é que definem intenções e ações que se realizam na creche. Essas pontuações trazem uma indagação: em que medida no cotidiano da creche há tempo para refletir sobre este redimensionamento do olhar do adulto que define a função pedagógica/educacional da creche?

Outro aspecto importante que precisa ser tomado como reflexão e que, de certa forma, está imbricado nos avanços políticos discutidos anteriormente e também sinalizados por Monica, é a formação dos professores e demais profissionais que atuam na creche. Na entrevista, a orientadora pedagógica relata como a Creche vem se organizando, ao longo dos anos, no que concerne à qualificação profissional das educadoras. Como primeira etapa da Educação Básica, há uma exigência legal de se ter professores atuando junto às crianças nas creches, mas isso implica tanto em questões pedagógicas – especificidades e complexidade da docência para a faixa etária

da creche –, quanto administrativo-financeiras da contratação de professores. Conforme afirma Monica, faz diferença a Creche ter um Mantenedor, pois, ainda que ocorram oscilações financeiras, é possível trilhar um caminho de formação dos profissionais e construir uma proposta pedagógica que acompanhe as transformações sociais e legais que vêm reformulando concepções e práticas, construindo novas possibilidades de se trabalhar *junto* com as crianças:

Este ano, na Creche, pela primeira vez, nós temos professoras formadas. No berçário 1(B1) a Sandra, no berçário 2(B2) a Bárbara, que acabou de se formar, e a Carla, no berçário 3 (B3) que, além de pegar o seu diploma de professora no Nível Médio, no final do ano, também faz o curso de Pedagogia. Elas já estão fazendo a caminhada. Já tiveram duas reuniões com a diretora para que, em 2013, com o apoio da lei, elas tenham a carteira assinada, o horário reduzido e tudo que elas têm direito. Isso mexe? Mexe com a estrutura, porque na parte da tarde a turma fica com duas auxiliares e não mais com a professora. Mas todas têm as mesmas oportunidades de formação; elas (auxiliares) não participam do planejamento sistematicamente porque não dá, alguém precisa ficar com a turma para a professora ir para o planejamento, elas participam sistematicamente do Centro de Estudos, elas vêm reivindicando - e eu pretendo começar isso esse ano, mas ainda não deu - fazer reuniões mais sistemáticas com elas, assim como eu faço com as professoras dentro do horário, fazer com as auxiliares também. É bem mais difícil, mas vamos ver o que podemos (Monica. Entrevista individual, 17 de abril de 2012).

Na entrevista Monica assinala como o processo de formação também tem mobilizado politicamente o grupo de educadoras. O processo de qualificação profissional vem levando as educadoras a solicitar, junto à direção da Mantenedora, melhores condições de trabalho, remuneração, redução de carga horária, ou seja, questões pertinentes à profissão docente (Brasil, LDB, 1996, art. 67). É importante salientar que, na Creche, as educadoras que concluíram a formação no magistério, em Nível Médio²⁸ ou em Pedagogia, ocupam o cargo de professoras. As demais, com formação em Ensino Médio (em andamento ou a concluir) sem formação na área da Educação, ocupam cargo de auxiliares²⁹.

Monica e Joana reforçam, ao longo da entrevista, que todas as conquistas da Creche são resultado do trabalho de diferentes pessoas que lá atuam e atuaram, num intenso processo de investimento, que engloba a qualificação profissional das

²⁸ De acordo com a LDB (Brasil, 1996, art. 62) essa é a formação mínima para se trabalhar com as crianças na Educação Infantil.

²⁹ No texto da dissertação, nos referimos a educadoras quando nos reportamos ao grupo de professoras e auxiliares como um todo e, quando em referência a uma pessoa específica, nos reportamos à elas pelo cargo que ocupam. Ver quadro da formação das educadoras no Capítulo 1.

educadoras tanto inicial, quanto continuada. Processo que leva a um redimensionamento do exercício profissional na Creche, com repercussões na vida pessoal das educadoras. Um processo de formação que, como asseveram as entrevistadas, demanda tempo, necessita de diálogo, constante investimento e incentivo.

O processo de formação e qualificação profissional das educadoras da Creche evidencia as repercussões da inserção legal das creches à Educação. A experiência desta instituição – alinhada às questões políticas – ressalta o movimento que está em curso e que tem demandado atenção às agendas das políticas educacionais: a formação de professores de Educação Infantil³⁰.

Cabe ressaltar que, no que diz respeito às creches públicas, no município do Rio de Janeiro, o primeiro concurso específico para professor de creche, ocorreu em 2010 – quatorze anos depois de ter sido promulgada a LDB (Brasil, 1996). Até então, os educadores das creches municipais eram contratados por organizações não governamentais – ONG –, e/ou organizações sociais que mantinham contratos temporários com a Prefeitura para contratar profissionais muitas vezes sem formação³¹. Também foi realizado concurso, em 2007, para ocupar o cargo de agente auxiliar de creche para o qual era exigido somente o Ensino Fundamental (Souza, 2011), concurso que foi reeditado nos mesmos termos em 2012 e que foi suspenso pelo Ministério Público, no mesmo ano. Portanto, a Creche investigada evidencia um importante e pioneiro movimento em relação à formação de professores, que confere à instituição o lugar de Educação Infantil onde atuam professores que exercem uma docência específica.

As reflexões tecidas até aqui tiveram como objetivo conhecer, refletir e compreender a história e o contexto da Creche frente a discussões mais amplas no que tange à constituição de creches comunitárias e ao trabalho com as crianças pequenas. Em busca de ampliar nossas compreensões sobre as práticas desenvolvidas na Creche, passamos para o próximo item deste Capítulo, que tem como objetivo conhecer as práticas com e a partir dos livros, as leituras *para* e *com* as crianças, conforme o relato

³⁰ Embora este não seja o foco desta dissertação, a formação de professores de Educação Infantil é um ponto fundamental no redimensionamento do olhar para as crianças pequenas e está subjacente às discussões deste trabalho.

³¹ A inserção das creches públicas à Educação, no município do Rio de Janeiro, teve início em 2001. Desde então, as creches municipais passaram a ter um diretor - professor concursado - e um professor articulador por turno, também concursado. Os outros profissionais que exerciam a função docente eram contratados, sem exigência de formação específica.

das educadoras.

2.2 – Entre discursos e práticas: livros, leituras e crianças pela voz das educadoras da Creche.

Não podemos duvidar que a nossa prática nos ensina. Não podemos duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática [...]. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos de ir além dele. Precisamos conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos.

PAULO FREIRE, 2011, p. 85

Como abordado no Capítulo 1, na medida em que avançavam as observações, emergiam os questionamentos sobre a perspectiva mais adequada para a construção do material empírico da pesquisa. No decorrer das observações, tornou-se evidente a necessidade de ouvir o que as educadoras conheciam e concebiam sobre o trabalho com a leitura literária na Creche.

Este item se propõe, a partir da análise da entrevista coletiva realizada com o grupo de educadoras da Creche – professoras e auxiliares – compreender e analisar o que elas revelam sobre o que realizam para e com as crianças com relação aos livros de literatura e a leitura literária. As educadoras leem para as crianças? Por quê? Como e com que intenções realizam essa prática no cotidiano? Essas foram algumas das questões disparadoras para que, após oito meses de imersão no campo, optássemos por fazer a entrevista coletiva (28 de dezembro de 2011) com a equipe de educadoras da Creche, com objetivo de melhor compreender os fundamentos e escolhas de suas práticas.

A necessidade em escutar as educadoras da Creche sobre o que fazem em torno das práticas da leitura literária foi motivada pela mesma razão que mobilizou este estudo a conhecer a história da Creche, ou seja, conhecer o *contexto*, para melhor refletir sobre o que revela o seu *texto*, já que, nos Capítulos 3 e 4 serão feitas análises de práticas observadas, que envolvem condições materiais – acervos e espaços –, modos de ler *para* e *com* as crianças, a partir das interações com livros e leituras mediadas e provocadas pelo o que as educadoras propõem. Logo, entendeu-se que um olhar para o conjunto, auxiliaria a compreender o que fazem.

O volume do material produzido a partir da entrevista foi amplo, variado e

múltiplo, podendo conduzir a distintos caminhos para sua análise. Como o principal objetivo é compreender, a partir do que relatam as educadoras, nuances das práticas que realizam com as crianças, na Creche, em torno dos livros e de sua leitura, para este trabalho optou-se por elencar três tópicos para a análise, sendo eles: (i) o que as educadoras revelam sobre suas próprias experiências com livros e leituras (foi muito mobilizar no grupo de entrevistadas retomarem questões relativas às (não) leituras em suas infâncias); (ii) se leem para as crianças; (iii) como realizam e organizam (considerando suas escolhas) práticas de leitura literária com as crianças na Creche.

Para Bakhtin (2003) o conteúdo pede a forma. Portanto, no sentido de compreender o contexto e a maneira como trabalham as educadoras, a entrevista coletiva foi uma opção metodológica relevante, pois “o lugar de onde foram pronunciados esses discursos, o contexto de sua enunciação determinou, portanto, as palavras proferidas e seus significados” (Kramer, 2004, p. 513).

Para Bakhtin (2003) o enunciado, produto das interações humanas, tem um significado socialmente construído, no fluxo da linguagem dos homens. A língua, como história, nos precede, sendo a realização material da linguagem, produto das interações humanas. A linguagem não é a expressão do pensamento e sim sua realização. O meu pensamento é constituído pela palavra do outro. Toda vez que produz um enunciado ele se endereça, se dirige ao outro que, ao me escutar, realiza o acabamento do meu discurso. A esse respeito, Kramer (2004), em sintonia com Bakhtin compreende que:

[...] O discurso tem sempre um significado e uma direção que são vivos; as palavras contêm valores e forças ideológicas [...] Por outro lado, a comunicação de significados implica comunidade; sempre nos dirigimos ao outro, e o outro não tem apenas um papel passivo; o interlocutor participa ao atribuir significado à enunciação. Bakhtin entende que a linguagem é social; ela é essencial para a existência humana (p. 499).

Participar do contexto de uma entrevista é mais do que apenas ouvir ou emitir enunciados. Ouvir é atribuir sentido a partir dos enunciados e discursos produzidos coletivamente. Gary e Emerson (2008) apontam que:

[...] o ouvinte deve não só decodificar o enunciado como ainda captar o que está sendo dito, relacioná-lo com o seu próprio complexo de interesses e pressupostos, imaginar como o enunciado responde a enunciados futuros e a que tipo de respostas ele convida, avaliá-la e intuir como as terceiras partes potenciais o entenderiam. Sobretudo o ouvinte deve passar por um complexo processo de preparação de uma resposta ao enunciado (p. 144).

No contexto da entrevista, a necessidade de compreensão dos enunciados e discursos fez-se em via de mão dupla: ao mesmo tempo em que eu buscava compreender as suas práticas, as educadoras também buscavam compreender a natureza da pesquisa na Creche. *Mas o que é mesmo essa pesquisa? Mas você quer saber o que a gente faz, porque você também é professora? O que é pesquisa?* A tensão provocada pelo encontro dialógico dos sujeitos de ambos os lados da pesquisa, produziram réplicas e *contrapalavras* na busca de entendimentos e compreensões. Para Amorim (2007) o encontro dialógico entre os sujeitos nas pesquisas em Ciências Humanas é “lugar de tensão porque entre eu e o outro, entre o retrato que faço de alguém e o retrato que ele faz de si mesmo, há sempre uma diferença fundamental de lugares e, portanto, de valores” (p. 14).

O diálogo impulsionou a compreender os caminhos percorridos por esse grupo de mulheres na busca de uma prática que intenta escutar as crianças com as quais trabalham e convivem com elas na Creche e, em muitos casos, na própria comunidade onde moram. De certa forma, estamos retomando o fio da história traçada no item anterior e, mediante a essa história que nos foi narrada, talvez caiba indagar: será que aspectos da história da Creche se refletem na prática das educadoras com as crianças? Desse modo, por seu caráter dialógico, a entrevista favoreceu o entrecruzamento dos pontos de vista, no qual, tanto aspectos profissionais, quanto pessoais, emergiram e enriqueceram o discurso do grupo.

Não seria possível tecer tais reflexões de forma desarticulada do contexto de produção desses discursos. História coletiva deixa rastros na história pessoal. De que maneira essas histórias entrecruzadas fundam e fundamentam seus discursos e práticas? Olhar para o que se produziu em uma entrevista coletiva pautada por essa discussão permite-nos relativizar os lugares comuns e, por vezes, fortemente marcados pela crítica negativa ao trabalho dos educadores. Escutar nos auxilia a compreender. E, para Bakhtin (2009), a compreensão é sempre diálogo.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda é a nossa real compreensão (p. 137).

Souza e Kramer (1996) ao refletirem sobre as entrevistas como metodologia adotada no trabalho realizado com um grupo de professoras, a respeito de leitura e

escrita, afirmam que: “as entrevistas individuais e coletivas procuram fomentar que o relato da trajetória com leitura/escrita se manifeste em suas contradições, desvios e rupturas, configurando um contar-a-história [...] visando mais a construção e a reconstrução de sentidos do que a aplicação de perguntas” (p. 27).

Nossa intenção ao realizar a entrevista com as educadoras da Creche não teve como objetivo abordar as suas histórias de vida com relação à leitura e à escrita. No entanto, como a entrevista revelou, essa é uma linha tênue, ou seja, falar sobre o que se faz, em certa medida, remete ao que se construiu sobre esse fazer, o que inclui as experiências pessoais sobre aquilo que narram. E a entrevista coletiva ao mesmo tempo em que possibilitou falar *do como fazem com* as crianças, também revelou marcas das trajetórias pessoais com a *construção desse fazer*. Logo, há certo reconhecimento de si como leitora ou não leitora que se reflete no fazer, no desejar fazer, nas possibilidades que o fazer *com* as crianças também inaugura no presente, revisitando e revirando o passado, pois, como apontam Souza e Kramer (1996), em diálogo com Walter Benjamin: “[...] história que se faz no entrecruzamento de passado, presente e futuro, rompendo, desse modo, com a noção de tempo vazio e homogêneo que flui numa direção única e preestabelecida” (p.21).

No que tange à defesa da leitura, da literatura e da formação de leitores, diversos autores (Candido, 2011; Souza e Kramer, 1996; Kramer, 1995, 2010; Zilbermann, 2003, 2002; Yunes, 2002, 2009; Cosson, 2010; Corsino, 2010; Queirós, 2012), defendem que elas ocupem lugar mais reconhecido em nossa sociedade e no âmbito escolar. Para esses autores, a leitura literária, tanto para as crianças quanto para os próprios professores, ainda ocupam um lugar menor nas práticas escolares, estando relegadas ao pragmatismo servil de ações que visem, primordialmente, o ensino de conteúdos, de atenuar os conflitos (*porque acalma as crianças*), de pretexto para inculcar valores e regras de comportamento, para cumprir ações funcionais, burocráticas e didatizantes, sendo poucas vezes acessada e negociada como possibilidade de relações, de (re) conhecimento de si, do outro, das questões da vida, do mundo e da cultura. Queirós (2012), contrapondo-se a tal função afirma que: “[...] a literatura é feita de palavras, e é necessário um projeto de educação capaz de despertar o sujeito para o encanto das palavras” (p. 67).

Diante da força da defesa do autor, talvez seja pertinente traçarmos aproximações com os estudos de Bakhtin (2003, 2009). É possível perceber que para esses dois autores, a palavra, o que ela provoca e altera nos sujeitos e nas relações

extrapola uma perspectiva instrumental. Para Bakhtin (2009) “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 é território comum do locutor e do interlocutor” (p.117). Para Queirós (2012) a palavra, no discurso literário, também é diálogo, porque move, desloca o sujeito nesse encontro. Viver, experimentar, identificar-se, opor-se à palavra do outro, na literatura, permite viver a alteridade do encontro por meio de palavras outras que, por meio de percepções distintas, organizaram formas de entender e compreender o mundo. Experimentar-se na palavra outra da literatura permite ao sujeito a elaboração dos sentimentos, do *caos* interior, pelo encontro com a língua e a palavra distintamente organizadas.

Ao abordar questões referentes à relação das educadoras com práticas leitoras na Creche, elas trazem muitas das suas (não) experiências como leitoras ao longo de suas vidas. Histórias e experiências de vida e leitura enredam-se:

Na minha infância eu não li, até porque minha mãe trabalhava muito, ela era cozinheira. Então não tinha tempo de comprar livros para mim e também não sabia ler nem escrever, só sabia assinar o nome dela. Como minha mãe trabalhava, eu ficava com a minha vizinha, minha vizinha tinha uns livros e às vezes contava história e eu ficava lá olhando. Na escola, eu tive uma professora que sempre lia livros, ela lia e nós tínhamos que desenhar os personagens da história (Olga. Auxiliar da turma B1. Entrevista coletiva, 28 de dezembro de 2011).

No meu tempo até que a gente tinha acesso. No meu caso, não tive muito acesso porque minha mãe não tinha dinheiro para comprar livros, ela ganhava alguns. Ela trabalhava em casa de família, era sozinha sem meu pai. Morávamos de aluguel, então eu virei como uma mãe, eu cuidava das minhas irmãs. Então ela matriculava as duas no mesmo horário para eu poder levá-las de uma vez. Minha responsabilidade era cuidar das minhas irmãs, dar comida, banho, brigar, então eu não tinha tempo para ler (Julia. Auxiliar da turma B1. Entrevista coletiva, 28 de dezembro de 2011).

Observa-se que tanto Olga, quanto Julia trazem em seus discursos as marcas de sua origem social: filhas de mães trabalhadoras e de baixa escolaridade, infância sem livros e/ou sem leitura em casa. Olga, embora não convivesse com histórias e livros, em sua casa, por meio da sua vizinha e da escola, teve experiências como ouvinte de histórias, participando de algumas práticas de leitura (desenhar depois de ouvir uma história). Julia, ao contrário, afirma ter tido acesso aos livros, mas lhe faltava o tempo para ler. Para Kramer (1995) “garantir o acesso à leitura e à escrita é direito de cidadania” (p.14). Em diálogo com a afirmação da autora talvez possamos acrescentar:

o acesso significa ações que garantam um conjunto de atividades que perpassam a formação de um leitor, ser incentivado a ler e ter tempo para isso, participar de práticas de leitura, conhecer diferentes gêneros literários, pois,

nada há de vergonhoso em um professor não saber ler ou ter parado de ler. Vergonhoso é o fato das políticas públicas nada fazerem a respeito! Formação de leitor é objeto de política educacional, de política cultural. É ação crucial e se relaciona ao projeto político que se vislumbra para uma determinada sociedade. Interessa hoje a produção de leitores de textos e de suas histórias? (Kramer, 1995, p.159).

Em certa medida, esta pesquisa comunga as mesmas perguntas que autora fez em 1995, ao buscar compreender ações que produzam condições para que se possa ir além do que está posto na superfície, que oportunizem acesso ao livro, mas que também o motive a ser aberto, lido, enfrentado, o direito de saber com que se pode deparar quando se toma posse de um livro e o que a sua leitura pode provocar. E isso é aprendido, é construído nas relações e mediações.

Pautada nos estudos do filósofo Walter Benjamin, Kramer (2011b) considera a leitura como experiência. De acordo com a autora, para esse autor, a experiência é constituída de tudo aquilo que posso narrar aos outros. Narrar é compartilhar experiência, é reelaborá-la no plano individual, mediante a escuta do outro. Segundo Kramer:

Benjamin distingue vivência (reação a choques) e experiência (vivido que é pensado, narrado): na vivência, a ação se esgota no momento de sua realização (por isso é finita); na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, se tornando infinita. Esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido e de ser coletiva constitui a experiência (Kramer, 2011b, p.39).

Não são essas questões apontadas por Olga e Julia? Falta de tempo, falta de experiências constituídas nas relações que produzem sentidos – a mãe que é trabalhadora, que não tem tempo – são tantos os descaminhos. Onde ficam os encontros em se possa narrar e constituir experiências? Será que as experiências que viveram como (não leitoras) se refletem no trabalho com as crianças na Creche? Será que as marcas deixadas pelos desencontros nas relações com os livros e as leituras, repercutem nas práticas com as crianças? Vejamos o que relata Bárbara:

Quando eu era menina não tinha muito esse acesso à leitura, até porque na minha época não tinha esse conhecimento da leitura, até porque nossos pais não tinham nem discernimento para comprar livros nem nada. A época da leitura é agora, não foi a nossa! Assim que eu entrei na creche comecei a ver essa qualidade da

leitura, de livros para as crianças. Então eu comecei a ver a importância da leitura. Desde pequenininha a criança inserida na leitura. Quando os pais dão espaço à leitura, ela tem uma visão diferente do espaço onde ela vive (Bárbara³². Auxiliar da turma B3. Entrevista coletiva, 28 de dezembro de 2011).

A época da leitura é agora, não foi a nossa! Esta afirmação de Bárbara é impactante e instiga questionarmos: existiu/existe uma época para a leitura? Que situações a levou a considerar que, o acesso à leitura – esta prática social, cultural e política (Souza e Kramer, 1996; Kramer, 1995, Kramer 2011b; Freire, 2011) – seja de agora, do presente momento e não a sua época *de menina*? Foi no presente que se constituiu leitora? É no presente que forma leitores a partir das suas práticas de leitura *para e com* as crianças na Creche? Sua fala traz a falta, mas apresenta também o novo momento já que a *época da leitura é agora*. A força dessas palavras confere ao presente o poder de mudança. As crianças que frequentam a Creche – crianças da comunidade como Bárbara – que vivem a época da leitura terão outra história a conta sobre esta prática cultural?

Compreendendo com Bakhtin (2003, 2009) que as palavras são *pontes lançadas* entre os sujeitos na produção dos discursos, elas também refletem e refratam, opõe e contrapõe discursos e situações. Logo, ao mesmo tempo em que o discurso de Bárbara apresenta semelhança com o das suas colegas, também o redimensiona ao acreditar na possibilidade das práticas leitoras com as crianças. Descobre a literatura infantil na Creche, no exercício profissional: *então eu comecei a ver a importância da leitura*; e vê a importância da leitura na ampliação da visão de mundo das crianças, levando-a reconhecer que é importante ler para as crianças desde que são *bem pequeninhas*. Kramer (2011b), ao tomar a leitura como experiência, explica que:

Não proponho uma definição exclusiva nem penso que toda a leitura e toda a escrita precisam ser feitas como experiência, nem que se não for experiência não é leitura nem escrita. Instrumentalizar é também necessário, importante, tal como o é divertir-se, envolver-se, praticar. Apenas me parece que para se constituir como formadoras a leitura e a escrita precisam se concretizar como experiência (p.39-40).

O relato que revela uma não experiência com a leitura no *seu tempo de menina* também sinaliza possibilidade de configurar-se como experiência nova a realizar-se nas

³² No ano de 2011, na data da entrevista coletiva, Bárbara era auxiliar da turma B3. No fim deste mesmo ano, completou o curso de Formação de Professores nível médio e passou a ocupar o cargo de professora da turma B2 a partir de 2012. Cecília, professora da turma B2 até o final do ano de 2011, passou a trabalhar como professora na pré-escola da mesma Mantenedora da Creche.

relações *entre* crianças e adultos no contexto da creche. O que leva Bárbara a considerar importante ler para as crianças desde que são bem *pequeninhas*? De certa forma, o trabalho na Creche – instituição que incentivou sua formação, como observado no item anterior – deu a Bárbara condições para pensar a importância da leitura para e com as crianças pequenas. Em que medida sua fala apresenta transformações e avanços políticos e sociais na dimensão educativa da creche?

Observa-se na colocação de Bárbara um significativo movimento em que ela redimensiona a importância de ler para as crianças, quando passa a exercer uma função educativa, ao mesmo tempo em que as crianças ingressam na creche e inauguram interações coletivas com essa prática. A creche, nesse caso, é lugar de conhecimento de si e do mundo para as crianças, mas também para os adultos. As educadoras (re) descobrem-se leitoras e a importância de ler, lendo para as crianças. Desse modo é possível compreender a leitura como experiência cultural partilhada, sem tempo, nem idade para (re) começar?

E de que maneiras, no cotidiano da Creche, se entrecruzam o passado – das educadoras e suas histórias –, o presente a viver, a significar e a constituir experiência e a prospectiva de futuro? Será que se tem investido na leitura (com) partilhada e constituidora de experiências?

Durante as observações constatou-se que os livros de literatura participam das atividades no cotidiano das práticas da Creche. Perguntadas sobre porque leem histórias para as crianças, as educadoras afirmam:

Mexe com a imaginação das crianças... Um dia estava na fila do bondinho e me deparei com uma ex-aluna, ela estava contando a historinha da Branca de Neve e a do Lobo Mau, sozinha, e ela não errava uma frase. Eu comecei a dar ênfase, e quando ela percebeu que eu estava gostando, aí que começou a fazer mais gestos, pular... Eu achei incrível aquilo! Como as crianças guardam! Eu acho que ajuda muito a criança a imaginar, criar história, falar... Porque criança adora livros. Eles pedem, então, eu conto do meu jeito... Eu acho legal! É muito criativo para eles! (Cecília. Professora da turma B2. Entrevista coletiva, 28 de dezembro de 2011).

A gente sente a oralidade, ajuda elas a falarem. Elas adoram! Fico impressionada quando a Cecília conta e eles falam: “cacaco!”, que é o macaco; “pante”, que é o elefante. É muito legal e estimula a criança a manusear o livro, gostarem da leitura, eles vão se acostumando, é muito importante o livro para eles (Márcia. Auxiliar da turma B2. Entrevista coletiva, 28 de dezembro de 2011).

Os relatos de Cecília e Márcia evidenciam que os livros, a literatura e a leitura

para as crianças ocupam um lugar na prática da Creche e reconhecem a importância pedagógica dessa prática. Elas citam o interesse das crianças pelas histórias e se referem a vários aspectos como: imaginação, criatividade, desenvolvimento da oralidade, costume/proximidade com o livro e com a leitura.

As educadoras reconhecem o livro e a atividade de leitura como importantes para o desenvolvimento infantil, para o estabelecimento de relações e interações, elas também percebem o quanto as crianças ficam mobilizadas pelo jogo que o literário propõe e provoca (como será abordado nas análises das observações das crianças nos Capítulos 3 e 4).

Chama atenção também a natureza afetiva do trabalho, que extrapola o momento da leitura. O relato de Cecília ao se lembrar da *menina no bondinho* traz mais uma dimensão de como a prática de leitura literária afeta as crianças e as educadoras. Algumas histórias rompem tempo e espaço e permanecem enquanto experiência. A professora ao reencontrar a menina contando história no bondinho, se surpreende e se emociona. A *menina no bondinho* teve sua história atravessada por histórias lidas e partilhadas na Creche, sendo capaz de narrar uma delas, a que continuou fazendo sentido tempos depois. Por sua vez, a experiência da menina com aquela história afetou a professora, levando-a a reconhecer a prática com livros e leituras como importante: *as crianças adoram livros*. Perceber as repercussões da prática e passar de narradora a ouvinte levam a professora a compreender que as crianças gostam das histórias. Experiência, significado e produção de sentidos que perpassaram e deixaram marcas na menina e na professora:

o leitor leva rastros do vivido no momento da leitura para depois ou para fora do momento imediato – isso torna a leitura uma experiência. Sendo mediata ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato, permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la (Kramer, 2011b, p.40).

Outra questão que buscamos compreender são os modos de ler para e com as crianças. Vejamos o que as educadoras relatam sobre essa questão:

No berçário 1 (B1), eu pego um livro mostro para eles e é uma alegria, eles veem o livro eu sento com eles ali, canto a música do elefante que é a que eu mais gosto também. Começo a cantar a mãozinha, a orelha, e eles fazem. É uma satisfação, eu me emociono quando eles fazem, eu pergunto: cadê o macaco? Eles apontam para a janela. Cadê o avião? Aí outro aponta lá para fora. É muito gostoso! (Olga. Auxiliar da turma B1. Entrevista coletiva, 28 de dezembro de 2011).

Sem falar que acalma. Quando eles estão muito agitados, chorando, que é hora de saída, que a mamãe está chegando, pois eles já sabem os horários, então, quando a gente chama, canta a música para ler um livro, eles se acalmam. Sentam e vão escutar a história, eu acho que o livro acalma um pouco o ânimo das crianças (Julia, auxiliar da turma B1. Entrevista coletiva, 28 de dezembro de 2011).

No relato de Olga, percebe-se uma questão fundante no trabalho com as crianças, não só no que tange às práticas com livros e leituras, como qualquer outra, já destacada em relatos anteriores, que é a questão relacional e afetiva que envolve o trabalho com as crianças pequenas. O que podem as crianças relaciona-se, também, com o que os adultos oportunizam para o aprendizado delas, ou seja, a maneira como organizam intencionalmente as práticas e a disponibilidade em dialogar com as crianças. Por vezes, no trabalho com as crianças pequenas e com os bebês, ignora-se a necessidade de se colocar em constante interação verbal. Cantar, conversar com elas, fazer perguntas, escutá-las, respondê-las e buscar compreendê-las, desde os primeiros balbucios e movimentos de interação com o ambiente e as pessoas com as quais convive são exercícios comunicativos importantes nas relações na/da creche. Muitas dessas ações, ora dialogam com a prática que congrega livros e leituras, ora as sobrepõe.

Durante as observações, foi perceptível o fato de as educadoras entremearem canções e melodias aos personagens das ilustrações dos livros e, muitas vezes, estas se sobreponham à narrativa do texto escrito; fato que, se por um lado, permite certa intertextualidade, também subtrai a integridade da leitura do texto escrito para as crianças. Nesses momentos de *leitura-cantoria*, intencionalmente organizado como evidencia o relato de Olga, as crianças participavam ativamente, ora levantando-se para dançar, ora batendo palmas no ritmo da música. Assim que a educadora encerrava a música, todas as crianças se sentavam para que a história continuasse. Será essa uma possível *forma de ler* com as crianças pequenas? Uma forma de ler *das* crianças?

Quando Olga diz: *eu pergunto pra eles: cadê o macaco?* evidencia o caráter dialógico que perpassa essa relação. Mais do que mostrar o livro, ela estabelece um diálogo com as crianças por meio do qual relaciona elementos do livro com aspectos e situações que reconhece fazerem parte do universo de preferências das crianças: o macaco, o avião etc. Está implicado nessa relação o papel do adulto-educador que se coloca entre as crianças e as coisas do mundo, da vida, como aquele que ajuda, faz pontes, revela possibilidades relacionais entre os objetos e as crianças, aponta o que está

lá fora e volta a se relacionar com o livro. O seu olhar e sua palavra orientadora, conduz o olhar das crianças que, também olham, buscam sentidos entre o que ela mostra no livro e o que aponta pela janela (numa das situações observadas, Paulo, uma criança da turma B2, aponta para as estrelas de papel coloridas que fizeram para a festa junina, enquanto a professora apontava detalhes da ilustração de um livro, estabelecendo relação entre a ilustração e a produção que haviam realizado coletivamente). A palavra da professora que, numa relação afetiva e dialógica, indaga e responde, orienta as crianças nas suas relações. Para Faraco (2009), o diálogo é um tema caro para Bakhtin e seu Círculo, de acordo com o autor, “eles se ocupavam não com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali” (p. 61).

Outra reflexão que o relato de Olga suscita quando afirma: *É uma satisfação, eu me emociono quando eles fazem, eu pergunto: cadê o macaco? Eles apontam para a janela; é a construção dialógica que se estabelece com o extra verbal. Os gestos também respondem e são respondidos e estão em estreita relação com o diálogo entre a educadora e as crianças, numa via de mão dupla onde educadora e crianças interagem se envolvem com o que está ao redor a partir do que o livro evoca. Por sua vez, os aprendizados das crianças, o fato de começarem a falar e a relacionar elementos do livro com as músicas, por exemplo, emocionam a professora.*

Tais considerações também se aproximam de algumas reflexões tecidas por Vigotski. Segundo Prestes (2012), uma concepção cara e fundante nos estudos do autor aponta para “a ideia de que o desenvolvimento acontece do plano social, ou coletivo, para o individual” (p. 65). A forma de se organizar espaços e momentos de aprendizagem para e com as crianças, nesta perspectiva, coloca o professor como um *colaborador* das aprendizagens. Baseada nesses apontamentos, a autora defende:

aprende-se a falar falando, com o outro nos ensinando, colaborando conosco. Acredito que a afirmação de Vigotski sobre o processo de ensino (ou *obutchenie*³³) não combina com uma escola pautada na visão cronológica, padronizante e linear do desenvolvimento humano, visão que está na base da escola brasileira (Prestes, 2012, p.66).

³³Prestes (2012) opta por não traduzir a palavra *obutchnie* do russo já que, devido à sua especificidade, seria difícil traduzi-la garantindo a integridade do conceito elaborado por Vigotski. Nas traduções a que se tem acesso em português, a palavra foi traduzida como *aprendizagem*, no entanto, em russo, *obutchnie* equivale a *instrução*, palavra esta que, em nosso contexto é carregada de um sentido que se distânciava da proposição construída por Vigotski. Segundo Prestes (2012) *obutchnie* é “um processo de mão dupla, um processo de instrução ou ensino, mas que não ocorre apenas na direção do professor para o aluno. É uma situação que envolve tanto o aluno quanto o professor e no qual o professor tem o papel de organizador do ambiente social de desenvolvimento” (p. 65).

É importante, no entanto, ponderar as considerações da autora, pois, ser colaborador da aprendizagem, inclui as escolhas, planejamentos e reflexões do professor, alguém mais experiente que acolhe e também propõe, já que “é a intencionalidade implicada” (PRESTES, 2012, p. 65), que também fará diferença naquilo que deseja provocar de ampliações do mundo para as crianças. Por que conversar com as crianças e escutá-las em busca de uma compreensão ativa é importante? Porque palavras e enunciados estabelecidos nos diálogos e interações *para* e *com* as crianças são orientadores, revelam possíveis caminhos, auxiliam no processo de autonomia das crianças frente às situações e objetos.

No relato de Julia identificam-se traços de um discurso comum de ser escutado sobre as práticas em torno dos livros e das leituras para as crianças pequenas: *porque acalma*. Acalma ou congrega? Trata-se de um anestésico ou de uma organização coletiva, construída *entre/nas* práticas, à qual as crianças, por vivenciarem a relação, constituem sentidos de pertencimento? Julia revela o ritual do momento: *a gente chama, canta a música para ler um livro, eles se acalmam. Sentam e vão escutar a história*. A própria maneira como a prática da leitura vai sendo organizada no cotidiano orienta as ações das crianças em torno dela. A música inicial é rito de convite e entrada em outro momento, onde o objeto livro será compartilhado. É a relação, socialmente organizada, com e a partir de elementos da cultura produzida também no universo social, neste caso o livro, mediado, oportunizado pelo professor, aquele que organiza o ambiente, que congrega, que permite às crianças construir *elos de coletividade*, sentimentos de pertencimento ao grupo gerado em torno da leitura literária.

O que é ler para as crianças pequenas? A música entremeada a diálogos, conversas e escutas é muito importante. No entanto, tomar o livro como suporte de leitura também faz parte de sua especificidade. O livro literário só se revela por meio da leitura do leitor, é um *projeto de palavras* (QUEIRÓS, 2012) organizadas, trabalhadas esteticamente e estilisticamente com intuitos provocativos dos mais variados, logo, é necessário que se garanta espaço para que as crianças pequenas também conheçam, por meio da leitura, as sutilezas da palavra do texto literário escrito.

Eu leio a partir da gravura (ilustrações). Se tem um cachorro e uma bola eu invento alguma coisa com os dois e pergunto: tem música de cachorro? Então trabalha a história, trabalha a música: aí a borboleta voou... E eu vou trabalhando todo o imaginário, mas, na história do livro. Antes eu leio, e gravo algumas coisas da história e eu vou envolvendo a criança na leitura, mas, contando a história do

livro, e sem ficar lendo direto a leitura (o texto) (Bárbara. Auxiliar da turma B2. Entrevista coletiva, 28 de dezembro de 2011).

O relato de Bárbara apresenta semelhanças com a perspectiva de Bajard (2007) sobre a *transmissão vocal* do texto escrito (abordaremos mais detalhadamente essa questão no próximo Capítulo). No entanto, é importante ressaltar: será que não é possível ler uma história inteira para as crianças pequenas? Entende-se que o relato é importante na prática, bem como inventar, criar histórias juntos com as crianças, mas, o que Bárbara revela e demonstra fazer é inventar a partir das ilustrações ou do texto já escrito, não é ler a história do livro. Essa parece ser uma questão desafiadora nas práticas de leitura para e com as crianças pequenas, como se *ficar lendo o texto direto* fosse reduzir sua força expressiva e o interesse das crianças. Será que as crianças não são capazes de escutar uma leitura e gostar/ se envolver com o texto literário? Ou podemos problematizar: será que os livros, as temáticas, o tratamento estético dado ao texto produzido para as crianças pequenas são instigantes?

Cecília endossa o relato de Bárbara e acrescenta:

Na minha turma eu observo bastante o vocabulário. Foram umas meninas lá contar historinha³⁴, mas, elas leram muito, elas leram tanto que eu já estava ficando nervosa. Você precisa fazer a leitura primeiro e fazer o resumo pra elas, elas liam tudo e eles perdem o interesse. Tem de ser uma coisa bem rápida e que anime eles, que faça gestos, coisas (textos) pequenas com gravuras grandes; as pequenininhas, muito emboladas, eu mesma nem pego (pesquisadora: embolado como?) Assim essas com muitas gravuras juntas; eu pego aqueles que dá pra eles verem melhor (Cecília. Professora da turma B2. Entrevista coletiva, 28 de dezembro de 2011).

As conclusões de Cecília têm relação com as escolhas que se faz *para* as crianças. Escolher um livro para as leituras com as crianças engloba critérios como, conhecer o acervo, autores, ilustradores, projetos gráficos distintos e ainda como se concebe o leitor presumido. Quais os livros possíveis de serem lidos na íntegra para as crianças? Quais os critérios que pautam as escolhas? Que apostas são feitas para as ampliações das referências das crianças? Por que Cecília procura textos e ilustrações simples? Será que na Creche existe um acervo que contemple a diversidade em literatura infantil? Será que as educadoras conhecem a produção de livros para as crianças?

Essas são questões que passarão todo o texto desta pesquisa. É importante

³⁴ Estagiárias do curso de Pedagogia de uma instituição federal de ensino.

considerar que, ao ter como horizonte investigativo práticas de leitura literária na creche, a pesquisa deparou-se ora com questões relevantes e reveladoras de uma prática expressiva, afetiva e relacional; ora com questões que se esbarram, em especial, com as demandas e desafios do campo da Educação Infantil.

Antes de seguirmos para o terceiro Capítulo, trazemos o relato de Carla que revela tanto potencialidade, quanto desafios em relação à leitura *para* e *com* as crianças pequenas. Não será dessa forma que se possa construir equilíbrio? Vejamos:

Trabalhar com crianças menores me surpreendeu. Eu imaginava que as crianças gostassem do livro por volta dos três, quatro anos, eu nunca imaginava que um bebezinho iria sentar para ficar ouvindo uma história. Cria aquele hábito de todo dia, eles mesmos escolhendo o que querem. Uma vez eu fui ao berçário 1(B1), e os bebezinhos estavam sentados escutando uma historinha. Eu não imaginava tamanha importância. É bom para eles esse contato com a literatura desde pequenos, é mágico. Eu vejo na minha turma, eles escolhem o que querem ouvir, dizem: “esse não, esse não!”; já tem uma escolha por parte deles. Eu não imaginava bebê sentar para ouvir uma história. (Carla. Professora da turma B3. Entrevista coletiva, 28 de dezembro de 2011).

A surpresa de Carla diante do fato das crianças pequenas mostrarem-se interessadas pelos livros e por sua leitura nos remete a uma reflexão de Larrosa (2003):

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa mais ou menos apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes [...]. Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las. Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento (p. 184).

Não é bom que possamos nos surpreender, constantemente, com o que podem as crianças? Não será o reconhecimento dessa surpresa que possa vir a instaurar nos professores a renovação do desejo de provocar, ampliar, ser parceiro, estar junto, ser *colaborador* da inserção e aprendizado das crianças nas práticas sociais e culturais, organizadas, por todos, na creche?

A relação, nesse sentido, é condição para a definição das propostas. Construir uma prática a partir dessa perspectiva permite que as crianças atuem, compartilhem e

dialoguem com as práticas da creche. Cantar, dançar, conversar, perguntar, responder, apontar, falar e escutar são práticas que fundam o diálogo e permitem às crianças inserirem-se na *corrente da comunicação* da vida social.

A literatura vivida e compartilhada entre adultos e crianças na creche é abertura de diálogo estabelecido pela/na relação. Relação mediada não só pelo afeto, pela voz, pelo gesto, pelo olhar, mas também pela intencionalidade que deve fazer parte das escolhas e ações promovidas no trabalho para e com as crianças.

Vista dessa forma, no que tange às práticas de leitura literária, a leitura com as crianças percorre um caminho em que se pode ponderar que, na Creche, a leitura literária: “nasce da adesão de sujeitos, não ao sentido prévio que toda escrita guarda, mas ao processo significativo em que cada leitor é convocado a se inserir para fazer interpretação, criação” (YUNES, 2002, p.56).

Tivemos como intenção neste item, conhecer e compreender, por meio da voz das educadoras da Creche investigada, o que realizam e o que acreditam ser importante no que concerne a livros, leituras e as crianças. Foi possível perceber que as práticas incluem relações afetivas e acolhedoras, bem como desafios no que tange à leitura dos textos. Conhecer algumas concepções que sustentam seus fazeres foi importante para compreender o contexto em que as observações foram realizadas. Além disso, as entrevistas, as observações e os registros, revelaram-se como descoberta de um grupo, de uma instituição que propõe a ser “Classe A”, *dar o melhor* para as crianças de sua comunidade, em que os muros da Creche, podem ser reveladores da fronteira que abre portas para o mundo na educação das crianças das camadas populares.

É a partir das compreensões estabelecidas *sobre* e *nesse* contexto que seguimos agora para os próximos Capítulos, nos quais serão analisados, em diálogo com diferentes perspectivas teóricas, os eventos do campo empírico, no que tange às práticas da leitura literária na Creche. O que será que o conjunto do material nos revela? O que crianças e adultos fazem com e a partir dos livros, das leituras, das interações?

No próximo Capítulo buscaremos refletir sobre a literatura e a leitura literária como direitos de adultos e crianças na creche, apontamentos sobre possíveis formas de ler *para* e *com* as crianças e, por fim, serão abordados aspectos em torno da produção do livro e da literatura infantil para as crianças pequenas.

Capítulo 3

“A literatura trabalha tudo! É muito fantástico!”: leitura literária como direito

Toda obra de arte, neste caso a literatura, é contemporânea, atual, universal. Na medida em que a arte trabalha com os sentimentos que fundam o homem – a busca, a perda, o desencanto, o medo, a esperança, o luto, o ciúme, a paixão, a fraternidade –, ela é uma linguagem comum a todos os homens, independentemente do lugar onde vivemos [...]. Não há distancia entre os criadores, não há distancia entre as literaturas. O intercâmbio entre literaturas de diferentes povos atualiza as relações entre os homens e confirma que o essencial é inerente ao homem [...]. Nesse sentido, a arte aproxima os povos.

QUEIRÓS, 2012, p. 69-70

Durante a escrita da dissertação reencontrei-me com diversos escritos do escritor Bartolomeu Campos de Queirós, em especial dos que o autor aborda questões pertinentes à educação, à literatura, à leitura literária e à formação de leitores. Reflexões que produziam tanto sentidos estéticos, quanto de compreensão sobre o que eu buscava descobrir e construir pelas lentes da pesquisa. Não por acaso, as reflexões tecidas entre os *silêncios* e as *palavras*, entre aproximações e distanciamentos, me permitiram construir sentidos nas *relações* estabelecidas com os sujeitos e situações do campo empírico e que, nesta pesquisa, intento dar visibilidade.

Foi desafiador, instigante e laborioso o processo de produção e tessitura da escrita deste texto. Muitas vezes tecidas entre silêncios questionadores: como dar voz, corpo e sentido para tudo o que o campo deflagrou? O quê todo esse material diz a mim? Outras vezes, foi na troca com diferentes sujeitos – da orientadora que sempre fez pensar, dos parceiros do grupo de pesquisa, dos amigos com quem compartilhei dúvidas, surpresas e suspeições – que os sentidos foram construídos e janelas abertas à compreensão. Revisitando essas considerações foi possível fazer aproximações com o contexto da pesquisa e construir pistas para dialogar com o campo empírico e a teoria e do meu lugar *exotópico*, traçar caminhos para orquestrá-las.

A *exotopia* é novamente tomada como conceito fundante nesse trabalho por favorecer o exercício de, como afirmei no Capítulo I, ir ao encontro para conhecer,

afastar-se para compreender e retornar ao todo vivido para construir sentidos.

Assumir a *exotopia* significa que, do lugar de pesquisadora, me comprometo a empreender o exercício de orquestrar as vozes dos sujeitos que, junto comigo, construíram esse campo e, ao mesmo tempo, auxiliou-me a buscar o afastamento necessário para as análises de tudo o que vi, observei e registrei, sem desconsiderar que, nas Ciências Humanas, todo acabamento é provisório (AMORIM, 2004).

As observações participantes foram realizadas de março a dezembro de 2011, alternando entre as turmas B2 e B3³⁵, revezando o turno da manhã e da tarde.

Nesse período, que chamamos de exploratório, pude perceber nuances e aspectos da prática da leitura literária, a oferta e manuseio dos livros para e com as crianças o que, mais adiante, auxiliou a desenhar e definir o movimento de continuidade das observações participantes, revendo e ampliando as estratégias metodológicas da pesquisa. A partir de outubro do mesmo ano, optou-se por concentrar as observações na turma B2 – com crianças de 1 ano a 1 ano e 6 meses – pondo dessa forma o foco na rotina com as práticas da leitura literária em uma das turmas.

De março a junho de 2012, agora acompanhada de uma das bolsistas de iniciação científica do grupo de pesquisa, retomamos as observações participantes, acrescentando às anotações do caderno de campo, a fotografia como instrumento metodológico. O registro através da fotografia apontou novas orientações para o que víamos e vivíamos com as crianças. Ter a oportunidade de capturar imagens das crianças em interação com os livros e as leituras colocou em primeiro plano os seus movimentos, ampliando ainda mais o foco das observações. Foi como se, ao congelar o evento através da imagem, fosse possível *limpar* o entorno, concentrar-se nas ações que as próprias crianças construíam em interação com os adultos e/ou outras crianças ou autonomamente com o tema investigado, pois, em acordo com Guimarães (2011, p. 107), penso que “o olho da câmara produz realidades diferentes das que o olho do pesquisador poderia capturar sozinho”.

Outro movimento significativo foi poder voltar ao campo da pesquisa em 2012 e acompanhar o trabalho com a leitura literária desde o início do ano, com parte do grupo de crianças iniciando sua inserção³⁶ na creche. Em março, o grupo de crianças tinham aproximadamente de 11 meses a 1 ano e 3 meses. Assim, foi possível acompanhar os

³⁵ No capítulo 1 estão especificados o contexto e as especificidades do campo, como nome das turmas, etc.

³⁶ Algumas crianças da turma B2 já frequentavam a creche no ano anterior, na turma B1. Outro percentual do grupo é composto por crianças novas na instituição.

primeiros movimentos – tanto individuais, quanto coletivos – das crianças com a leitura literária e os livros.

Entram em cena os eventos³⁷ construídos no campo dessa investigação que levou a traçar pistas teóricas, onde fosse possível problematizar e vislumbrar entendimentos para o objetivo empreendido – **investigar as práticas de leitura literária para e com as crianças, em uma creche filantrópico-comunitária da cidade do Rio de Janeiro.**

Como estratégia para articular as reflexões teóricas que subsidiam as análises dos eventos do campo empírico, este Capítulo foi organizado em três momentos: 1) questões referentes à literatura e à leitura literária como direito; 2) considerações sobre leitura *para e com* as crianças; 3) reflexões sobre o livro e a literatura infantil para as crianças pequenas.

3.1 – A literatura e a leitura literária como direito das crianças e dos adultos na creche

A leitura literária é um direito de todos e que ainda não está escrito.

QUEIRÓS, 2012, p. 118

A frase que dá nome a este Capítulo foi dita por uma das educadoras durante a entrevista coletiva³⁸. Ela falava sobre o porquê de considerar a literatura importante no trabalho com as crianças na creche. Ao fazer essa afirmação, sem diretamente tecer essa relação, a educadora dialoga com a perspectiva de vários autores com os quais este trabalho dialoga, confirmando, como veremos a seguir, o que muitos deles afirmam: a literatura atravessa o tempo e encontra o homem. E é a relação que se estabelece a partir do encontro que cria elos para novos encontros e o avançar de fronteiras.

Não por acaso a frase foi deslocada do seu contexto original e foi aqui recontextualizada para dialogar com o campo empírico e o que nele observamos, analisamos e conhecemos. Ao tomá-la como enunciadora do trabalho, poderíamos correr o risco de confundir o objetivo central – conhecer as práticas de leitura literária na Creche observada – fazendo crer que tomamos a literatura e a leitura literária de forma instrumental e informativa; a literatura com objetivo de ensinar a ler e escrever, apenas. Não é o que defendemos. Assumimos a dimensão da *literatura trabalha tudo e*

³⁷ Todos os eventos, com exceção dos registros fotográficos dos espaços, foram nomeados. Foi uma opção que teve a intenção de dar destaque, pelo título, à totalidade do evento, constituindo-os como títulos enunciativos dos eventos.

³⁸ Entrevista realizada com todas as educadoras da creche, em dezembro de 2011.

por isso é muito fantástica pela sua natureza estética e expressiva, o que possibilita a todos – crianças e adultos – por meio dos textos literários, a possibilidade de dialogar através de pontos de vista distintos, com conhecimentos variados, situados neste e em outros tempos e lugares.

Candido (2011), no ensaio *O direito à Literatura*, tece considerações sobre a literatura a partir da perspectiva dos direitos humanos e do poder humanizador que ela congrega. Para o autor, cada época, através dos embates e disputas travados socialmente, constrói e fixa critérios sobre o que vem a ser direitos humanos. As alterações de critérios e sentidos através dos tempos fez com que as sociedades avançassem do que o autor denomina de um estado de barbárie, para um momento que tornou possível reorganizar, excluir e constituir novos parâmetros sociais e políticos a respeito dos direitos humanos. No entanto, tratando-se de uma construção social, este momento está carregado de contradições. Candido sinaliza que “todos sabemos que a nossa época é profundamente bárbara, embora se trate de uma barbárie ligada ao máximo de civilização” (p. 172), o que não impede a indignação diante da fome ou da miséria, do preconceito de gênero, classe e etnia. Situações que, se ainda chocam devido a sua permanência, já não são naturalizadas, como eram tempos atrás. Embora ainda persistam, são confrontadas por diferentes grupos sociais.

Candido (2011) delinea sua concepção sobre o que considera direitos humanos a partir da ideia do que denomina de bens compressíveis e bens incompressíveis. Os bens compressíveis seriam produtos como acessórios, cosméticos; tudo que corresponde ao supérfluo. Os bens incompressíveis, ao contrário, estariam na ordem do que é essencial, como o direito a alimentar-se, ter onde morar, o direito à saúde, à justiça, à liberdade; e que, portanto, não podem ser negados a ninguém (p. 175-176). Para que se constituam como direitos humanos, os bens incompressíveis devem ser tratados tanto do ponto de vista individual, quanto coletivo.

Para o autor, a literatura – que ele define como todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático (p. 176) – para ser considerada um bem incompressível – portanto direito de todos – depende do que e como a sociedade organiza e fixa como critério para tal compreensão. Por ser uma produção que se origina na trama social e cultural de todos os tempos e de forma específica e peculiar de cada povo, o autor defende a literatura enquanto bem incompressível:

a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens, em todos os tempos. Não há homem que possa viver sem

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

Identificamo-nos com a defesa proposta pelo autor e tomamos sua perspectiva para esse trabalho: a literatura como necessária, essencial e, portanto, como direito de todos, adultos e crianças, no seu convívio social que inclui o cotidiano da creche. Assumimos a defesa de Candido pelo caráter constituinte da literatura. Atribuir a essa manifestação cultural apenas aspecto informativo e instrucional, limita suas possibilidades de diálogo com a cultura, com as relações interpessoais, com os sentimentos e sensações, com a vida, pois, “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (idem, p. 177). Logo, negar a fruição à literatura é tirar dela o que tem de humanizadora. É interromper o encontro dos sujeitos consigo mesmos, com os outros e com sua cultura. O autor chama a atenção para o poder humanizador da literatura, tanto pelo aspecto social e cultural, quanto pela sua constituição:

Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção. [...] quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõe um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. [...] Quer percebamos claramente ou não o caráter da coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. [...] A palavra literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo (Idem, p. 179).

A literatura, tomada como construção sociocultural, de organização específica e distinta de outros objetos culturais, relaciona-se com as reflexões do filósofo da linguagem, Mikhail Bakhtin (2009) a respeito dos signos como constituídos na cultura,

na e pela relação entre os sujeitos. Afirma o autor:

todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece (idem, p.45).

Bakhtin (2009) compreende que as relações são tecidas e tencionadas no fluxo dos discursos produzidos socialmente. É por meio da palavra que o sujeito organiza e produz discursos, disputa e negocia sentidos. Dessa forma, a palavra contém o gérmen dos fios ideológicos que atravessam o tempo, sendo ressignificadas conforme a época e o contexto social de cada grupo. Ao mesmo tempo em que é manifestação de uma consciência, a palavra é a ponte que liga o sujeito ao *outro*, endereçando discursos; toda palavra proferida, produz uma contrapalavra do *outro*. Na tensão da palavra entre eu-outro, constitui-se a possibilidade de compreensão e, esta, por sua vez, disparadora de novos discursos. Fluxo incessante da dinâmica viva da palavra. Em consonância com os estudos do filósofo, Corsino (2003) esclarece:

A compreensão de qualquer enunciação é sempre ativa, orienta-se pelo contexto e já contém o germe de uma resposta. Bakhtin diz que para cada palavra que estamos em processo de compreender fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. A compreensão seria, então, uma forma de diálogo (p. 71-72).

Por ser constituída na trama social e, nela refletir as impressões e manifestações de diferentes grupos sobre as compreensões sobre a vida e o mundo, a literatura carrega em sua estrutura, o diálogo estabelecido entre os homens ao longo da história, situando-a no que Bakhtin (2003) denomina de *o grande tempo*, aquilo que nos precede e também o que deixaremos como legado na história, pois,

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (esse se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo com os séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles irão sempre mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. 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. Questão do grande tempo (Idem, p. 410).

Essa *festa de renovação* também se torna possível no encontro do homem com a

literatura. A literatura eterniza-se e renova-se como produção cultural mediante a leitura dos sujeitos que, ao ler e produzir sentidos, mantém o fluxo da corrente enunciativa vivo e ativo no interior das relações. Cada imersão no texto literário é chave para novos diálogos e produções de sentidos, pois, a cada nova leitura, a lente que reveste o outro no ato de ler inaugura novas possibilidades dialógicas com o texto literário e, deste, com o mundo. Uma sucessão de sentidos que atravessa o tempo e encontra o homem. Negar aos sujeitos o acesso à literatura, sejam adultos ou crianças, é interromper o diálogo com a cultura, com a vida.

O poder ordenador da literatura nos organiza internamente e nos situa no mundo. Assim, o texto literário pode dialogar com o que cada pessoa questiona e compreende sobre a vida e seus sentidos. Por este caráter formador, é uma produção discursiva com características específicas e que propõe uma leitura que se distingue de outros gêneros discursivos tais como os jornalísticos, informativos e religiosos. A literatura, por falar de diferentes formas a cada um de nós, aciona o que há de singular em cada um. Perpassa, assim, o que é do âmbito individual – sobre o qual o *outro* não tem domínio – e, ao mesmo tempo, possibilita compreensões coletivas sobre determinado assunto ou problema, por ser partilhada *entre* sujeitos. Na relação entre o individual e o coletivo, o entrecruzamento de percepções e produções de sentidos instaura novas realidades e perspectivas. De acordo com Bakhtin (2003) essa compreensão é possível de ser estabelecida, pois,

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discursos é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais (p.289).

É a partir destas reflexões, que tomamos a perspectiva da literatura como direito e como humanizadora, que entendemos que ela *trabalha tudo e é fantástica*, porque além de ser manifestação cultural do homem, portanto, patrimônio de todos, contém em sua estrutura, forma e conteúdo, as intenções comunicativas que distinguem a literatura de outras produções discursivas. Por ser registro do que os homens pensam, sentem e refletem sobre a vida e suas questões, ela é linguagem que congrega sentidos e pontos de vista de outros tempos e lugares, tornando possível a compreensão dialógica dos contextos e significados vividos e partilhados coletivamente.

Por ser assim, Silva (2011), ao buscar compreender as experiências de crianças do primeiro ano do ensino fundamental nas aulas de literatura de uma rede pública de ensino, compreende que “a literatura é, tanto para os adultos, como para as crianças, um espaço de possibilidades de se deslocar, de ver de um outro ponto de vista” (p.28). Ninguém sai imune dessa imersão, de alguma forma, a literatura fala a todos nós. Implicar-se com a literatura é de competência tanto de crianças quanto de adultos.

Se a literatura é um direito de todos – crianças, jovens, adultos; homens e mulheres – e seus desdobramentos provocam diálogos e aprendizados que, para além de sistematizarem e organizarem informações, falam dos sentidos da vida, questionamos: como a literatura é vivida e compartilhada na creche? Quais podem ser as repercussões da leitura literária na relação entre adultos e crianças; das crianças entre si na creche?

Corsino (2010) afirma que:

A literatura se abre a múltiplas interpretações e permite o encontro de si mesmo e do outro, instaurando a linguagem na sua dimensão expressiva [...]. Na educação infantil, o texto literário tem uma função transformadora, pela possibilidade de as crianças viverem a alteridade, experimentarem sentimentos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações. Além de agenciar o imaginário das crianças, de penetrar no espaço lúdico e de encantar, a literatura é porta de entrada para o mundo letrado. Porta que se abre à face criativa do texto escrito, à arte e sua potência transformadora (p. 184).

Ao apontar para a potencialidade das crianças viverem a *alteridade* a partir das experiências por meio do que a leitura literária implica, a autora reforça a relevância que a especificidade da literatura tem como força que altera e transforma. Por se tratar de uma linguagem esteticamente distinta de outras, a literatura permite a entrada na cultura escrita pela palavra enquanto arte e o trânsito entre o real e o imaginário. A alteridade vivida na relação eu-outro - entre o leitor e o texto literário - possibilita às crianças desprenderem-se da realidade imediata, recriando e revivendo as situações vividas socialmente, despertando novos sentidos para as experiências que partilham com outros atores sociais. As experiências vividas e partilhadas pela imersão na leitura literária é também organizadora da relação com o mundo – constitui formas de compreendê-lo e nele atuar de diferentes formas. A imersão no texto permite que o leitor, ao *entrar na pele* do personagem, experimente e reelabore suas emoções, sentimentos e descobertas, pois, “a coerência interna do universo ficcional propõe significado para o caos do mundo real” (BAJARD, 2007, p.27). Dessa forma, o leitor pode *viver, interagir,*

assumir lugares que rompem o comum, extrapolar o texto e construir sentidos.

Mas, tomar a literatura e a leitura literária como direito implica também redimensionar as práticas educativas, definir os caminhos que, junto com as crianças, serão perseguidos tanto para o acesso quanto para as possibilidades de apropriação das suas especificidades. Ampliar e apresentar diferentes experiências da cultura socialmente produzida deve ser o compromisso das propostas pedagógicas da creche, conforme indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010). A literatura e a leitura literária podem fazer parte da proposta em diálogo com as especificidades desse segmento educacional.

Acreditamos na possibilidade de que a literatura e a leitura literária inscrevam-se, no espaço da creche, não apenas na condição de formadora de um aprendiz escolar – não será essa uma das consequências da formação do leitor? – mas também de um sujeito que se relacione e dialogue com a vida, no seu presente, nas relações possíveis de se estabelecer neste contexto; nas ampliações das experiências que constroem perante o mundo no qual “o trabalho escolar, enquanto espaço de encontro dos sujeitos será o espaço da relação, onde todos são investidores e consumidores. Ela será o lugar que confirma e abre clareiras. Ela será o espaço da informação da história do homem” (QUEIRÓS, 2012, p. 111-112). Lugar de pensar o mundo, de pensar com e a partir das palavras, de imaginar, de criar, de brincar.

Assumindo essa dimensão, a literatura pode potencializar o trabalho na creche, por abraçar muitas dimensões e, em especial, os dois grandes eixos propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: as interações e as brincadeiras. A leitura literária para e com as crianças na creche se abre a ações e propostas que ampliam a imaginação e a criação das crianças e suas experiências com o outro, com a palavra, com a cultura. Mediante essas reflexões, questionamos: como é apresentada e vivida a leitura literária na Creche observada?

As observações revelaram que os livros de literatura infantil participam da rotina das crianças em momentos planejados ou não, integrando-se à rotina ora em momentos livres, ora em momentos considerados de agitação ou cansaço do grupo, ora de forma planejada pela educadora. Na maior parte das vezes, nos dias observados, o livro infantil e a leitura foram realizados, mais planejadamente e selecionados previamente pelas educadoras, no início do dia. Nas observações no período da tarde, na maior parte das vezes, o livro foi levado como forma de acalmar o grupo. O evento a seguir ocorreu num desses momentos. Por ser um evento que provocou diferentes perspectivas de

análise, ele foi dividido em duas partes. Trataremos da primeira a seguir:

“Historinha, historinha!!!”

Após as crianças acordarem, a turma é reunida no pátio lateral. Enquanto as crianças eram levadas por Sonia, uma por uma, para o banho, Carla e Bárbara³⁹ permaneceram no pátio com o grupo, dividindo suas atenções entre brincadeiras e troca de roupas. As crianças brincavam de corrida ou com brinquedos que foram colocados ali pelas educadoras. Em determinado momento, quando a turma demonstrava agitação, Carla anuncia: “Vou contar uma história!”. Ao escutar a educadora, Susana deixa o brinquedo com o qual brincava, corre para perto da porta, senta-se no chão sorrindo, batendo palmas e grita: “Historinha, historinha!!!”

Carla vai até à sala e volta com o livro *Meu amigo Bubi*⁴⁰, um livro grande, de capa dura, com a ilustração de um cachorro na capa. Outras crianças sentam-se perto de Susana. As crianças que não demonstram interesse são trazidas, por Bárbara, para junto do grupo (Caderno de Campo, turma B3. 24 de maio de 2011. Continua a seguir).

Susana ao escutar a educadora anunciar a leitura de uma história, deixa sua brincadeira e, comemorando entre risos e palmas, senta-se no lugar onde habitualmente esse momento acontece. A leitura de histórias presente no cotidiano e sua recepção por parte das crianças revela a relação de proximidade e aceitação das crianças diante dessa prática. Mesmo sem ter sido planejado, o convite seduziu e congregou, levando-nos a acreditar na relevância que tem a prática com a leitura literária nesse grupo.

Carla, ao enunciar *Vou contar uma história*, mobiliza o grupo de crianças, evidenciando o que Bakhtin (2003) pontua: que todo enunciado provoca uma resposta, que pode ser uma ação, o silêncio, uma réplica, uma contrapalavra. A resposta das crianças foi expressa por meio dos gestos corporais, do abandono dos brinquedos e brincadeiras, das palmas que celebraram o convite, do correr e sentar-se à espera da leitura da professora. O grupo se organiza, formando um auditório, para compartilhar uma prática social. Dessa forma, a compreensão delineada em torno do enunciado da professora *vou contar uma história* permite ao grupo de crianças construir referências sobre este momento, pela participação em uma prática social. A literatura, por meio do livro, sistematizada na prática leitora com as crianças na creche, rompe *o grande tempo*, produzindo e instaurando realidades no presente das crianças.

Chama atenção também a força disparadora do coletivo. Quando refletimos sobre práticas coletivas com as crianças pequenas somos levados a pensar no processo

³⁹ No ano de 2011, Bárbara era auxiliar da turma B3. Após concluir o curso de Formação de Professores, nível médio, no fim do mesmo ano, assumiu, como professora, no início de 2012, a turma B2.

⁴⁰ *Meu amigo Bubi*. Vários autores, editora Maltese (ano não disponível no site da editora).

dessa construção, que demanda escuta e investimento, alternando ações individuais às coletivas. O que leva a questionar sobre a qualidade das experiências vividas neste ambiente. Como as crianças constroem experiências partilhadas? Como os adultos articulam o singular com o coletivo? Como adultos e crianças constituem e partilham experiências?

Para Walter Benjamin (1994a, 1994b), as narrativas são constituidoras das experiências. Ao narrar as suas próprias experiências, o sujeito ao mesmo tempo em que fala delas, escuta e é escutado por outros, o que lhe permite redimensionar sua própria experiência. Para o autor, na Modernidade, o homem estaria tornando-se mais pobre de experiências comunicáveis, a arte de narrar estaria, então, em vias de se extinguir. No ensaio *Experiência e Pobreza* (1994a) o autor refere-se à Primeira Guerra Mundial, como uma dessas situações em que o homem moderno esteve submetido, uma *guerra de trincheiras* onde uma “geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente de tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano” (p. 115). A mesma geração, ou parte dela, que sobreviveu aos horrores da guerra, retorna dessa experiência sem voz, pobre em *experiências comunicáveis*, como se diante do horror vivido, o sujeito perdesse a capacidade de intercambiar as experiências.

De acordo com o autor, duas figuras seriam emblemáticas no elo da cadeia narrativa: o viajante, que volta de suas viagens com histórias e experiências a narrar, e o ancião que passou a sua vida num mesmo lugar, sendo o depositário das experiências compartilhadas em seu grupo social. Benjamin defende que, no lugar das experiências, tecidas na troca e na relação *entre* os sujeitos, o homem estaria, na vida moderna, condenado à vivência que, por ser fluida, efêmera, não deixa rastros e, portanto, não podem ser comunicáveis, nem narradas. A narrativa fundada nas relações, constituinte da experiência, que deixa rastros, marcas na história e no homem é o fio que liga os que partilham de uma história coletiva, que atravessa o tempo. A arte da narrativa, por compartilhar as experiências entre os sujeitos, constitui elos de coletividade.

Mediante essas reflexões questionamos: que experiências estão sendo construídas nas relações *entre* crianças e adultos na creche? São experiências comunicáveis? Deixam rastros e marcas nos sujeitos? Constituem elos de coletividade?

Ao iniciarmos nossa defesa no início deste Capítulo, encontramos nas afirmações de Candido a força humanizadora da literatura. Humanizadora porque como

construção social detém a história dos diferentes povos através dos tempos. Logo, podemos considerar que a força do coletivo também está *comunicada* na literatura. Podemos considerar que Susana, com sua pouca idade, ao viver a experiência cotidiana da literatura na creche, junto a seus pares e adultos, também não está tecendo fios dos elos de coletividade? O que fez o grupo agregar-se: o enunciado convidativo da professora ou a reação de Susana a esse convite? Não podemos ter certeza onde começou uma situação que levou à outra, contudo, podemos vislumbrar nesse evento a força da literatura e do coletivo num grupo de crianças de aproximadamente dois anos de idade.

No cotidiano das creches é comum observarmos as atividades dirigidas às crianças desencadearem-se numa sucessão de ações, muitas vezes, automatizadas, pouco dialógicas, onde predominam a ordem cronológica do relógio em detrimento do tempo que as próprias crianças precisam para assimilar e constituir sentidos das ações que participam (Schmitt 2008, Guimarães 2008, Rocha, 2012). Há uma rotina nas creches vivenciada aproximadamente dez horas por dia, cinco vezes na semana. Entretanto, indagamos: o que entra nas brechas? Que diálogos perpassam as relações? Que práticas transformam-se em experiências que fundam relações de conhecimento de si, do outro, da cultura socialmente produzida e partilhada? O que as práticas pedagógicas oportunizam para que as crianças ampliem suas experiências e suas formas de estar no mundo?

Podemos afirmar que no texto literário encontramos ressonâncias dos elos coletivos que nos precederam? Podemos considerar as experiências na/da creche como um lugar de formação desses elos? Revisitando o movimento de Susana, talvez possamos afirmar que sim. Porque a literatura não só contém o registro das formas de ver e viver o mundo, datada de outros tempos e lugares. O seu conteúdo e a forma como é organizado, fala aos sujeitos, porque também os organiza. Transforma o caos em ordem e, ao organizar o que está na ordem dos sentimentos – as lendas, os contos de fadas nos permitem fazer essa afirmação – leva o sujeito a promover compreensões e entendimentos. Humaniza porque, ao compreender, leva o sujeito a reconhecer sua humanidade, a ver no outro a semelhança, a tecer entendimentos, para que, como aponta Queirós (2012,) “há que buscar a si mesmo na experiência do outro e inteirar-se dela. Tal movimento atenua as fronteiras, e a palavra fertiliza o encontro” (p.62).

As reflexões tecidas pelo diálogo entre Candido (2011), Queirós (2012), Bakhtin (2003, 2009) e Benjamin (1994, 1995) nos levam a defender a prática da

leitura literária na creche para além de uma concepção pragmática e distorcida de que ler literatura é bom porque ensina a ler e a escrever. A prática de leitura, significada dialogicamente, de fato contribuiu para a formação do leitor, mas na perspectiva de uma compreensão ampliada da palavra do outro, da palavra cujo registro permite a permanência e a estabilidade do contar “de novo”. E a formação do leitor é um dos compromissos políticos das instituições educativas.

Buscamos compreender e defender a literatura e a leitura literária como um projeto que se instaura num conjunto maior de construção de sentidos. Projeto que tem na palavra escrita sua forma e constituição, que se propõe ao diálogo, ao encontro com o *outro*, que esteja *entre* os sujeitos. A literatura, ao ser vivida *nas* relações, rompe as fronteiras do tempo imediato em que é produzida e permanece no *grande tempo*, como soma das experiências coletivas, organizadas e partilhadas socialmente.

Para que tal projeto se efetive é preciso que a criança seja levada ao encontro da literatura e, ao encontrá-la, possa transformá-la em experiência, construção subjetiva de ser e estar no mundo. Tal imersão no literário altera o sujeito que pode voltar-se ao mundo com outras formas de ver.

Apropriar-se da literatura – e sua produção – está além do que se deseja ensinar, ainda que muitas vezes os discursos girem em torno dessa máxima. *Ela é fantástica e trabalha tudo* devido ao seu conteúdo, soma das experiências que o homem viveu e registrou; as que nos precede e as que nos sucederá, porque “as narrativas têm este poder de justapor os tempos, entrelaçando histórias individuais e coletivas; falam de uma experiência e despertam um tempo sócio-histórico” (CORSINO, 2003, p.146). Tomada como espaço *de* relações, tanto afetivas quanto disparadoras de aprendizagens, individuais e coletivas, afirma-se como: direito das crianças – a terem acesso a uma produção socialmente produzida; direito dos adultos/professores: além de serem os promotores e mediadores do encontro das crianças com a literatura no espaço educacional, configura-se como direito de fazerem escolhas e estabelecerem critérios, a partir das suas relações *para* e *com* as crianças na creche, constituindo sentimentos de pertencimento à cultura e o entendimento da literatura como patrimônio de todos. Literatura como a soma das experiências de vários sujeitos no decorrer da história. História que entrelaça memórias individuais às coletivas, mantendo o fio da palavra também como projeto e experiência coletiva que não se interrompe.

A interlocução teórica articulada à primeira parte do evento **Historinha, historinha**, revela a potencialidade do trabalho com a leitura literária na perspectiva do

compartilhar, socializar e apropriar-se da literatura como direito de todos na creche. Na sua sequência, observaremos questões que se relacionam ao desdobramento de práticas que abordam possíveis *formas de ler* leitura literária *para e com* as crianças na creche.

3.2 – *Leitura e leituras: apontamentos sobre leitura para e com as crianças pequenas*

O que significa ler para as crianças pequenas? Que aspectos subsidiam, ou poderiam subsidiar, essa prática na creche? É possível pensar em *formas* de ler das crianças pequenas? Criança pequena lê? Como os adultos leem para e com as crianças? Em que medida é melhor contar do que ler ou ler do que contar?

Na medida em que fazemos esses questionamentos, somos levados a considerar as especificidades que concernem à leitura, ao mesmo tempo em que nos ocupamos em pensá-la como prática cotidiana na creche, *para e com* as crianças.

Para autores como Zilberman (2003, 2005a, 2005b, 2007), Britto (2005a, 2005b), Cosson (2009, 2010), Yunes (2002, 2003, 2009), a conceituação sobre o que é ler e o que essa ação representa não é consensual, tampouco hermética, pois, “a expansão do significado da leitura encontra paralelo no extraordinário interesse que ela tem despertado em várias áreas [...]. O campo da leitura se expandiu de tal maneira que não se pode ter mais a pretensão de conhecer todas as suas ramificações” (COSSON, 2009, p. 38).

Lê-se por diferentes motivos e intenções: como fruição, deleite, para comunicar-se, para conhecer, para aprender, para ensinar. Na escola há uma correlação entre a leitura e o ensino do código escrito. O que nem sempre favorece a sua prática como social e experiência de cultura. Para Britto (2005b) “à medida que a criança vivencia a experiência dos objetos da cultura escrita, que ela encontrará sentido no escrito [...]” (p. 17).

Para a leitura constituir-se como experiência de cultura, nesse segmento educacional, cabe socializar o texto escrito em seus diferentes gêneros, usos e funções. Levar narrativas – orais e escritas – que inaugurem e organizem as experiências das crianças pequenas; participar de diferentes práticas e modos de ler que circulam socialmente já que:

o cerne do debate [sobre leitura e escrita na educação infantil] não está em como ensinar as crianças da educação infantil a ler e a escrever, mas sim em buscar um modelo pedagógico em que a multiplicidade de linguagens e de formas de expressão subjetivas e

sociais possa ter seu lugar reconhecido” (BRITTO, 2005a, p.1).

À creche, como instituição educativa, cabe promover o acesso a diferentes gêneros discursivos – orais e escritos – e introduzir as crianças ao universo da cultura escrita de forma significativa.

Por não ter o compromisso de alfabetizar as crianças, a creche pode ser um lugar de liberdade para se ter acesso à cultura escrita e vivê-la ampla e plenamente, trafegar por gêneros, brincar com as palavras e suas infinitas possibilidades de manifestação, enfim, fundar uma relação com a leitura que esteja desprendida de uma função meramente instrumental e didatizante da palavra.

Mas, se as crianças pequenas não são leitoras autônomas (não estão de posse do código escrito) como fazê-las ou concebê-las como *leitoras*? Para Britto (2005b) o fato de não estarem alfabetizadas não impede que as crianças pequenas tenham acesso às histórias de outras maneiras; tal fato não as impossibilita de ler mediante outros sentidos, não as impede de fazer outras *leituras*. Para o autor escutar é uma forma de ler, o que ele denomina de ler *com os ouvidos*, pois,

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

Ser *leitor de ouvido* significa produzir sentidos a partir da oralização de um texto escrito de sintaxe própria o que exige das crianças outras relações com a palavra. Nessa discussão pontuam-se questões importantes no que concerne ao trabalho com a leitura literária na creche: o trânsito entre o registro oral e o escrito realizado por meio da leitura do texto literário.

No contexto do trabalho com as crianças pequenas, é possível perceber a recorrência em práticas culturais pautadas na oralidade. Compõe o repertório as cantigas, os trava-línguas, as parlendas, as narrativas imaginárias da tradição popular. Esse processo é significativo e importante para as crianças. Desde os primeiros balbucios emitidos pelos bebês o ambiente ao redor passa a constituir-se como mundo a ser conhecido e significado. A interação entre os sujeitos inaugura desde cedo a imersão das crianças no universo da cultura que as precede e a elas cabe desvendar. Desse modo, as práticas orais são fundantes para que a criança se insira no fluxo da palavra e da cultura, marcando, desse modo, uma das primeiras relações com o escutar

que produz sentidos. A voz da mãe que embala o bebê por meio das cantigas de ninar, as primeiras narrativas contadas por avós e vizinhos, a professora que reconta uma história ou declama uma poesia promovem a relação das crianças com as práticas orais que remontam a tempos imemoriais e que também compõe o repertório sociocultural da humanidade. É a palavra emitida pelo outro e escutada pelas crianças que inaugura sentidos e apropriação de significados, “a palavra que vem de fora perpassa o ouvinte, ganha cores próprias segundo a interação que se estabelece e é soprada de volta [...]” (YUNES, 2009, p.17).

A oralidade, portanto, é das primeiras aproximações da criança com as formas culturais e socialmente organizadas de expressão da língua, porque,

[...] muito antes de conhecer o alfabeto, as crianças leem o mundo à sua volta, descobrindo coisas que não entendem, interagindo com elas. Mas o importante é *des-cobrirem-se*. O mundo dos homens é, necessariamente, discurso e narrativa [...]. Tomamos posse do mundo e de suas complexidades veladas à medida que construímos um discurso sobre elas, ainda no plano da oralidade (Yunes, 2009, p. 12).

A autora faz um interessante jogo com a palavra descobrir, o que permite considerar que na relação com a leitura literária, ao mesmo tempo em que a criança *descobre* a si mesma por meio do discurso do outro, também *descobre*, despe, retira o véu das palavras e as significa. Ao *des-cobrir-se* a si, desvenda também a palavra no fio das narrativas, orais e escritas. Na relação com o *discurso escrito* a criança tanto se inaugura na sua condição de *ser* no mundo, quanto *descobre* caminhos para a produção dos sentidos da língua, das narrativas, individuais ou coletivas. A palavra que passa do discurso oral ao escrito, é descoberta e trânsito. Descoberta porque é o conhecimento de outra forma de expressão; trânsito porque uma não exclui a outra. Nas diferentes experiências ao longo da vida, somos confrontados com situações onde o oral e o escrito ora se cruzam, ora se interpõe. O que está em jogo é compreender as dimensões específicas de cada uma dessas manifestações. Como contemplar o trânsito entre o oral e o escrito, considerando e abordando as especificidades do texto escrito de forma lúdica e significativa *para e com* as crianças pequenas?

Reconhecer esse processo provoca a pensar formas de organizar as práticas contemplando essas duas especificidades. O trabalho com a leitura literária na creche se potencializa percorrendo esse caminho e, também, construindo outros no diálogo com as crianças.

Desse modo, *descobrir* modos de ler literatura na sua forma escrita é vivenciá-la, de forma significativa, como uma experiência da cultura, por meio de muitos sentidos – ouvir, tocar, falar – que, mais do que preocupar-se previamente com o ensino *da* língua, implica-se em *vivê-la* em suas muitas expressões. Nesse sentido, a leitura literária é fundada nas relações afetivas e palco de aprendizados múltiplos que antecedem um momento formal de aprendizado, pois, “dessa forma a criança poderá operar com signos e significados dentro de um universo de valores e de sentidos socialmente marcados” (BRITTO, 2005b, p. 19).

É possível ler *para* as crianças contemplando o texto escrito? Vejamos algumas dessas questões na sequência do evento **Historinha, historinha**.

Carla começa a contar a história, que não corresponde à maneira como o texto está escrito no livro. Na medida em que fala o texto, aponta para as ilustrações do livro e faz perguntas para as crianças:

Carla: “Quem é esse?”

Crianças: É o au, au!

Carla: O nome dele é Bu.....

As crianças a observa, na expectativa.

Carla continua (seu tom de voz é de brincadeira com as crianças): É o Bubi né gente?

Enquanto Carla *conta* a história e aponta as ilustrações, as crianças interagem, repetindo algumas palavras, apontando para o livro quando reconhecem alguma ilustração, demonstrando já conhecerem o enredo e as imagens. A cada página, surgem novos personagens, que se relacionam com o personagem principal, o Bubi. Um dos animais que surge nas ilustrações é o macaco. Ao vê-lo, Carla aponta e pergunta para as crianças: Como é a música do macaco?

As crianças batem palmas e a cantam uma música do macaco (Continuação. Turma B3. Caderno de Campo, 24 de maio de 2011).

Algumas questões do evento remetem às considerações anteriores: o que significa ler *para* as crianças pequenas? Vimos que o discurso escrito distingue-se do oral. Perceber a nuance dessa especificidade qualifica a prática da leitura literária *para* e *com* as crianças na creche.

Ler um texto escrito não é o mesmo que *contar* uma história. A leitura que se dá a partir de um texto escrito implica em assumir a estrutura pertinente ao texto. A linguagem escrita difere da oral.

Ao anunciar *Vou contar uma história* se está falando de uma prática antiga da tradição oral, como das comunidades tribais ou aldeãs nas quais as narrativas, que guardavam as suas tradições, eram passadas oralmente de geração para geração. A despeito da importância do reconto de histórias, por se tratar de uma prática pautada na oralidade, a sua transmissão nem sempre acompanha as transformações internas da

língua, que evolui, se modifica, o que permite, por exemplo, que o conteúdo das lendas seja alterado de acordo com determinada situação ou contexto, o que é mais difícil de ocorrer com um texto literário clássico (Bajard, 2007).

No que tange à leitura de um texto escrito em voz alta Bajard (2007) aponta considerações sobre a *transmissão vocal*, na qual, para tanto “é preciso tomar conhecimento do texto antes da proferição. De fato é difícil atribuir um tom expressivo a uma passagem se o encadeamento dos eventos da história e seu desfecho não são conhecidos” (p. 33).

A esse respeito trazemos uma passagem do livro socializado com as crianças, *Meu amigo Bubi*, onde constava o seguinte texto: “Agora está na hora de ir para casa. Até logo. Nos vemos amanhã! – diz Bubi ao seu amigo” (p. 4). O texto, na sua forma escrita, apresenta uma estrutura interna, com pontuações, que impõe ritmos diferenciados à voz, sugerem pausas, interjeições. Nota-se também que, a maneira como a professora transita entre o texto e a conversa com as crianças interrompe o fluxo da narrativa escrita. Pergunta: *quem é esse?* reportando-se aos elementos conhecidos das crianças. Nem bem *entra* no texto como também não o amplia mediante o diálogo com as crianças.

Considerando as questões anteriores apontadas no início deste item, onde questionávamos as possíveis formas de ler *para* e *com* as crianças pequenas, a *transmissão vocal* do texto escrito traz elementos que apontam perspectivas da leitura literária no trabalho com as crianças, pois, esta forma de ler “opera não somente através da linguagem verbal, mas recorre também a linguagens corporais” (BAJARD, 2007, p. 50).

No evento **Senta aqui para você ler a história** algumas questões em torno da proposição do autor podem ser pontuadas.

“Senta aqui para você ler a história”.

Depois das atividades de início do dia, as turmas B2 e B3 seguem para o pátio lateral. Ao chegarmos lá, Carla anuncia: *Vou contar a história que a Lúcia trouxe!* Lúcia é uma das crianças do B3, que trouxe de sua casa o livro *Bolinha vai ao circo*⁴¹. No momento em que Carla começa a contar a história, algumas crianças correm e brincam pelo pátio. Cecília, professora do B2, tenta manter as crianças sentadas para que ouçam e vejam a história. Sua tentativa provoca alguns choros e movimentos de recusa. Duas crianças sentam-se no meu colo. O momento é confuso, com muitas crianças juntas (são aproximadamente 35 crianças e mais 6 adultos no pátio), algumas

⁴¹ Bolinha vai ao circo. Vários autores, Editora Marfontes.

choram, outras correm pelo pátio, comprometendo a escuta das crianças que se concentram em roda para escutarem a história. Apenas as crianças que estão mais perto conseguem ver o livro e escutar Carla. A história é sobre um cachorrinho que perde a sua bola e, na sua busca por encontrá-la, passa por diferentes animais, como elefante, o tigre, o macaco, todos integrantes de um circo. Quando os animais aparecem, Carla sugere uma música.

Carla: “Ih, olha o elefante! Como é mesmo a música do elefante?”

As crianças começam a cantar e se levantam para dançar, repetindo esse movimento sempre que alguma música é sugerida. Depois voltam a se sentar para que Carla continue a leitura.

Quando a história termina, Susana, do B3, aproxima-se de Carla e tenta pegar o livro de sua mão.

Carla o empresta e diz: “Lúcia, eu vou emprestar o livro para a amiga tá?”. Lucia apenas olha para as duas.

Sonia, auxiliar do B3, diz para Susana, apontando o degrau que dá acesso à porta da sala: “Senta aqui para você ler a história”. (Turmas B2 e B3. Caderno de Campo, 14 de junho de 2011).

A prática de cantar músicas durante as histórias foi observada em quase todas as situações do campo. Era recorrente o encadeamento do livro às ilustrações e dessas às músicas. Retomando o fio das considerações anteriores será possível afirmar que esse movimento é uma *forma de ler* das crianças? De ler *para* e *com* as crianças pequenas?

Bajard (2007) considera a *transmissão vocal* de um texto uma forma de ler, que tem como princípio a leitura de um texto escrito, mas que congrega outras linguagens além da verbal, como a gestual e a visual. Para tanto toma quatro categorias como fundantes dos *gestos* de leitura pela *transmissão vocal*. São elas: 1) *A emissão* – que concentra a *materialidade sonora* da transmissão vocal e tem como elementos o volume, a altura, o timbre e o acento, todos constituintes da prosódia⁴² (p. 51); 2) *O resgate* – O resgate sugere uma “extração de um trecho do texto por meio de uma exploração visual rápida” (p.52). Esse item é importante e pressupõe certo cuidado para que não seja confundido com o *reconto*⁴³. A transmissão vocal, proposta pelo autor, refere-se à sua realização a partir de um *texto escrito*, lido previamente pelo mediador de leitura. Não se trata, portanto, de um *reconto* de uma história da tradição oral por exemplo. A ideia central é a leitura prévia do texto bem como sua compreensão para que a transmissão vocal seja significativa para o ouvinte; 3) *O olhar* – “reservamos o termo *olhar* à comunicação visual entre os protagonistas da transmissão vocal” (p.53).

⁴²**Prosódia:** 1 *Gram* Pronúncia correta das palavras, de acordo com a acentuação; acentuação tônica. 2 Parte da Gramática que se ocupa da pronúncia das palavras. 3 *Mús* Adequada ligação das palavras com os acentos melódicos, de modo que as sílabas longas e breves conservem a acentuação que lhes é própria. Fonte: Dicionário da língua portuguesa Michaelis.

⁴³ Entendido aqui como uma narração de memória, portanto, de sintaxe própria da linguagem oral.

Para o autor, o olhar cumpre a função do resgate, ao mesmo tempo em que proporciona interação com o ouvinte; 4) *A exposição* – refere-se às imagens que dialogam com o texto, comuns nos livros de literatura infantil. A exposição deve cumprir o papel de congregar ilustração e texto gráfico num conjunto a ser lido.

Reunindo o conjunto dessas categorias dos *gestos da transmissão vocal* desenham-se ações que podem organizar a prática da leitura com as crianças pequenas de modo a favorecer a integralidade no que concerne ao texto. Cada uma dessas categorias podem ser arranjadas de modos distintos. Ora se lê sem o suporte livro dando ênfase maior à emissão; ora congrega-se livro e texto, tomando outras estratégias. O que emerge dessas combinações é garantir que, para a criança, que *lê com os ouvidos*, seja oportunizada o acesso às nuances *do texto escrito*.

Parece pertinente considerar essa como uma *forma de ler* que se relaciona com a especificidade infantil, na qual os gestos e os movimentos são diferentes manifestações de expressão das crianças. Tal perspectiva pode ser observada quando a professora pergunta e sugere a música, as crianças levantam-se, cantam, dançam e, quando a música termina e a professora inicia o virar das páginas do livro, voltam a se sentar, conjugando movimentos que se articulam tanto à prática organizada de leitura de histórias – sentar em roda ou meia lua, de frente para o livro e o professor leitor – aos gestos típicos dos movimentos infantis. Ao fazerem isso as crianças demonstram que estão dialogando com as questões da intertextualidade, onde não só ocorrem interseções entre texto, mas também entre diferentes linguagens e gestos, pois, “a recepção se faz por todos os sentidos, juntando linguagens tão diversas como a música, a poesia, as imagens, fazendo dessas linguagens um texto único e múltiplo [...]” (YUNES, 2009, p.51).

O gesto da professora ao virar das páginas também parece dialogar com essa questão, como se, ao iniciar o movimento de virar a página, anunciasse para as crianças a passagem da história levando-as a interromper a música e a dança para uma nova sequência do texto. Os gestos, tanto das crianças, quanto da professora, constituem assim um conjunto que delinea possíveis *formas de ler das crianças* pequenas, bem como define uma possível estratégia de ser ler *para* elas.

Quando Susana pede o livro à professora, apoia-o em suas pernas e o abre, retomando o gesto da professora, demonstra sua inserção nas práticas de leitura, nas quais circulam livros *entre* crianças e adultos. Sua ação ao mesmo tempo em que revive a postura e retoma os gestos de leitura da professora, é um espaço de recriação e

reelaboração do que observa e vivencia. No fazer *igual à professora*, ela transita entre o que é o real e o possível.

Como desdobramento de sua imersão nas práticas culturais as crianças, por meio de movimentos e expressões típicos do comportamento infantil, vão constituindo alicerces de compreensão do mundo nas diferentes relações que estabelecem, onde brincadeiras, gestos, expressões vão constituindo um ser social e cultural.

Essa é uma questão importante que Pino (2005) denomina de *nascimento cultural da criança*. O autor, estudioso da obra de Vigotski, pontua que os gestos que os adultos fazem como resposta às ações e movimentos das crianças, são como disparadores das compreensões de significação do mundo por parte delas. O gesto, que a princípio é ação involuntária das crianças, pelas respostas e nomeações que os adultos dão a objetos e situações, passa então a comunicar e significar, o que vai tornando possível às crianças tomarem conhecimento dos signos e seus significados e, logo, a produzir sentidos. Os gestos compõem-se, assim, como resposta que significa e possibilita às crianças a inserção no mundo cultural: “o desenvolvimento cultural, de natureza simbólica, só pode ocorrer graças à mediação de Outro. Nisto ninguém é totalmente autossuficiente a ponto de poder prescindir do outro. Essa é a grande diferença que existe entre o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento cultural [...]” (Pino, 2005, p. 168). É por meio dessas relações que as crianças passam a agir, operar pelos próprios sentidos, em objetos e situações, dando-lhes novas funções, atuando ativamente e criativamente sobre eles, constituindo as bases de sua imaginação criadora.

Para Vigotski (2009), a imaginação e a criação são condições humanas. É na relação com o contexto histórico e cultural e com os outros que o sujeito manifesta e amplia essas manifestações. Para o autor, O outro é fundamental na constituição do sujeito, na produção de sentidos, na manifestação do pensamento, da linguagem, da imaginação e da criação nas crianças. Jobim e Souza (1994), dialogando com Vigotski, aponta que:

no desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro em nível social e, mais tarde, em nível individual. Esse processo de internalização, quer dizer, de transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal, implica a utilização de signos e supõe uma evolução complexa em que ocorre uma série de transformações qualitativas na consciência da criança. (p.125-126).

Segundo Vigotski (2000, 2007, 2009) desde que nascem as crianças passam a fazer sua imersão em experiências socioculturais e interagem com o universo ao seu redor, num movimento que busca compreender e agir sobre objetos e situações, criando e recriando-os, com isso, atribuindo-lhes significados e dando-lhes sentidos. Em suas pesquisas a respeito da utilização de instrumentos e símbolos, Vigotski (2007), contrapondo-se às correntes tradicionais da Psicologia de sua época, posiciona-se a favor do contexto social como fator condicional no desenvolvimento do ser humano, pela/na relação com o outro, deixando de ser um ser biológico, para se converter em ser cultural: “o caminho do objeto até à criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (idem, p. 20).

Quando muito pequena, a atenção da criança está voltada para a satisfação de seus desejos primários, como dormir, ser alimentada, enfim, para o atendimento às suas necessidades básicas. Nesse período, de acordo com Vigotski (2007), predomina no comportamento da criança o que ele denomina de *inteligência prática*, ou seja, sua postura física e sua movimentação contêm uma função comunicativa. Para ele, a inteligência prática não é usar o corpo somente para um fim funcional (como solicitar alimentação, colo etc.), mas com uma intencionalidade, ou seja, a postura física e a movimentação da criança contém uma função comunicativa promovida, sempre, na interação com o outro, que significa e nomeia gestos e movimentos. Nesse processo, constitui-se a linguagem pré-intelectual, comunicação que se expressa pelos balbucios, gestos, rudimentos vocais. Em algum momento do desenvolvimento da criança, essas duas linhas se encontram: a linguagem (gestos e movimentos comunicativos) se torna intelectual e o pensamento se torna verbal. Essa conquista promove um estágio mais elaborado de construção de sua condição de sujeito histórico.

A relação dialógica entre crianças e adultos, permite à primeira, conquistar e ampliar novas ferramentas e possibilidades para suas interações e imersão no mundo cultural. De acordo com Vigotski (2007), cada momento no processo de desenvolvimento do ser humano é estimulado por motivos que variam desde o ambiente até as relações pessoais, e reconhecer os gestos e movimentos das crianças como processo e construção, possibilita organizar situações de aprendizagens incentivadoras e ampliadoras desse processo, tendo em vista que:

Se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são

eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio para o outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (Vigotski, 2007, p. 108).

A reflexão apontada pelo autor é importante na medida em que implica o adulto – professor – tanto a olhar e buscar compreender as ações, gestos e movimentos das crianças não como simples cópia das situações do mundo adulto, sem intenção ou motivação por parte das crianças, como aquele que, deverá ser o parceiro, o colaborador das crianças nesse complexo processo de aprendizado e enraizamento nas práticas culturais. O professor, dessa forma, entende que a criança passa a compreender e internalizar outras possibilidades de expressar sentimentos e emoções mediante as ações que ela vivencia cotidianamente, ano após ano. Portanto, se a priori, a criança não tem um desejo atendido prontamente, por meio dessa imersão, significada sempre pelo outro, ela passa a descobrir e desvendar outras maneiras de satisfazer suas necessidades, envolvendo-se em jogos simbólicos, assumindo diferentes papéis e formas de atuar sobre o ambiente que a cerca.

Esse processo descrito anteriormente passa a se complexificar levando à criança a imaginar, criar para si possibilidades que possa *viver* imaginária e criativamente, situações que as condições reais ainda não possibilitam (como solicitar o livro lido pela professora e sentar-se no degrau da escada para *ler*), logo, “a imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente [...]” (Vigotski, 2007, p. 109).

No entanto, o autor salienta que há diferenças importantes a serem ressaltadas nesse processo. O ato de imaginar e criar situações vai além da satisfação imediata para o atendimento de necessidades básicas. Seria pertinente afirmar, que, nesse processo, inicia-se uma forma mais elaborada de consciência e ação por parte das crianças, que se enriquecem na medida em que exercitam a imaginação mais e mais por meio das situações concretas que vivenciam. Não se trata, portanto, de um processo desenraizado de situações da vida e do contexto do qual participam as crianças:

No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum significado prático sério. Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da

imaginação e da criação humana que nela se baseia (Vigotski, 2009, p.14).

Essa reflexão do autor dá margens para compreender o sujeito criança a partir da sua condição histórico-cultural. Dessa forma, Vigotski (2000, 2007, 2009) anuncia uma perspectiva mais ampla para pensarmos as crianças em diferentes contextos socioculturais, entre eles, a creche, que se contrapõe a uma visão desenvolvimentista linear. A imaginação, a criação, a vida cultural e social não operam por etapas. A entrada na corrente da vida é dinâmica, é plural, e, nas relações estabelecidas, as crianças integram-se, propõem, recusam, afirmam, recriam os processos culturais dos quais participam. Quanto mais diversificadas forem as experiências das crianças com elementos da cultura mais possibilidades de apropriação e recriação.

As práticas de leitura literária, *para e com* as crianças pequenas, podem ampliar o universo cultural das crianças pelo que a literatura altera e provoca, a partir do diálogo com o outro, com o mundo, com a vida, com a cultura. Como afirma Queirós (2012, p.87), “todo o real que nos rodeia é fruto de uma realidade dada ou advém de uma fantasia que ganhou forma” e, portanto, o autor convoca a literatura para o espaço educativo por ela ser “capaz de dialogar com o imaginário fantástico de que todos são proprietários”.

Nesse sentido, questionamos: de que maneiras as experiências em torno das práticas de leitura literária têm contribuído para a imaginação e criação das crianças na creche?

Corsino (2010a) chama a atenção para o fato de que:

as crianças pequenas são leitores ouvintes com capacidade de interpretar o que ouvem e veem nos livros. Exercem sua autonomia quando são ouvidas, quando partilham e reelaboram os significados atribuídos nas interações com o outro. A leitura mediada – entendida aqui como lida por outro – não tem idade, lê-se para bebês, para crianças, jovens, adultos, idosos (p. 189-190).

Não foram esses sentidos que os movimentos e ações das crianças, em torno da prática da leitura, revelaram nos eventos **Historinha, historinha e Senta aqui para você ler a história?** A articulação entre os eventos e as reflexões teóricas construídas, dão margens para afirmar que é possível ler para o outro criança, que *lê com os ouvidos*, que manifestam seus entendimentos por meio de um conjunto expressivo que envolve diferentes linguagens. Retomando os movimentos das crianças nos eventos analisados é possível perceber que a prática da leitura literária, *para e com* elas, tem constituído

sentimento de pertencimento, aproximação e apropriação das crianças com a prática e com elementos da cultura.

Ao escutar a professora que anuncia o momento de história, Susana deixa o brinquedo e, senta-se no lugar onde esse momento acontece com frequência no cotidiano, aguardando o seu início, demonstrando seu envolvimento e interesse por essa prática. Em contrapartida, podemos supor que o seu interesse é motivado pela prática constante que envolve livros e leituras no cotidiano da Creche. As outras crianças são mobilizadas pelos movimentos de Susana, sentam-se ao seu lado, posicionando-se em *meia lua*, de frente para a educadora e o livro. A sua reação nos leva a considerar que o processo estabelecido promove uma rede de significados que envolvem e agregam o grupo de crianças, que, por sua vez, estabelecem uma relação de pertencimento mediante a participação numa prática cultural.

No entanto, se por um lado, é possível constatar a prática da narração de histórias presente no cotidiano e como ela convoca e afeta as crianças, na sequência dos eventos percebemos que a leitura do texto escrito ainda é um caminho a perseguir, considerando suas múltiplas possibilidades, que possa promover o trânsito entre o oral e o escrito. Não se trata, como apontamos anteriormente, de suprimir uma prática pela outra, mas, de compreender que a prática da leitura da literatura na creche, para que se converta em experiências significativas com a linguagem literária, precisam agregar um conjunto de elementos para que se efetive, entre eles, a diferenciação entre o texto oral e o texto escrito, já que são manifestações distintas de uso da língua. São caminhos a perseguir. O momento da leitura congrega, aciona o que há em todos de coletivo, de partilha, de sentimentos de pertencimento, de descoberta de si, do outro, do mundo. A imersão por dentro do texto literário precisa expressar sua especificidade de manifestação e organização da língua, da palavra, do discurso escrito, por meio de diferentes gêneros literários, horizonte a ser almejado quando se compreende a literatura e a leitura literária como direito de todos, crianças e adultos, porque,

se vamos organizando nossas experiências, mesmo inconscientemente, por nossa capacidade de falar delas, de rememorá-las, é possível constituirmos um acervo de vida que inclua as histórias que acompanhamos, seja no cotidiano, seja nas leituras. Algo novo nos atravessa quando lemos/ouvimos novas e velhas histórias, capazes de nos co-mover em diferentes planos, do afetivo ao intelectual [...]. É um bom começo para nos deixarmos tocar e transformamo-nos em receptores ativos das coisas do mundo, da cultura (Yunes, 2009, p.19).

Jean-Paul Sartre (2005), em seu livro autobiográfico, *As Palavras*, descreve

como as leituras que escutava, pela voz de sua mãe, Anne-Marie, o alterava, desestabilizava, levando-o a confundir a voz de quem falava. Afinal, quem se dirigia ao menino: Ane-Marie ou a personagem do livro? Sartre relata:

Perdi a cabeça: quem estava contando? O quê? E a quem? Minha mãe ausentara-se: nenhum sorriso, nenhum sinal de conivência, eu estava no exílio. Além disso, eu não reconhecia sua linguagem. Onde é que arranjava aquela segurança? Ao cabo de um instante, compreendi: era o livro que falava (p. 34).

Uma significativa experiência de alteridade vivida nas suas primeiras leituras, quando ainda era leitor-ouvinte e que, anos mais tarde, ainda reverberava no Sartre leitor-escritor. O que as práticas de leitura literária reverberarão em Susana e seu grupo de pares a partir das experiências que vivem, juntos, pela voz e gestos dos professores-leitores na creche?

Nesse segundo item deste Capítulo, buscamos estabelecer, entre os aportes teóricos e os eventos **Historinha, historinha** (sua sequência) e **Senta aqui para você ler a história**, considerações que permitissem refletir sobre possíveis formas de ler *para e com* as crianças na creche (no Capítulo 4 retomaremos algumas dessas discussões).

A seguir, no próximo e último item deste Capítulo, faremos uma breve reflexão a respeito da trajetória do livro e da literatura infantil para as crianças pequenas. Considerou-se pertinente refletir sobre este tópico na medida em que o livro infantil como objeto material produzido e constituído historicamente, possibilita interferir, ampliar, problematizar, qualificar as práticas de leitura literária na creche.

3.3 - Reflexões sobre a literatura infantil e o livro para as crianças pequenas

Muita gente pensa que escrever para a infância é das coisas mais fáceis. Que estes leitores são pouco exigentes, que não é preciso ter “estilo” (...) para escrever qualquer página que os satisfaça. E – o que é a maior enormidade – que qualquer assuntozinho à toa se presta para um livro desses, destinado a quem não tem muitas preocupações fora do círculo da família e da escola.

CECILIA MEIRELES, 1930.

Há mais de oitenta anos atrás Cecilia Meireles mostrava sua preocupação com a produção literária para as crianças. Suas questões hoje se agudizam na medida em que a

expansão do mercado editorial nem sempre se faz na direção de um olhar ampliado sobre as crianças e suas infâncias. Quanto menores são os leitores potenciais das obras, mais cuidado se tem com a forma do objeto livro – material, formato, cores –, mas nem sempre os cuidados se estendem ao estilo e à abordagem do tema como alerta a autora. Pensar a literatura infantil para as crianças, especialmente as bem pequenas, e as formas dos adultos lerem *para* e *com* elas é um desafio que leva a refletir sobre a produção literária para as crianças pequenas, a composição do acervo de literatura infantil na creche, as formas de ler o livro de literatura para e com as crianças. Interessa-nos discutir o livro de literatura infantil no contexto da Creche observada e as interações que se desdobram no contato entre crianças e adultos.

Soares (2006) afirma que, ao entrar na escola, o livro já está escolarizado, cabendo indagar como se dá a sua escolarização. A questão se aplica a todos os objetos e produções culturais e sua relação com a escola. Entretanto, a negatividade que as palavras escolarização, pedagogização, didatização carregam, tem minimizado e até mesmo destituído da escola sua importância na amplificação cultural de crianças e jovens. Esta negatividade dos termos fica ainda mais contundente quanto se trata de Educação Infantil, já que as especificidades do trabalho desta etapa educacional – centrado nos eixos da brincadeira, das interações e, portanto, da linguagem e suas diferentes manifestações e expressões – não se alinham às representações que se tem de escola. Entretanto, a escolarização do livro infantil é um fato que tem sido observado desde a creche. Nunes, Corsino e Kramer (2011) constataram em pesquisa longitudinal sobre Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro, um aumento significativo nos últimos dez anos (de 25% para 80%), de municípios que distribuem livros para creches e pré-escolas do estado. O Programa Nacional de Biblioteca na Escola-PNBE, desde 2008, incluiu as creches e pré-escolas públicas brasileira nas suas ações de distribuição de livros de literatura:

iniciativa que tem, para além de seus significativos efeitos pragmáticos – propiciar às crianças de zero a seis anos, acesso ao livro – um também significativo valor simbólico: sinaliza a importância e mesmo necessidade, nem sempre reconhecidas, da presença do livro e da leitura no processo educativo da criança (SOARES, 2008, p. 22 - p. 23).

No entanto, a despeito do valor simbólico subjacente a inclusão de creches e pré-escolas no Programa, a autora também manifesta sua preocupação e apresenta os desafios no que tange às questões das inscrições dos livros destinados às crianças da

faixa etária que frequentam as creches: do total das inscrições realizadas pelas editoras, (1.735) livros, 1.168 foram para o Ensino Fundamental e 567 para a Educação Infantil e mais:

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 [...] 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) (SOARES, 2008, p. 24-25).

Para a autora os dados revelam contradições entre propostas políticas de livro e leitura para a Educação Infantil e a distribuição de livros para este segmento educacional. Embora o mercado editorial de livros infantis esteja em franca expansão, ainda é preciso reflexões sobre o que produzem e com qual concepção de leitor está se operando. Cabe também indagar o que se deseja e o que implica a entrada dos livros na creche e a prática da leitura literária, já que, como apontado ao longo deste capítulo, a creche é o lugar das crianças socializarem, conhecerem e viverem experiências de cultura que dialoguem com suas manifestações, com as expressões e linguagens das crianças.

Para Soares (2008), tais questões apontam que:

a Educação Infantil ainda não recebeu pleno estatuto como instituição educativa, a primeira iniciativa de políticas públicas no sentido de reconhecer o direito ao livro e à leitura das crianças desse nível da educação básica concretizou-se por meio de um jogo de confrontos e ajustes entre políticas de edição, direcionadas para um mercado editorial ainda não reconhecido, uma cultura escolar que ainda não se convenceu inteiramente da importância do livro na Educação Infantil, e ainda atribui funções nem sempre legítimas à literatura infantil, e políticas públicas de leitura e formação de leitores que só agora buscam propiciar práticas de letramento literário nas instituições de Educação Infantil (p.33).

Pensar numa escolarização positiva da literatura hoje implica em incluir nas reflexões o trabalho com as crianças pequenas. Nesta via questionamos: que livros de literatura infantil circulam na creche? Qual é o lugar-tempo-espaco destinado à leitura literária na creche? Que mediações, expressões, linguagens participam das interações entre as crianças e os livros?

Walter Benjamin escreveu a maioria dos seus textos nas três primeiras décadas do século XX, mas a atualidade de suas reflexões dá subsídios para se pensar questões

contemporâneas. Os textos do autor que trazem memórias de infância dão voz à criança totalmente inserida na história, parte da cultura e produtora de cultura. Especialmente em *Infância berlinense*, Benjamin (1995) rememora o mundo da cultura dos pais e, ao mesmo tempo, recupera a maneira de ver da criança, sua sensibilidade, seus desejos, afetos e valores. Além da visão filosófica de infância como categoria central no estudo do homem, Benjamin se interessa pela história dos brinquedos e dos livros infantis. Nos seus ensaios e fragmentos mostra que, se por um lado as produções culturais documentam como os adultos se colocam em relação ao mundo das crianças e até mesmo como impõem sua expressão, por outro, é no uso que a criança faz dos objetos, que ela corrige e muda a função pré-determinada. Isto porque as crianças fazem escolhas e são capazes de alterar a ordem, transgredir e transformar.

No que tange à literatura infantil, o autor lança um olhar crítico às produções, por perceber nos textos uma forte presença de moralização e disciplinarização. Concepção que subestima as crianças, evidenciando uma distância do adulto do que elas são capazes de problematizar perante o mundo. Benjamin (1994) afirma que “nada é mais ocioso que a tentativa febril de produzir objetos – material ilustrativo, brinquedos ou livros – supostamente apropriados às crianças. [...]. Em seu preconceito eles não veem que a terra está cheia de substâncias puras e infalsificáveis, capazes de despertar a atenção infantil” (p. 237). As crianças estabelecem um diálogo com as produções além das intenções previstas pelos adultos. Assim, com os livros, por exemplo, ficam mais envolvidas com as ilustrações, com as cores e atmosfera onírica dos livros, do que com a função moralizante dos textos.

Para o autor, a literatura produzida em sua época era “uma criação sem raízes, por onde circulava uma seiva melancólica, que nasceu do solo de um preconceito inteiramente moderno” (idem, p. 237). É da modernidade a construção de uma concepção de infância baseada na falta, na incompletude, na minoridade, na imaturidade, na improdutividade, na dependência em relação ao adulto e também da ideia de desenvolvimento infantil como marcha linear para o progresso, para o pensamento lógico. Concepção que confere ao adulto o lugar de quem sabe e à criança o de quem precisa aprender. Benjamin faz uma crítica ácida aos pedagogos que têm como tarefa inculcar em crianças e jovens princípios e valores imperativos pautados em concepções que nem sempre correspondem ao olhar e interesse das crianças.

Hunt (2010) levanta outras problematizações, que de certa forma dialogam com as preocupações de Benjamin, que tangem, em especial, aos processos de produção da

literatura infantil, e seu suporte, o livro, relacionando-os ao poder detido por alguns grupos que, em certa medida, determinam o que consideram *bom* para que outros grupos leiam e tenham acesso, determinando certa hegemonia sobre temas e assuntos. Dessa forma, cabe indagar o que os sistemas de produção concebem como bom ou ruim para a produção e veiculação do livro e da literatura infantil, pois, “a singularidade da produção de livros para crianças está intimamente ligada à ideologia e ao mercado, à tradição e ao gênero” (idem, p. 221).

As questões suscitadas por Benjamin (1994, 2002) e Hunt (2010) nos leva a considerar a produção da literatura infantil e o livro tomando uma posição mais crítica no que tange ao contexto e às concepções subjacentes à sua produção. A quem se destinam os livros? Quem lhes confere status de qualidade? A quem eles chegam? Quem os distribui? O que se escolhe como elemento composicional dos textos? Qual a (as) mensagens e intenções contidas num texto de um livro de literatura? Seu conteúdo abre ou direciona entendimentos para o leitor infantil? Essas questões são tomadas como análise para a literatura por diferentes autores.

Nascida no *solo da didatização* este é um gênero que vem passando por transformações desde o seu surgimento. Se hoje já se percebe uma maior abertura da literatura infantil em busca do rompimento de uma didatização, sendo possível contar com um número sem precedentes de livros de literatura infantil, considerada por críticos e leitores, como de boa qualidade⁴⁴, há ainda contradições. O mercado editorial ainda produz obras onde estão impressas determinadas concepções sobre criança e infância, que datam de longa data. Para Amarilha (1997) “uma contradição marca a literatura infantil desde as suas origens. É que, pensada e elaborada para a infância, na verdade, sempre se ignorou seus anseios e impôs antes de tudo a visão do adulto sobre a criança” (p. 48).

A visão que se tem sobre as crianças marca tanto a produção literária, quanto as escolhas do que os adultos leem para as crianças. O livro e a literatura infantil fazem parte de um complexo e determinado processo de engendramento cultural do qual participam editores, autores e distribuidores. Até que cheguem às crianças, leitor final das obras, o livro circula entre concepções e escolhas de adultos. O que se considera como literatura de qualidade para as crianças pequenas? Quem determina o que o leitor

⁴⁴ No site da FNLIJ é publicada anualmente a lista dos livros premiados pela fundação. Entre eles incluem-se obras de literatura infantil das mais variadas, desde as que congregam texto e imagens, ou apenas a segunda categoria. A lista pode ser consultada no endereço: http://www.fnlij.org.br/principal.asp?cod_mat=57&cod_menu=2003.

iniciante pode ou não pode ler? As escolhas são feitas com base no que as crianças manifestam em suas interações ou se oferece apenas o que se considera bom para elas?

Hunt (2010) afirma:

passamos nossa vida [...] constantemente processando, pesando e equilibrando uma gama fenomenal de conhecimento, percepções e sensações. Não podemos ser simplistas a respeito deles [...]. Deve ser óbvio que o mesmo aconteça em nossas abordagens dos livros para criança e na relação com eles (p. 230).

Considerando essas questões, é pertinente pensar na história da literatura infantil atravessada por tensões e contradições, continuidades e rupturas em relação às concepções de infância e de literatura e que estão subjacentes às obras literárias para as crianças ofertadas por um mercado em franca expansão. Entre uma vasta diversidade, é possível encontrar um número significativo de obras que chamam as crianças a participarem dos textos verbal e visual, que as fazem se deslocar, se surpreender, se emocionar. Há autores, ilustradores e editores que apostam na capacidade das crianças, que sabem o quanto elas são indomáveis nas suas formas peculiares de significar os textos; que estão atentos à qualidade do texto verbal, das ilustrações, da abordagem dialógica dos temas que perpassam a vida e não apenas um suposto universo infantil. Estes conseguem colocar no mercado obras que são frutos de uma visão crítica de infância e de luta a contrapelo de um empobrecimento da linguagem. Mas há os que insistem em manter a tutela e não fazem da tradição algo produtivo e transformador e há, ainda, os que se rendem às facilidades da cultura de massa, ao empobrecimento da experiência humana e à alienação de uma linguagem rasa e abordagens banais.

Em meio a diferentes propostas, não é simples perceber as sutilezas da linha divisória entre obras que intentam a tutela e as que apostam na emancipação do sujeito. Em relação à produção de livros para as crianças bem pequenas esta linha fica ainda mais borrada, pois pouco se discute sobre as possibilidades de interação e de leitura das crianças que se expressam por gestos ou pouco falam. Quais seriam as características de bons livros para compor os acervos das creches?

Andrade e Corsino (2007) delinearam critérios para seleção de livros de literatura para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito do Programa Nacional de Biblioteca na Escola-PNBE-2005. Os critérios se organizam em quatro categorias abrangentes: elaboração da linguagem literária, pertinência temática, ilustração e projeto gráfico-editorial. Tomaremos estas categorias para pensar os livros para crianças que frequentam as creches, cuja faixa etária vai de 6 meses a três anos de

idade.

Nos livros destinados aos bebês e crianças pequenas é visível o investimento no projeto gráfico - tamanho, forma, textura, materiais, cores. Resistência dos materiais, cuidados de segurança (pontas arredondadas, materiais não tóxicos, entre outros), facilidade de manuseio das crianças, cores vibrantes e elementos surpresa como texturas, dobraduras, sons, movimentos, presença de acessórios como fantoches e outros caracterizam fortemente estas produções. Por sua proximidade com os brinquedos, estes livros são classificados como livro-brinquedo, se constituindo como uma das categorias premiadas pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil-FNLIJ, em consonância com a International Board on Books for Young People- IBBY. Nestes livros, aliadas à forma estão as ilustrações, geralmente, compostas de desenhos de traços simplificados, poucos elementos por página, cores fortes. Os temas abordados nestas obras se circunscrevem a cenas do cotidiano infantil, a bichos diversos (habitat, onomatopeia, mães e filhote etc.), a objetos e brinquedos, a personagens de filmes, desenhos animados, histórias em quadrinhos, contos de fadas, lendas folclóricas. Alguns são livros de imagem e a maioria apresenta pouco texto escrito. Classificados como livros-brinquedo, grande parte objetiva introduzir as crianças aos gestos de leitura como folhear páginas, dirigir o olhar para cada folha, identificar e nomear elementos e/ou ações de personagens, ou seja, apostam na autonomia da criança no manuseio e nas interações e leituras. Uma pequena parcela deste tipo de livro alia isto tudo a propostas de narrativa de histórias curtas ou de poemas, o que inclui ou pressupõe a mediação do adulto na relação da criança com o objeto livro. A maioria não apresenta um tratamento literário à linguagem. Na proposta de brincadeira subjacente a ideia de livro-brinquedo, poucas são as obras que consideram a brincadeira que o próprio texto escrito pode conter e provocar. Seja pela ludicidade das aliterações, rimas e repetições de palavras e frases, pelo ritmo do texto que, ao se aliar aos elementos surpresa das ilustrações, pode provocar um efeito estético divertido; seja pelas figuras de linguagem que incitam o leitor ao jogo de significações; seja, ainda, pelo espaço que o texto literário abre ao imaginário.

Embora livros-brinquedos e informativos (cores, formas, objetos, meios de transporte etc) sejam predominantes para a faixa etária da creche, não são só estes que compõem (ou que deveriam compor) um acervo de livros infantis para a creche. Abarcar uma diversidade de gêneros, autores, estilos faz parte de um projeto democrático de leitura para as crianças desde bem pequenas. A diversidade e a qualidade dos acervos

são imperativas em qualquer instituição que se propõe à ampliação cultural das crianças. Embora o foco das análises, nesta pesquisa, seja a literatura infantil, cabe ressaltar que livros infantis também incluem livros informativos, biografias e até de auto-ajuda infantil. O diálogo com as quatro categorias apontadas por Andrade e Corsino (2007) são pertinentes à análise de livros literários para compor os acervos das creches por abarcarem tanto a linguagem verbal, quanto a visual, incluindo também os livros de imagem.

Na faixa etária da creche muitas descobertas e conquistas acontecem no curso do desenvolvimento infantil. Aos poucos a linguagem verbal vai se desenvolvendo e passa a fazer, cada vez mais, parte dos processos interativos das crianças. Conversas, canções, narração de histórias, brincadeiras com gestos, toques e rimas, toda esta experiência com a literatura oral, que geralmente compõem as interações entre adultos e crianças desde o berço, pode ser ampliadas com os livros e a partir deles. Ser leitor ouvinte do texto literário é também uma importante entrada no mundo da cultura escrita, cujos textos apresentam diferenças em relação aos da oralidade (sintaxe, ritmo, coerência e coesão, recursos linguísticos, entre outros). Experiências de leitura podem provocar inúmeras alterações no sujeito: das suas referências de mundo, passando pelo autoconhecimento, chegando às relações com a linguagem escrita que exigem procedimentos, ações e conhecimentos distintos dos da experiência com a oralidade.

Para analisar livros de literatura infantil, as autoras propõem uma inter-relação das quatro categorias, entendendo o conjunto da obra como um convite à leitura que apresenta várias possibilidades de entrada para o leitor. O texto verbal e o texto visual são tomados dialogicamente⁴⁵. A qualidade da linguagem literária, que se expressa pelos recursos linguísticos utilizados para produzir efeitos estéticos e pelas inovações em relação à linguagem cotidiana, não é considerada mais ou menos importante que a ilustração ou o tratamento gráfico-editorial. Na análise do texto verbal, as autoras incluem o tratamento dado ao tema a fim de produzir sentido. Na literatura infantil, como no campo literário em geral, qualquer tema é pertinente, o que está em questão é a forma como é trabalhado pela linguagem, pelos espaços abertos ao leitor. Em relação à ilustração, a qualidade se expressa nas dimensões estética e polifônica mais do que na presença de cores vibrantes e traços simples. Cabe à ilustração deixar aflorar diferentes vozes por via da linguagem visual e cabe também dialogar com o verbal e ir além dele

⁴⁵ O livro de imagem só não é analisado em relação à linguagem verbal, mas as outras categorias são igualmente pertinentes para sua análise.

para afetar o universo de significação, pela plurissignificação dada pelo tratamento estético. A boa ilustração, além do traço, forma, cores, impressão, favorece a ampliação da representatividade pela narrativa visual (idem, p.87). A materialidade do livro apresentada como um convite à leitura se qualifica pelo diálogo que acende entre o texto literário e a ilustração e a possibilidade que abre aos leitores à ampliação de sentidos.

Uma vez pensada a qualidade do livro, que importa pelo que pode dispor ao leitor iniciante, passamos a refletir sobre o acesso das crianças aos livros na Creche.

Na Creche pesquisada grande parte do acervo de livros infantis é constituída por doações e uma pequena parcela adquirida pela instituição. É comum a prática de doações, e, dentro desse contexto, há livros bem conservados e os que já foram bastante manipulados; há os que, analisados pelos critérios acima, podem ser considerados de qualidade e há os que não atendem a estes critérios. Como a maioria das creches (e não apenas as comunitárias), a constituição, a qualidade literária, conservação e reposição dos acervos são desafios a serem enfrentados.

Tomar ciência do quê se provoca quando se anuncia *Vou ler uma história* pode auxiliar a compreender e melhor elaborar estratégias para a organização dos momentos de leitura, direcionando mais criteriosamente as escolhas, conhecendo os livros produzidos, os autores, os projetos gráficos e, finalmente, o que se pretende quando se decide tornar esses elementos como parte integrante do cotidiano educativo, pois, como aponta Zilberman (2007):

Para admitir o livro como face material da literatura, cabe aceitar corresponder esta a uma mercadoria, artefato fabricado em quantidade por profissionais, conforme a sistemática de uma indústria específica que visa ao lucro. [...] Evita-lo ou negá-lo representa idealizá-lo, elitizando-o por outro caminho. Compreendê-lo na sua materialidade aproxima-o da situação concreta de seus usuários (p. 266).

Vamos a um dos eventos observados e ao que ele permite analisar frente às argumentações tecidas.

“O Cacaco!”

Cecília inicia a roda de início do dia, anunciando que vai ler a história *Macaco: eu só estou brincando!*⁴⁶. O livro⁴⁷ tem um fantoche de macaco, em que colocamos a mão e é possível manipulá-lo durante toda a história. Cecília coloca a mão no fantoche e diz: “Oi B2 bom dia! Bom dia pessoal!”.

⁴⁶ Autores Rikky Schrever e Het Redactiepakhuis. Editora Ciranda Cultural.

⁴⁷ Pelo conjunto da sua materialidade este livro é considerado um livro-brinquedo, por possuir “objetos híbridos, situados frequentemente entre o livro e o brinquedo, que apresentam elementos associados ao livro, ou livros que contém elementos em três dimensões (pelúcia, figuras de plástico, etc.)” LINDEN (2011, p.25).

As crianças ficam muito empolgadas e falam, ao mesmo tempo: “Cacaco!”. Algumas batem palmas e dão gritinhos!

Cecília começa a história e ao virar a página diz: “Olha o papagaio tucano! Eu acho que ele caiu, porque ele estava fazendo besteira, estava comendo as frutinhas da mamãe!”; e aponta para a página do livro, indicando a cena para as crianças. Vira a página e continua, manipulando o macaco de fantoche enquanto aponta as ilustrações, manipulando o macaco: “E eu vou comer as bananas enquanto o B2 vai ver fotos e tomar café. Eu não vou tomar café, porque não tem café pra mim, só banana! Quem vai cantar uma música pra mim? Porque eu vou embora!”. Cecília encerra a história anunciando o café da manhã. Enquanto as crianças aguardam o café da manhã, peço à Cecília para ver o livro. Ela me entrega e as crianças nos observam de onde estão sentadas. Algumas começam a sorrir, apontam para mim e falam: “O cacaco!”. Coloco a mão no fantoche e, do lugar onde estou, começo a interagir com as crianças: “Oi, pessoal! Vocês vão tomar café da manhã? Onde está o café?”. Paulo acha muita graça, ri alto e grita: “Cacacooo!”

Eu continuo: “Hum, o que será o café da manhã? Será que é pão? Será que é feijão?”. As crianças me olham, algumas acham graça e, sorrindo, sacodem a cabeça negativamente. Continuo: “Será que é arroz?!” Joel repete, sorrindo: “Arroz”. E balança a cabeça afirmativamente.

Na semana seguinte, chego um pouco mais tarde e as crianças já estão sentadas aguardando o café da manhã. Assim que entro na sala, guardo a minha bolsa e vou cumprimentá-las, uma por uma. Quando chego ao Paulo, ele também aperta e segura minha mão, aponta para o armário de livros e diz: “O cacaco!” (Caderno de campo. 16 de novembro de 2011).

A partir do fantoche do macaco a professora interagiu com uma das ilustrações e dialogou com as crianças sobre uma situação da rotina da creche. O texto foi criado a partir das interações. O livro-brinquedo exerceu uma importante função interativa com o seu elemento surpresa – o macaco – e as ilustrações como cenário. As crianças estavam atentas e interessadas no personagem. O mesmo movimento é repetido pela pesquisadora que pega o livro para conversar com as crianças através do macaco. O clima é alegre e dialógico, entretanto algumas questões ressaltam. Em relação ao ato de contar uma história, anunciado pela professora, observa-se que não houve uma preocupação com uma narrativa. Não se pode considerar a conversa do personagem macaco uma história lida no seu sentido estrito. O texto escrito não foi lido e as ilustrações foram pouco exploradas. A professora tentou uma intertextualidade ao introduzir uma música conhecida das crianças, mas não deu tempo necessário às respostas. Como é comum no cotidiano da maioria das creches, a preocupação em seguir a rotina – o café da manhã que ainda não havia chegado – abreviou um momento significativo em que as crianças estavam visivelmente envolvidas e em interação com as

perguntas realizadas pela professora.

Mesmo tendo sido um momento ligeiro, identificamos que foi significativo para uma das crianças que, uma semana depois, lembrou-se da situação, indicando o armário que guardava o livro do macaco e outros objetos. Os sentidos de pertencimento que Paulo vem produzindo na sua história com a literatura, não poderão ser medidos de imediato. Sua própria manifestação – apontar o livro, repetir e brincar sonoramente com a palavra *Cacaco* dão pistas significativas dos elos que vão constituindo um leitor ouvinte na creche. Como aponta Corsino (2003) as sutilezas das marcas do tempo, para cada um de nós, não é algo linear, nem pode ser mensurado imediatamente, já que:

da magia do brincar à magia da leitura, é necessário um tempo para deixar emergir a semelhança extra-sensível dos objetos, dos sons, das imagens e das palavras. Tempo de encontro consigo mesmo, com a sua história, com a sua subjetividade, com suas experiências de vida, com seu acervo particular de imagens recolhidas e de textos lidos. Tempo de processar, de ler tanto o traço visível, quanto o invisível de uma obra, de um gesto ou texto, trabalho de reescrita do vidente, do adivinha e também de cada um de nós. Este tempo que não é apenas cronológico e linear, mas psicológico e fragmentado, portanto subjetivo. Tempo próprio da infância, que se transforma no curso da vida de cada um, tempo também reflexo do nosso tempo sócio histórico e cultural (p. 79-80).

Com sua pouca idade, imerso desde aproximadamente os quatro meses de idade na rotina da creche, Paulo compartilha livros e as experiências de leitura com as outras crianças e as educadoras, constituindo sua relação com esse objeto da cultura, produzindo sentidos, estabelecendo relações. O objeto vai tornando-se familiar para o menino, ele o solicita, interage com o que o livro propõe, sinalizando o que o livro lhe provoca. Pensar nas condições de organizar e disponibilizar os livros para as crianças, bem como a qualidade material que o engloba – projeto gráfico, textos, ilustrações – também faz parte da formação de leitor.

A leitura literária e a literatura infantil são entendidas neste trabalho como possibilidade de pensar as práticas da creche numa perspectiva que dialogue com as especificidades das manifestações das crianças pequenas, como a brincadeira, o jogo com as palavras, a música e outras expressões da linguagem.

São tomadas como fundadoras de nossa condição de sujeitos imersos na cultura e produtores dela. Não estamos com isso fazendo uma defesa restrita da leitura literária como possibilidade única para redimensionar o trabalho na creche. É importante revisitar e articular diferentes nuances das práticas pedagógicas nesse segmento educacional, conforme apontamos nos Capítulos anteriores. No entanto, reconhecemos a

especificidade e o lugar que a creche – nesta pesquisa entendida como um espaço educativo – ocupa no papel de acesso a conhecimentos e saberes produzidos socialmente e de formação do leitor. Por essa razão, defende-se que o trabalho com a leitura literária e a literatura infantil na creche – espaço de formação inicial das crianças no ambiente escolar – precisa estar carregado de um teor que não esgote no discurso “eu leio porque é importante”. Sem dúvida que é importante. Mas para além desse aspecto procuramos defender a leitura literária e a literatura infantil que promova vínculos entre os sujeitos, os livros, o conhecimento, as narrativas, o contexto e as suas múltiplas possibilidades.

Queirós (2012) aponta a relação de subserviência a que literatura, muitas vezes, está submetida no espaço educacional, corrompendo as possibilidades múltiplas de aprendizados – relacional e cognitivo – que ela pode proporcionar. Para o autor:

A escola, por ser servil, quer transformar a literatura em instrumento pedagógico, limitado, acanhado, como se o convívio com a fantasia fosse um bem menor. A escola não percebe que a literatura exige do leitor uma mudança, uma transferência movida pela emoção. [...] Cada palavra remete o leitor ou ouvinte para além de si mesma. Haverá tarefa mais significativa para a escola do que esta de sensibilizar o sujeito para desvendar as dimensões da palavra? (p. 67-68).

Um projeto com a literatura na creche capaz de sensibilizar as crianças pequenas a *desvendar as dimensões da palavra*. Crianças pequenas, leitoras-ouvintes capazes de interagir e produzir sentidos múltiplos a partir da prática nas quais estão contemplados livros e leituras. Palavras trocadas no âmbito das relações que fundam aprendizagens. Palavras que nomeiam e significam o mundo. Palavras que rompem o plano da realidade em direção à fantasia e aos novos arranjos, que na volta à realidade, instauram novos sentidos. O próximo evento permite abordar mais detidamente aspectos da ilustração e o que ela mobiliza nas crianças.

“Vou trocar o livro pra não confundir a cabeça de vocês”

Com as crianças sentadas na roda, depois das atividades que iniciam o dia na creche, Cecília pega o livro *Famílias divertidas*⁴⁸ e se dirige às crianças perguntando:

“Ih, olha! Quem é esse?”

Crianças – “Cacaco!”

Paulo aponta para um detalhe na ilustração e fala: “O peixe!”

Cecília não ouve o comentário de Paulo e começa a cantar uma música acompanhada pelas crianças que batem palmas: “*Macaquinho sai daí, macaquinho sai daí, você tem a sua cama pra se deitar...*”

⁴⁸ Dugald Sterr. Editora Brinque-Book.

Depois de cantarem toda a música, Cecília continua: “Ih, o macaco quer banana. Quem tem banana pro macaco?”

Algumas crianças levantam a mão.

Cecília continua: acabou a banana né? Ontem vocês não comeram a banana, jogaram tudo fora! Ih, o leão!”(imita, com a voz, o rugido de um leão).

Algumas crianças riem e imitam seu som; outras fazem expressão de medo.

Cecília vira a página e pergunta: “Ih, quem são esses?”

Paulo aponta e diz: “O pato!”

Cecília responde: “É! O pato e o sapo. Eles são amigos, gostam de ficar juntos!”

Cecília vira a página e, antes que comente um detalhe da ilustração, Paulo aponta para um novo detalhe da imagem e diz novamente: “O pato!”

Cecília responde (seu tom de voz é ameno): “Não Paulo, é um panda. Ih, Vou trocar o livro porque se não vai confundir a cabeça de vocês!” (Turma B3. Caderno de campo, 27 de novembro de 2011).

Como apontado anteriormente, novamente observa-se que a ilustração convoca a participação de crianças e adultos a uma interlocução. Como nos outros eventos analisados, neste também parece não haver o cuidado com a leitura do livro, do seu texto escrito. Ao folhear, passar as páginas do livro, Cecília descreve as imagens – que também não são tomadas como narrativa – identifica e nomeia os elementos que compõem cada página. A descrição alinha-se à ideia de explicação e instrução e a nomeação à resposta única, restrita ao aprendizado de vocabulário. O impasse provocado por uma ilustração de um animal desconhecido interrompe o diálogo entre a professora e as crianças. Paulo ao afirmar: *É um pato!*, apontando para o urso panda, desconcerta a professora, que perde a oportunidade de travar com as crianças um diálogo além da nomeação. Troca de livro, para não *confundir a cabeça* das crianças, numa postura que subestima a capacidade delas de comparar animais, problematizar sobre diferenças entre eles, negociar sentido para buscar respostas.

Compreender diferentes enunciados marca o lugar do sujeito ativo no mundo. Uma premissa das interações entre os sujeitos é a possibilidade de falar e obter resposta. A devolução do outro é base para a constituição do sujeito e ampliação da compreensão no fluxo da vida. O livro como objeto da cultura marca um lugar específico na interação entre os sujeitos, no evento, as crianças e a professora, logo, ao entrar na creche e participar das atividades cotidianas, abre ou encerra diálogos; promove aprendizados e ampliações ou estabelece fronteiras que se interpõem a uma relação de construção crítica diante das obras. Cecília poderia ter assumido outra postura, de fato, não era necessário trocar o livro; sua palavra esclarecedora ao Paulo e ao grupo de crianças

bastaria naquele momento; ela poderia inclusive apontar outros detalhes da ilustração, convidar as crianças a observarem formas, fazer comparações com bichos que fazem parte do universo das crianças. Souza (1994) baseada em Bakhtin afirma que “quanto mais numerosas e substanciais forem nossas réplicas, mais profunda e real é a nossa compreensão. Compreender é, portanto, opor à palavra do locutor uma contrapalavra. O sentido construído na compreensão ativa e responsiva é o traço da união entre os interlocutores” (p. 109).

O livro como elemento disparador das relações precisa participar dessa corrente, que envolve perguntar, responder, opor, novamente perguntar, para que, seja dialogicamente inserido nas práticas leitoras. Ler não se limita a compreender o que está posto, mas interpretar, supor, inferir, desvendar as entrelinhas, relacionar, projetar, criticar, entre outras ações e relações que um sujeito pensante pode estabelecer com os textos verbal e visual. Ao professor, mediador da leitura, leitor mais experiente, cabe estabelecer elos entre eles, problematizar, conversar com as crianças sobre os elementos e situações do livro, ler *para* e *com* as crianças para além do conteúdo.

As crianças, frequentemente, mostram-se engajadas nas conversas: *é o pato?, o peixe*. Perguntas e afirmações que buscam, no diálogo com o outro, caminhos que constituam segurança para que, cada vez mais, possam se posicionar com maior autonomia diante de situações e objetos da cultura. O livro, seus elementos – texto, ilustrações, cores, projeto gráfico – é terceiro elemento a participar das interações, não está neutro nessa relação, é objeto a ser significado, sobre e para o qual, as crianças produzem sentidos junto com os professores, mediante as leituras.

Para Linden (2011) a ilustração e outros elementos do livro – no caso do evento um fantoche de macaco – tem uma função além da estética, ocupando um espaço de interlocução com o texto escrito ou, até mesmo, transgredindo-o, transformando-se em terceiro texto no espaço do livro. O livro ilustrado constitui efetivamente uma forma específica de expressão, e precisa ser problematizado, para que não cumpra apenas uma função secundária e acessória, presente em algumas práticas leitoras com as crianças pequenas, pois,

o livro ilustrado evoca duas linguagens: o texto e a imagem. Quando as imagens propõem uma significação articulada com a do texto, ou seja, não são redundantes à narrativa, a leitura do livro ilustrado solicita apreensão conjunta daquilo que está escrito e daquilo que é mostrado. As imagens, cujo alcance é sem dúvida universal, não exigem menos do ato de leitura [...] ora, assim como o texto, a imagem requer atenção, conhecimento de seus respectivos códigos e

uma verdadeira interpretação (idem, 2011, p. 8).

Podemos com isso inferir que a ilustração, no conjunto do livro, constitui-se também como narrativa e, mais, para que possa ser lida e apreciada contemplando a complexidade que estão postas em algumas produções, necessitam de aprendizado, um afinamento do olhar que vai constituindo um leitor crítico. No livro de literatura infantil a ilustração é presença marcante, quase obrigatória, conferindo esteticidade ao objeto e proporcionando margem de liberdade para as leituras que as crianças fazem a partir delas. Para Pimentel (2012) as ilustrações, quando oportunizadas e dialogadas com as crianças, possibilitam a elas que produzam suas leituras, promovendo ampliações outras, ou seja, por meio da leitura das imagens, as crianças “também aprendem a considerar a linearidade da escrita, as características da arte sequencial que é o livro, o folhear das páginas, além de “fazer de conta” que são leitores. Através da brincadeira de ler, aprendem sobre a leitura e sobre o uso dos livros” (p.34). Prática que insere, mergulha e forma leitores-ouvintes na creche.

Nas considerações da autora ressaltam-se elementos que o evento contemplou. Desde que Cecília leva o livro para a roda, Paulo faz intenso movimento de interação, aponta para detalhes das ilustrações que não são os mesmos que a professora indica, demonstra assim, que está tomando a ilustração como um todo, ao mesmo tempo em que fixa sua atenção em sutilezas e especificidades. De fato, Paulo está em busca de diálogos e produção de sentidos a partir do que a narrativa imagética desperta e provoca de sua atenção. Além de estar em processo dialógico, Paulo busca confirmação e compreensão nas perguntas que endereça à professora.

Ainda sobre a especificidade das imagens nos livros infantis, Oliveira (2008a) a define como uma forma específica de arte, que também necessita de aprendizado e mediações. Segundo o autor as crianças devem participar de contextos onde possa conhecer imagens diferentes e distintas formas de expressá-las – pintura, desenho, grafismo, coloridas, preto e branco etc – em contextos diferenciados (mídias eletrônicas, museus, livros de arte) em suportes também variados, o que lhe possibilita ampliar sua formação com leitora crítica de imagens, capaz de comparar, definir seu gosto, fazer escolhas. Assim como o texto verbal, as ilustrações precisam deixar espaços abertos para o leitor imaginar, criar, interpretar e ver o que não está explícito. O conjunto de traços, perspectivas, cores, texturas, formas, personagens, cenas, compõe um texto a ser lido que pode abrir a diferentes significados e sentidos. Este conjunto, sendo de

qualidade estética, pode abrir possibilidades das crianças terem acesso a produções distintas das que são veiculadas pela mídia e/ou presentes no cotidiano.

A despeito do que podemos considerar do que a professora, no momento de leitura do livro, poderia ter feito ampliações, também cabe questionar a qualidade estética da ilustração e do texto contemplados nos livros infantis, cabendo indagar: o que se produz para as crianças pequenas a contempla como produtora de cultura? Será, que da parte de quem produz, a criança pequena é considerada como leitora capaz de ir além do que está posto na superfície do livro, dos seus elementos escritos e imagéticos? As ilustrações dos livros destinados às crianças pequenas, que frequentam a creche, contribuem para as leituras que se faz *para* e *com* elas, permitindo também aos professores uma experiência estética?

De fato, não cabe no espaço desta pesquisa responder a todas as questões apontadas. Nossa intenção é de que sejam problematizadas, tomadas como elementos importantes para reflexão quando se tem como horizonte e aposta a prática da leitura literária e da formação do leitor na creche.

Ao longo deste Capítulo, buscou-se tecer argumentações teóricas, em diálogo com alguns dos eventos da pesquisa, que pudessem contemplar reflexões sobre a prática da leitura literária, tomando as crianças em suas diferentes manifestações e possibilidades. Com as crianças pequenas (com as maiores também) toda e qualquer ação está perpassada pelo afeto, pelos gestos que promovem sentidos e significam. Tomar a literatura no cotidiano com as crianças é ampliar o diálogo com o mundo e viver uma experiência de cultura, relacional, dialógica. Precisa ser tomada como espaço de liberdade das crianças e dos adultos. A Educação Infantil vem se constituindo e se firmando como um campo específico; suas instituições e segmentos – creche e pré-escola –, como espaços educacionais distintos de outros; sua prática diferente da de outros segmentos. Isso implica olhar e promover práticas que não distinguem ou inferiorizam as crianças porque são pequenas. Olhar para a singularidade não minimizar práticas e intenções, mas, sim, considerar a educação das crianças pequenas, com o compromisso de reconhecer suas expressões e especificidades.

No que tange as práticas de leitura literária, para Corsino (2010a):

Sendo seres de palavras, constituídos na e pela linguagem a partir dos vínculos narrativos que recebemos ou que recolhemos da experiência, não podemos prescindir das narrativas. Ouvir e contar histórias que nos aconteceram e que aconteceram com o outro, reais ou imaginárias, vai formando a nossa subjetividade (p. 190)

A autora defende as narrativas, reais ou imaginárias, como constituidoras da nossa subjetividade. Para tanto, toma a narrativa como a possibilidade do encontro entre os sujeitos através da experiência. Ao tomarmos a narrativa de adultos e crianças no contexto da creche, a leitura de histórias compartilhadas entre gerações diferentes, será possível afirmar que vivemos, na atualidade, uma nova possibilidade de intercambiar as experiências?

Nesse sentido, a literatura vivida e compartilhada entre adultos e crianças no interior das instituições de ensino abre-se como possibilidade de diálogo entre os sujeitos, promovendo outras relações com a cultura e abrindo espaço para construção de conhecimentos, onde “[...] a literatura, mais do que introduzir as crianças no mundo da escrita, ao tratar a linguagem enquanto arte, traz as dimensões ética e estética da língua, exercendo um importante papel na formação do sujeito” (Corsino, 2010a, p. 184).

E ao trazer a experiência como ética e estética abre-se como compreensão e de condição humana, histórica e cultural. Independente de que sejam crianças pequenas ou adultos, a literatura vivida e compartilhada entre sujeitos, constitui novas possibilidades de ser e estar no mundo.

Que experiências estéticas têm sido oportunizadas às crianças que possibilitem ampliar suas experiências com a leitura e a literatura na creche? Como essa ampliação é articulada no cotidiano?

No próximo Capítulo nos desdobraremos sobre as análises do campo, ampliando a lente para alguns aspectos específicos da prática a partir da leitura literária na Creche.

Capítulo 4

Leitura literária na creche: o livro e o texto entre imagens, olhares, corpo e voz

Experimento a impossibilidade de trancar os sentidos para um repouso. O corpo vivo vive em permanente e vários níveis de leitura. Não há como ausentar-se, definitivamente, deste enunciado, enquanto somos no mundo. O corpo sabe e duvida [...]. Reconheço, porém, um momento em que se dá o definitivo acontecimento: a certeza de que o mundo pessoal é insuficiente. Há que buscar a si mesmo na experiência do outro e inteirar-se dela. Tal movimento atenua as fronteiras, e a palavra fertiliza o encontro.

QUEIRÓS, 2012, p. 61-62.

No Capítulo 3 nos detivemos nas discussões que refletiram sobre literatura e leitura literária como direito de crianças e adultos na creche, questões que refletem sobre distinções entre oralidade e texto escrito, problematizando as possibilidades de leituras *para* e *com* as crianças, e reflexões acerca da produção do livro e da literatura infantil para as crianças pequenas.

Neste Capítulo retornaremos às argumentações tecidas no anterior, destacando aspectos mais específicos da prática com as crianças, com a intenção de ampliar o foco para questões observadas no campo: olhar, voz e corpo. O que esse conjunto produz de sentidos *nas* e *com* as crianças diante do livro? O que está em jogo quando um grupo de crianças debate a ilustração de um livro infantil? O que as crianças e os adultos negociam juntos durante uma história? O que a organização do acervo literário possibilita de construção da autonomia e da formação do leitor na creche? O que podem e fazem as crianças pequenas diante de tudo isso?

Ao considerar a leitura literária como questão disparadora de pesquisa com crianças e adultos na creche, a intenção é abrir horizontes reflexivos, em especial com relação às nuances que subsidiam essa prática, possibilitando redimensioná-la. O que o campo nos revela como proposições e apostas para a prática da leitura literária na creche? Que aspectos são contemplados na prática da leitura literária na creche? É possível afirmar e defender leitura literária na creche? Que mediações, expressões e linguagens participam das interações entre as crianças, os livros, as imagens e suas muitas possibilidades de leituras e produção de sentidos?

As questões não são trazidas de forma objetivada para conduzir a respostas definitivas. O campo e a análise do material empírico revelam que as possibilidades não são únicas. O que parece pertinente afirmar e até mesmo defender, é que essa é uma prática que merece cuidado, intencionalidade e o constante olhar para o que podem e fazem as crianças.

Esta pesquisa me felicita pela possibilidade de compartilhar a positividade do trabalho investigado. Certamente existem questões desafiadoras, que se fazem presentes no contexto da Creche investigada como em outras. Desafios que rondam o campo da Educação Infantil, etapa educacional que vem avançando na perspectiva das práticas com as crianças, mas que ainda é cercado por tensões e ambiguidades.

Ainda há muito que se desvendar sobre o trabalho com as crianças na creche, o que legitima o movimento empreendido nesta pesquisa, que traz para o centro da cena um dos aspectos da prática com as crianças e seus desdobramentos: a leitura literária. É importante reafirmar que as considerações tecidas entre o campo empírico e o diálogo teórico, apontam uma perspectiva, um modo de olhar e refletir. Uma entre tantas possíveis percepções de uma realidade.

4.1 – Olhar, voz, corpo e imagens: *modos de ler para e com as crianças pequenas.*

Sequência 1- “Olha, Ana! Vem!”



1.1



1.2



1.3

Ana, de 11 meses, vive sua primeira experiência na creche (é a mais nova da turma). Ainda não se expressa verbalmente, nem anda. Nos primeiros dias de sua adaptação, Ana chorou muito, buscando, através de gestos, o colo dos adultos. Em alguns momentos da rotina, era possível atendê-la, em outros, não, devido às demandas do grupo. Nesse dia, Ana é entregue à educadora Márcia por sua mãe. Márcia, atarefada com as atividades do início do dia, coloca Ana sentada na roda, junto às outras crianças, que estão ouvindo a história contada por Bárbara. Ana começa a chorar, voltando o corpo para a porta da sala. O choro mobiliza outras crianças, que se viram em direção a ela, observando-a. No entanto, ao escutar a voz de Bárbara, que se dirige a ela, vira-se imediatamente para a roda e movendo-se, rapidamente, de

bumbum no chão, fica bem perto da professora, em frente à ela e ao livro. Bárbara, que está apontando e nomeando os bichos ilustrados no livro pop-up⁴⁹, ao ver Ana, repete os mesmos nomes, dizendo-lhe: “Olha, Ana, vem ver! Ih, a vaquinha! Como é que ela faz?” e imita o som da vaca: Muuuu! Ana, atenta à ilustração, no momento em que escuta o som feito por Bárbara, olha atentamente para a educadora, voltando, em seguida, o olhar para a ilustração do livro. E assim elas seguem até o fim da história (Caderno de campo, 27 de março de 2012).

A leitura deste evento abre alguns caminhos para a sua análise, em especial por envolver aspectos do trabalho com as crianças pequenas que extrapolam e, em seguida, convergem para o encontro de Ana com o livro socializado pela professora. No Capítulo 3, argumentamos e defendemos a literatura e a leitura literária como direito das crianças e dos adultos na creche, ao mesmo tempo em que abordamos as especificidades das práticas educativas desse segmento educacional, ou seja, abordar quaisquer que sejam as nuances da prática com as crianças nesse contexto envolve refletir igualmente sobre as especificidades das crianças pequenas. Logo, antes de nos determos nos aspectos do olhar e outros gestos na/entre a interação com o livro e suas leituras no evento, cabe abordá-lo num primeiro momento como gesto afetivo e acolhedor para as manifestações das crianças, para a reação e os movimentos de Ana antes que ficasse diante do livro e da professora.

Na abordagem em que esta pesquisa se coloca, tal discussão se configura pertinente, já que o olhar é um sentido que perpassa diferentes situações da prática. Um olhar orientado para as práticas é referência tanto para as situações diversas no cotidiano, quanto para o que ele revela de convite e envolvimento com as ações que envolvem livros, imagens e leituras por exemplo. Logo, o que a câmera registrou no contexto do evento, nos dá pistas para dialogar com essas questões, percorrendo um caminho do olhar que agregou e acolheu, ao olhar que se estabeleceu com e a partir dos elementos do livro, congregando, junto a outros gestos, expressivas interações nesse momento de leitura.

É perceptível a positividade relacional estabelecida pela professora que, mesmo atenta ao grupo de crianças para o qual iniciava a roda de história, volta sua atenção à Ana que, em seu processo de inserção à creche, ainda não construiu vínculos afetivos

⁴⁹ “Tipos de livro que no espaço da página dupla acomoda sistemas de esconderijos, abas, encaixes etc., permitindo mobilidade dos elementos associados ao livro, ou livros que contêm elementos em três dimensões (pelúcia, figuras de plástico etc.)”. LINDEN, Sophie Van der. São Paulo: Cosacnaif, 2011, p. 25.

que assegurem seu conforto nesse ambiente. Márcia inicia o movimento de integração, igualmente afetivo, levando Ana até o grupo, colocando-a na roda junto às outras crianças. Desconfortável, Ana volta-se para a porta em busca da mãe. Bárbara, num momento de ação pedagógica planejada e intencional, imediatamente percebe a situação e volta-se para Ana, mostra-lhe o livro e a convida para o momento de leitura: “Olha, Ana! Vem!”

O movimento feito pelas educadoras – olhar, acolher, convidar – congrega aspectos fundantes na prática com as crianças pequenas, necessário quando se pensa em propostas para e com elas, que costuram relações entre cuidar e educar. Tal reflexão se faz importante porque implica planejar intencionalmente as práticas, considerando reorientação na forma de olhar e compreender o *outro* criança, que se expressa comunicativamente por meio de muitos gestos – choro, riso, toque, gestos de apontar – e que *pede uma resposta* ao *outro* adulto frente às suas manifestações. Dessa forma, olhar o *outro* criança, é mais do que vê-la como um sujeito que necessita apenas de ações mecânicas diretivas. Todos os movimentos de Ana, desde que foi entregue à Márcia por sua mãe, foram na tentativa de sair da sala, expressando corporalmente quão incomodada parecia estar ali. Olhar para as crianças considerando essas questões, é comprometer-se com um olhar não *indiferente*: olhar que intenta compreender, para acolher, para incentivar. Isso significa incorporar ações para juntos, adultos e crianças, construir práticas e estabelecerem relações de sentido para o que fazem e vivem no ambiente da creche, pois, “assim, torna-se possível compreender as diferenças entre adultos e crianças, e as diferenças das crianças entre si, como processuais, frutos de construções de sentido nas relações, e não determinadas de antemão” (GUIMARÃES, 2011, p. 18). Para a autora, reconhecer as manifestações dos bebês é tomá-los como parte integrante do trabalho, proporcionando-lhes experiências estimulantes e significativas, ampliando suas possibilidades de inserção no mundo sociocultural, favorecendo o reconhecimento de si, a constituição da sua subjetividade. Ações que necessitam uma reorientação do olhar para o que podem as crianças:

De fato, é um desafio buscar a experiência de si num momento em que o si mesmo está sendo construído na relação com o outro. É como se o bebê vivesse o espaço entre o mundo objetivamente percebido e o mundo subjetivo. Conquistar o mundo é conquistar a si mesmo – efetuar certa experiência de si (Idem, p. 24).

A relação, nesse sentido, é condição para a definição das propostas. Construir uma prática a partir dessa perspectiva permite à criança atuar, compartilhar e dialogar

com as propostas correntes na creche. Dessa forma, fazer parte de um grupo socialmente organizado e distinto, como a creche, é inaugurar experiências de si num espaço educativo e iniciar formas de socialização também distintas, não só com outras crianças e adultos, mas também com elementos do contexto cultural.

No evento, o cuidado ético promovido pelo olhar afetivo direcionado para a necessidade de Ana também mobiliza o estabelecimento de um vínculo relacional a partir de um objeto da cultura que está sendo socializado com todo o grupo. Por um momento, o movimento de Ana provoca um posicionamento da professora que, por sua vez, com o livro em mãos, convoca: *Olha, Ana! Vem!* A partir daí é como se o contexto ao redor ficasse em suspenso e o partilhar dos elementos do livro se desenrolasse apenas entre a criança e a professora. Ana posiciona-se em frente ao livro, deslocando seu olhar da ilustração à professora; em alguns momentos, concentra-se nos sons dos animais emitidos por Bárbara. Movendo o olhar da ilustração à professora, Ana fica atenta às alterações de voz que Bárbara faz ao imitar os bichos e mostra-se intrigada. Quem se dirige a ela: o livro ou Bárbara?

O livro no cotidiano, *entre* relações, ocupa um lugar, faz-se presença. As interações e ações que se estabelecem com e a partir dos seus elementos, conduzem as crianças a perceber sua diferença dentre outros objetos que circulam cotidianamente. Há certo ritual em torno do livro e o momento da leitura: a professora o retira da prateleira, senta-se no tapete e, com ele entre as mãos anuncia: *Vou contar uma história*. O ritual congrega. O livro é aberto e as ações que se desdobram se distinguem de outras, como a voz que se altera, os gestos que o manuseiam, as ilustrações que convidam as crianças a olharem detalhes, cores e formas distintas.

O livro infantil é objeto, produto das ações humanas, histórica e socialmente marcados. Produz sentidos e significados quando partilhado entre as relações.

Corsino (2010b) em diálogo com Bakhtin aponta que tudo que se produz por meio das interações humanas é discurso, sejam palavras, signos, gestos. De acordo com a autora o livro infantil é fruto de uma época, de um contexto, carregado de intenções e ações ideologicamente orientadas, logo, é um signo social a ser significado pelas crianças: “o objeto livro com sua materialidade tátil e visual é um produto histórica e culturalmente situado e a leitura que se faz dele é resultado da interação de sujeitos históricos inseridos também em tempos e espaços determinados. A leitura é situada e se abre ao leitor infantil de muitas formas” (p. 2). Portanto, em sintonia com a autora, podemos considerar que, a escolha de Bárbara que leva o livro a participar das práticas

educativas faz parte de ações socialmente marcadas e produzidas no contexto das produções humanas, culturais e ideológicas. O que se espera/deseja quando se apresenta um livro para crianças tão pequenas? O que, neste caso, define as intenções de quem lê para e com as crianças?

O evento revela que o livro se abriu para Ana por meio de um conjunto de ações que congregaram olhar, voz e corpo. Ao participar da cena, o livro torna-se terceiro elemento da interação, alterando-a, imprimindo personalidade e dinamismo a essa relação. Com a mediação da professora, Ana, nas suas primeiras experiências como ouvinte de histórias na creche, é apresentada e convidada a trilhar buscas de sentidos do livro à voz, dessa à ilustração, num ciclo que prenuncia que “a sedução do ouvir jamais se esgota” (YUNES, 2009, p.72). Esse ouvir que articulado a outras expressões, está constituindo uma teia de sentidos em torno das práticas leitoras na creche. Não podemos desconsiderar o impacto dessas experiências em Ana, que evidencia a potencialidade das práticas da leitura literária nesse contexto.

Zumthor (2010), filósofo e estudioso das tradições poéticas orais, afirma que voz é presença e, por isso, ultrapassa a palavra, porque “a voz é querer dizer e vontade de existência, lugar de uma ausência que, nela, se transforma em presença” (p. 9). No contexto das relações com as crianças pequenas, a voz, desde que chegam ao mundo, expressa emoções e significados. Voz que é instrumento que evoca, convoca, anuncia, acalenta, acolhe, afasta, confirma, nega, propõe. Voz que no ato da sua realização, faz-se linguagem e sentido na relação com as crianças, nessa complexa e fascinante trajetória que compõe a rede de significados em busca de compreender o mundo que as cerca. Nesse ponto, talvez seja pertinente tecer algumas problematizações.

De acordo com as categorias dos gestos da *transmissão vocal* do texto (Bajard, 2007), abordadas no Capítulo 3, podemos considerar que no evento em questão, Bárbara apropriou-se parcialmente da *emissão* – que congrega elementos da sonoridade, como volume, altura, timbre, acento – constituindo uma prosódia em torno da leitura por meio da voz que marca a distinção entre a voz da oralidade cotidiana daquelas presentes no texto escrito. Isso é perceptível quando Bárbara reproduz sons de animais que estavam ilustrados, como: *Muuuuuuu*.

A distinção que o autor define entre *transmissão vocal* do texto e reconto, é que na primeira a transmissão ocorre tendo como referência o texto escrito, o que não lhe permite alterações, adaptações. Novamente retomamos uma consideração: uma prática não exclui a outra, mas é importante de ser levada em conta, quando estão em jogo o

livro e seus elementos. É possível ler texto literário para as crianças pequenas de forma lúdica, considerando as brincadeiras com as palavras, os ritmos, a voz e os gestos que podem compor essa ação? É uma pergunta que temos pontuado ao longo do trabalho.

E as ilustrações, que papéis assumem nessa relação?

No evento, a voz, alterada pela interação que a professora estabelece com elementos do livro, anuncia para a menina as sutilezas que distinguem a voz do falar cotidiano, da oralidade, da voz em interação com o livro e o seu conjunto: texto e imagens. O projeto gráfico como um todo – tamanho, capa, ilustrações coloridas, elementos em pop-up – articulado à voz de Bárbara, capturou a atenção visual de Ana que, face a face com o livro, as ilustrações e a professora, foi mobilizada:

o conjunto gráfico imagem/texto se deixa conquistar pelos olhos das crianças [...] A matéria gráfica do texto desde então cumpre o seu papel de matéria a ser lida. Simultaneamente, a voz do mediador revelando o texto sonoro vincula-o ao conjunto ilustrações/texto gráfico mediante a exposição do livro [...] (BAJARD, 2007, p.55).

O cotidiano, o mundo ao redor, está impregnado de imagens, em diferentes suportes e situações, nos quais as crianças estão expostas e imersas, com ou sem intervenção/mediação. As ilustrações convidam a leituras e produção de sentidos múltiplos que, por não estarem vinculadas exclusivamente ao texto escrito, são abertas a interpretações distintas, como Ana que é capturada pelas imagens do livro e pela voz de Bárbara. Neste momento, uma coisa não está distinta da outra. Ana é apresentada às imagens e ao livro pela voz e pelo olhar de Bárbara. Para Bajard (idem) ao participarem de situações da prática educativa, as ilustrações necessitam ser exploradas, ampliadas, acessíveis às crianças em momentos coletivos ou individuais, onde possam ampliar suas possibilidades de leitura imagética.

No evento é possível observar que o movimento de Bárbara inicia uma abordagem interacional entre Ana, o livro e seus elementos de forma positiva: coloca-o ao alcance dos seus olhos; de certa forma, alguns contrastes e especificidades das imagens ao apontá-las e articulá-la à voz, dá dinamismo à ação. Ou seja, sua postura conjugou elementos de uma *performance* diante do livro e Ana. No entanto, as ilustrações não se constituem como narrativas, não são lidas em seu conjunto, tampouco relacionadas ao texto literário.

Essa distinção é importante porque, convocar o texto literário, por meio da voz, vai além de decorá-lo. Os poetas, declamadores, trovadores, contadores performáticos o sabem bem. Por meio da *performance* que empregam ao transmitirem um texto, em voz

alta, colocam em jogo corpo, voz e olhar que *transmitem* o texto de corpo inteiro. As mãos gesticulam; a voz alterna entre graves e agudos, expressando sutilezas rítmicas próprias da composição do texto escrito; o olhar carrega as emoções contidas no texto, fixam-se nos ouvintes, absorvendo-os, convidando-os dessa forma *para dentro do texto*, das ilustrações. Esses elementos permitem que imagens e texto extravasem o limite das páginas no encontro com o leitor-ouvinte. Para tanto, é preciso estar de posse do texto para transmiti-lo, já que uma coisa é partir das imagens e do texto do livro e inventar, criar uma narrativa que em nada remete ao texto. Isso também é possível e interessante na prática com as crianças, mas distingue-se de apropriar-se de um determinado texto e transmiti-lo vocalmente, a *performance* congrega esses diferentes elementos, por meio do narrador/mediador que empresta sua voz ao texto, traz acentos apreciativos que conduzem a leitura. Voz, gestos e olhar podem configurar-se dessa forma como possibilidades de se ler *para* e *com* as crianças os textos e as imagens.

Novamente tomamos Zumthor (2010) como referência para dialogar com o evento em questão, já que o autor tem como eixo no citado estudo, as práticas orais da poesia e, para tanto, além da força da voz, como apontado anteriormente, ele relaciona tal prática ao conceito de *performance*, em que voz, gestos, expressões faciais e corporais, constituem um conjunto que *transmite* o texto poético de maneira fidedigna aos ouvintes-participantes. Cabe a ressalva de que *performance*, neste caso, está relacionada ao conjunto de sentidos que ela envolve para a transmissão do texto, o que a difere de uma atitude performática, como uma apresentação teatral. Guardando as devidas distinções, nesta pesquisa, tomamos a perspectiva da *performance* por compreender certa semelhança na maneira como as práticas da leitura literária com as crianças na creche podem se manifestar, como foi possível observar entre Ana, o livro e Bárbara. Para Zumthor: “somente a utilização do texto dá realidade à retórica que o funda; somente sua atualização vocal a justifica” (p. 164), logo, a defesa do autor pela *performance* é de que ela seja tomada como parte essencial e fundante da transmissão do texto, já que por meio dela é que a palavra do texto se presentifica, se liberta e vai ao encontro dos ouvintes. Para o autor:

Performance implica *competência*. Além de ser um saber-fazer e de um saber-dizer, a performance manifesta um saber ser no tempo e no espaço. O que quer que, por meios linguísticos, o texto dito ou cantado evoque, a performance lhe impõe um referente global que é da ordem do corpo. É pelo corpo que nós somos tempo e lugar: a voz o proclama, emanção do nosso ser. A escrita também comporta, é verdade, medidas de tempo e espaço: mas seu objetivo último é delas

se liberar. A voz aceita, beatificamente sua servidão (p. 166).

As perspectivas abordadas tanto por Bajard (2007), quanto por Zumthor (2010) fazem-se pertinentes à análise deste evento, na medida em que, tendo o livro como elemento disparador das relações estabelecidas, as aproximações feitas pela professora, quando ampliadas, podem se constituir como formas de ler mais expressivas *para e com* as crianças. Seja o texto escrito, o imagético, ou os dois juntos.

Algo que no cotidiano talvez não seja mensurado, mas que pode reorganizar as formas de ler quando se tem como referência o texto literário e/ou suas imagens. Os acontecimentos desencadeados pela entrada de Ana na sala, no encontro com as educadoras, promove essa intensa relação em interface com o livro e as imagens. Os gestos, o olhar, a voz de todos envolvidos, constituem e culminam na *performance* que coloca Ana face a face com o livro e aquela voz misteriosa que Bárbara emite ao olhar para o suporte e suas ilustrações. O tom de voz, o corpo, revestiram os elementos que se anunciaram como leitura e convidaram Ana a interessar-se, a participar da atividade.

O evento **Olha, Ana! Vem!**, possibilita tecer considerações que colocam em jogo olhar, voz e corpo como *performance* em torno do texto e das imagens, como potencial e dinâmica forma de ler *para e com* as crianças.

A seguir, o evento **Recriações de Miguel** possibilita tecer considerações sobre o que as crianças, como ouvintes ativos, revelam sobre suas apropriações e manifestações com e a partir dos livros e leituras.

4.1.2 – Imitar e repetir

Sequência 2 – Recriações de Miguel



2.1



2.2



2.3



2.4



2.5



2.6

Após o café da manhã, Bárbara e Márcia dispõem livros de literatura infantil variados, sobre uma das mesas, enquanto, em outra, organizam uma atividade de pintura. Um dos livros dispostos foi socializado por Bárbara na roda de início do dia com a turma. Enquanto ela mostrava as ilustrações para as crianças, cantava músicas, fazia perguntas e brincava, foi acompanhada com animação pelas crianças. Assim que puseram os livros sobre a mesa, as crianças imediatamente começam a manuseá-los, abrindo-os, fechando-os, posicionando-os para a “leitura”. Algumas tentam pegar o livro umas das mãos das outras. Miguel pega o livro sobre animais do zoológico, que havia sido lido por Bárbara. Não é fácil para ele abrir o livro, que é cartonado e as páginas são bem juntas umas às outras. Mariana, que está ao seu lado, atentamente observa seus movimentos e investidas para abrir o livro, vez ou outra, tenta retirá-lo das mãos de Miguel, que o protege entre as suas. Depois de virar o livro de um lado para o outro, diversas vezes, Miguel finalmente consegue abri-lo e, ao fazê-lo, aponta para as ilustrações, tentando pegá-las com as mãos, pois são em formato vazado, sendo possível ver a mesma ilustração ao virar a página. Miguel observa página por página, apontando os animais da ilustração, ora em silêncio, ora imitando os sons que correspondem a cada um deles e, quando o faz, altera o tom de voz (Caderno de campo, 13 de março de 2012).

Para Zumthor (2010,) “o ouvinte faz parte da *performance*. O papel que ele ocupa, na sua constituição, é tão importante quanto o do intérprete [...]. Gesto e voz do intérprete estimulam no ouvinte uma réplica da voz e do gesto, mimética e, devido a limitações convencionais, retardada ou reprimida”(p. 257).

Segundo o autor a *performance* é ação dupla e, para que se realize precisa envolver os interlocutores. Os gestos dos ouvintes, a maneira como reagem à *performance* – aceitam ou rejeitam – dirigem-se como respostas à quem a realiza, portanto, o ouvinte é tão integrante da *performance* quanto o locutor e é também necessário para a sua realização:

A componente fundamental da “recepção” é assim a ação do ouvinte, recriando, de acordo com seu próprio uso e suas próprias configurações interiores, o universo significante que lhe é transmitido. As marcas que esta re-criação imprime nele pertencem à sua vida íntima e não se exteriorizam necessária e imediatamente. Mas pode ocorrer que elas se exteriorizem em nova *performance*: o ouvinte torna-se por seu turno intérprete [...] (idem, p.258).

São interessantes as reflexões do autor na relação com o evento, em especial no que concerne ao componente da recriação, ou seja, ao participar de uma *performance* o ouvinte não está passivo diante dela; os gestos, a voz, o olhar trocado entre intérprete e este, produzem sensações, réplicas. Não seria este conjunto que fez Miguel voltar ao livro lido pela professora? Por que este e não outro? O que o motivou a abrir as páginas e passar os dedos pelas frases, balbuciando os sons que havia escutado antes? Entre a *performance* e Miguel, novamente o livro como elemento material instaura realidades, extrapola a *performance* da professora e provoca a sua atitude de voltar à ele, permitindo a partir de então ações pelas mãos e sentidos do menino. Se no evento **Olha, Ana! Vem!**, o olhar, a voz e o corpo compuseram uma *performance* na interação entre Ana, o livro e a professora, neste, instiga Miguel a voltar e experimentar com suas próprias mãos o livro socializado com as crianças no início do dia.

Enquanto ocupava a posição de ouvinte Miguel participava da *performance* leitora, observando a professora, os seus gestos que abriram o livro, apontaram as ilustrações, passaram suas páginas; a voz que se alterava ao imitar os animais. Pelo olhar Miguel experimentou os modos que envolvem gestos de leitura. Ao ter a oportunidade de tomar o livro em suas mãos, não por acaso volta ao livro socializado com as crianças e, a partir daquele momento, passa a operar com os próprios sentidos sobre o objeto: abre o livro, posiciona-o de frente para ele, aponta as ilustrações e, ao

balbuciar, seu tom de voz também se altera, imitando tanto os gestos quanto o ritmo da voz da professora.

Segundo Zumthor, ao transmitir um texto o intérprete não ocupa a posição de primeira pessoa, seus gestos e sentidos operam para dar voz, passagem às nuances do texto, das personagens: “uma comunicação se instaura. Para o ouvinte, a voz desse personagem que se dirige a ele não pertence realmente à boca da qual ela emana [...]” (p. 260). A voz ocupa papel de destaque como protagonista da *performance*, desvela, abre passagem às sutilezas do texto e seduz o ouvinte “o ritmo é sentido, intraduzível em língua por outros meios” (p. 184). Quando altera a voz ao passar os dedos sobre as linhas do texto Miguel demonstra interagir com esses elementos. Ainda que não se expresse verbalmente, quando em contato com o livro, o menino atua ativamente na sua recriação, na qual “[...] voz, melodia – texto, energia, forma sonora ativamente unidos na performance, concorrem para a unicidade de um sentido” (p.207).

A voz que se altera em interação com o livro demonstra elementos do que Chacon (1998) denomina de ritmos da escrita e modulam especificidades composicionais do texto escrito. Embora o ritmo não esteja restrito à escrita, como pontua o autor, já que “o ritmo é a organização singular dos elementos de qualquer atividade linguística, oral ou escrita” (p.17), nesta pesquisa tomaremos sua dimensão no que tange à escrita, pois parece apresentar interessantes contribuições para análise do evento em questão.

Chacon (1998) baseia-se nos estudos tradicionais da linguística sobre o papel do ritmo nos aspectos fonéticos e semânticos da língua e contrapõe-se às correntes que, de acordo em ele, subordinam o ritmo ao aspecto *fônico da linguagem*, conferindo-lhe papel auxiliar como que de *tradução dos sentidos* da língua. Para o autor:

[...] o ritmo não traduz ideias prévias, de que se impregnariam as palavras numa produção verbal. Ao contrário, ele define o valor semântico das palavras, justamente pela posição que os fatos do sentido (inseparavelmente ligados à matéria fônica das palavras) assumem ao se relacionarem entre si. Desse modo, o ritmo não pode ser visto como uma forma ao lado do sentido, algo que o “traduz” ou o copia (p.25).

No referido estudo, o autor aponta que o ritmo define e reorganiza o que é da ordem do discurso escrito, pois “as unidades rítmicas da escrita reprocessam a oralidade, tornando-se fonte para a organização e para compreensão do que é veiculado sob forma gráfica” (idem, p.280).

Consideramos pertinente pontuar essas reflexões por compreender que elas nos dão pistas para analisar um dos movimentos de Miguel na sua volta ao livro. Ao alterar o seu balbúcio quando aponta as frases, não estaria ele produzindo entendimentos sobre o que concerne ao ritmo na sua forma escrita e impressa no livro?

A intenção desta discussão não é aprofundar as questões referentes ao ritmo por via da linguística, posto que, para tal, seria necessário maior aprofundamento neste estudo. No entanto, parece pertinente, ainda que brevemente, trazer reflexões do autor por dois motivos: (i) pelos sentidos que a voz na transmissão de um texto apresenta de coesão (ou não) às estruturas internas do texto, ou seja, a voz como que captura e transmite ao ouvinte o ritmo empregado ao texto – pausas, aliterações, tempo, interjeições, pontuações etc.; (ii) porque a tomada dessa perspectiva confere ao texto seu caráter distintamente organizado da palavra e da língua, ou seja, a fidelidade ao ritmo do texto escrito, se operados com eficiência por meio da voz, permite ao ouvinte conhecer, distinguir e apropriar-se de uma manifestação distinta de organização da linguagem, neste caso, a literária.

Segundo Amarilha (1997) o requinte na organização do texto literário adotado por alguns autores são chaves para que o leitor-ouvinte adentre pelas portas da língua e das palavras de forma lúdica, num jogo que congrega *bossa, ritmo e humor* e que os leva entrar *no* jogo que o texto propõe por meio do seu estilo, das brincadeiras que provoca, etc.

A autora cita como exemplo a seguinte construção extraída do texto de Luís Camargo⁵⁰:

*O menino andou, andou
até que encontrou
duas coisas:
Uma Casa e a Bruxa
Que morava na casa (idem, p.50).*

Estão em jogo nessa construção elementos afetivos e lúdicos com os quais as crianças pequenas se identificam, como a bruxa (quantas vezes observamos as expressões de medo e espanto das crianças diante dessas histórias?). Além disso, chama atenção a forma como a organização das palavras imprime ritmos que fazem recorrências e permitem às crianças apropriarem-se do texto: *andou, andou*; assim como as pausas que imprimem certo suspense: *até que encontrou duas coisas*. Pressupõe-se

⁵⁰ Bruxas, longe daqui! Livro que integra a coleção Contos e Cores, de Luís Camargo. Melhoramento, (1991).

que há uma pausa nesse momento, conferindo suspense à *performance* leitora: o que terá encontrado o menino? Enfim, recursos estilísticos que estão na trama da literatura, envolvem as crianças em relações de brincadeiras e interação lúdica com a linguagem literária, familiarizando-se com “estruturas linguísticas mais elaboradas porque é o resultado do trabalho de um escritor” (AMARILHA, 1997, p.56).

No evento, como leitor-ouvinte, Miguel é participante ativo da *performance* em torno do livro, e seus elementos – texto e imagens – e demonstra perceber as nuances da passagem de um discurso oral cotidiano para aquele que se faz mediante o conjunto do livro. Podemos novamente problematizar o fato do texto não ter sido lido integralmente. De fato, essa ausência subtrai das crianças uma relação mais densa em torno das práticas de leitura do texto literário, na medida em que, entrecortadas entre pausas, interrupções que ora apontam para a direção de uma conversa, ora voltam brevemente ao texto, imita-se o som dos animais ilustrados, provoca a interrupção constante da integralidade do texto, tornando a leitura fragmentada.

No entanto, considerando os movimentos de Miguel quando retoma o livro, é possível perceber que as ações realizadas pela professora com e a partir do livro, provocam o menino, que volta ao livro e anuncia no balbuciar certo entendimento do ritmo que cerca o texto. Imitar é uma forma de apropriação. É no fazer de novo, repetir diversas vezes, que ele passa de leitor-ouvinte a leitor autônomo.

Considerações dos estudos de Vigotski (2000, 2009) ampliam estas reflexões. Conforme sinalizado no Capítulo 3, para este autor, ao estar inserida no mundo das relações interpessoais e culturais, a criança passa a significá-lo, num primeiro momento, por meio das ações e respostas que o outro (mãe, pai, professores, irmãos mais velhos, etc.) lhe direciona. O gesto de apontar, para a criança bem pequena, passa gradualmente de um movimento involuntário – apontar para um objeto que está fora do seu alcance –, a gesto comunicativo e expressivo das suas intenções – quando o outro nomeia o objeto (é isso o que você quer?) – e o dirige à criança. Posteriormente, ela vai dirigir seu olhar ao adulto e apontar para o objeto nomeado, logo, significado por um *outro*, que agora passa a mobilizar suas intenções e interesses. Para Vigotski (2009) esse processo vai se complexificando à medida que a criança amplia sua inserção em práticas sociais e culturais. Significadas, a priori pelo outro, com o tempo ela se torna capaz, por meio de recursos como a imitação, a construir apropriações de objetos e situações, ampliando sua ação criativa em torno das situações das quais participa. O autor dá como exemplo o papel das brincadeiras das crianças, nas quais, ao imitar e reproduzir ações ao seu redor,

ela reelabora, assimila e apropria-se dos sentidos e significados imbricados nessas relações: “a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (idem, p. 17).

A literatura também coloca a criança em conexão com vivências que antecipam as emoções e tensões do encontro com o desconhecido, como a excitação pelo som dos animais, a alegria do encontro com o livro, o poder de encadear o enredo, revelando outro aspecto da ação ativa de Miguel nas interações com o livro, que é o papel da imitação, não apenas da voz, mas também dos gestos de leitura realizados anteriormente pela professora.

Imitar e repetir estariam na base das constituições criadoras, porque, ao fazer essas ações, a criança age tanto sobre o objeto como sobre as funções que originalmente lhes são dadas. Repetir é dar à imitação seu próprio sentido das coisas, ou seja, é retomar ações anteriores e reelaborá-las, conjugando tanto a ação de assimilação das regras envolvidas, quanto dando a elas novos sentidos. Assim, “é essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação” (VIGOSTSKI, 2009, p. 17).

As práticas que envolvem livros e leituras produzem situações que, mediadas e retomadas constantemente no cotidiano, constituem ações das quais as crianças participam e sobre as quais elaboram sentidos. Logo, organizar momentos em que as crianças possam agir sobre os objetos, neste caso o livro, é significativo no movimento das crianças de compreenderem o contexto de que participam, bem como dos gestos e ações que envolvem livros e leituras. A imitação do ato de ler, do gesto à voz, pode ser considerada uma forma de ler das crianças pequenas.

Além de poder voltar às situações de leituras realizadas pela professora e, por meio das imitações, que se vão se caracterizando como ações interpretativas e produtoras de sentido, os elementos estéticos de organização das palavras na linguagem literária, conforme pontuamos anteriormente, vão instaurando-se como realidades outras com as quais as crianças também podem operar e produzir sentidos. Podem se identificar com personagens e situações, podem fazer associações, podem contrapor-se, podem enfrentar sentimentos diversos, como medo, angústia e, dessa forma, reelaborá-los. Entram em jogo os componentes do universo literário, os quais, por meio da leitura, pela voz e *performance* da professora, leitora mais experiente, as crianças entram e saem; podem fazer sua imersão, por meio das brincadeiras com as palavras, como Miguel ao balbuciar ritmicamente os sons dos animais escutados anteriormente, e,

dessa maneira, o livro e as situações que ele engendra, socialmente, passam a constituir sentidos para o menino.

Ao refletir sobre as ações e participações das crianças no contexto sociocultural Gouvea (2007) destaca alguns aspectos de seu universo, os quais denomina de *gramática infantil*, que incluem como função simbólica o brincar, a imitação, a imaginação, a repetição, a beleza e as interações entre as crianças.

Também para esta autora, a imitação das crianças faz parte das suas ações de compreender contextos e relações. No entanto, ela chama a atenção para o fato de que as crianças não imitam qualquer coisa do universo adulto, elas selecionam, fazem escolhas, porque ao imitar e repetir, a criança reveste a ação com suas intenções, recria-a, exagera, carrega os sentidos, altera-os. A repetição inclui tanto questões que provocam prazer quanto o contrário. A força da ação que a criança imprime a situações e objetos lhe permite apropriar-se e alterar sentidos, “até que seu interesse se desloca, quando compreende e assimila aquela atividade, substituindo-a pela repetição de uma nova [...]. Mediante a repetição, a criança ordena suas emoções, disciplina seu mundo interno, dando-lhes logicidade” (GOUVEA, 2007, p. 127). O contexto ao redor e as situações que dele surgem, é o palco dos movimentos de inserção e ações das crianças, que percorrem caminhos complexos até tornarem-se ações abstratamente controladas e autônomas.

Considerando essas questões e relacionando-as ao evento, a ação de Miguel a partir das leituras dos livros, o motiva a imitar e repetir gestos e movimentos, em busca de sentidos para essa prática, pois:

falar de desenvolvimento cultural da criança é falar da construção de uma história pessoal no interior da história social dos homens, da qual aquela é parte integrante [...] pois é com os homens e por intermédio deles que ela descobrirá a significação e o valor das coisas que fazem parte do mundo criado por eles (PINO, 2005, p. 159).

Assim, o evento **Recriações de Miguel**, possibilita colocar a lente em nuances específicas no que tange à participação da criança, leitor-ouvinte, na *performance* em torno da leitura literária para e com elas. Percebemos que o movimento de voltar ao livro socializado na roda de início do dia revela ações que envolvem a imitação e a repetição como gestos de recriação do menino. Fato que só foi possível porque o livro foi disponibilizado logo após a sua leitura, permitindo o acesso e a livre exploração das crianças. A atividade organizada pelas professoras possibilitou a Miguel a oportunidade de voltar e operar com seus próprios sentidos, viver de novo, pelas suas mãos, brincar

com ritmos e sonoridades, voltar às ilustrações, agora mais de perto e de forma autônoma, enfim reviver e reelaborar, a partir dos seus entendimentos, o conjunto da *performance*.

É necessário salientar que durante as observações essa foi uma das únicas situações em que o livro lido pela professora foi disponibilizado às crianças, imediatamente após a leitura, fato que contribuiu para os desdobramentos que ora analisamos no evento. Mas, trataremos das questões sobre o acervo e sua dinamização no item 4.3 deste Capítulo.

4.2 – Negociações e produções de sentido *entre* as crianças e destas com os adultos a partir do livro.

Neste tópico serão analisadas questões no que tange à negociação e produção de sentidos e significados. No primeiro evento, “**É cachorro ou não é?**” a lente estará no debate que as crianças estabelecem *entre* si a partir da ilustração de um livro. Em seguida, o evento “**É o gol, é o leite, é o mamá...**”, apresenta considerações sobre conversas e diálogos *entre* as crianças e as educadoras disparadas pela leitura de um livro infantil e suas ilustrações.

4.2.1 – Negociações, produções de sentido e significados *entre* as crianças

É cachorro ou não é?

Depois do café da manhã, as educadoras seguem com a turma B3 para o pátio lateral. Após certo tempo em que já estamos nesse ambiente percebo que um pequeno grupo se organiza e fica reunido num canto. Aproximo-me e vejo que o João está sentado no centro do grupo, apontando para a ilustração de um livro (não consegui ver o título). Aproximo-me um pouco mais e presencio a seguinte cena:

João aponta para a ilustração e diz: É cachorro!

Outro menino, o Antonio, balança a cabeça negativamente e afirma, também apontando a ilustração em questão: Não é!

Repetem as afirmações várias vezes.

As outras crianças observam, alternando os olhares entre os dois meninos e a ilustração.

Consigo ver rapidamente que a ilustração refere-se a um polvo (o livro é em pop-up). Num determinado momento do impasse um começa a puxar o livro da mão do outro e um dos tentáculos do polvo é rasgado. João sai correndo e o grupo se dispersa. (Caderno de Campo, turma B3, 24 de agosto de 2011).

O que podem as crianças pequenas? Essa é uma pergunta que tem sido

recorrente em diferentes estudos e pesquisas (Guimarães 2008; Schmitt, 2008; Rocha 2012) e que revelam a potencialidade e a riqueza das interações *entre* as crianças na creche. Uma pergunta que convoca a pensar no movimento e nas relações que as crianças estabelecem *entre* si num espaço que tem sua origem nas formas tutelares de cuidado para com os pequenos.

Chama a atenção neste evento o diálogo que é estabelecido *entre* o grupo de crianças, provocado pelo livro ilustrado. Assim como foi observado anteriormente, neste evento também, a ilustração potencializou conversas e negociações.

Os estudos da Sociologia da Infância (Sarmiento e Gouvea, 2009; Corsaro, 2011) defendem que as crianças são sujeitos coletivos já que é *nas* interações com os outros, crianças e adultos, que constroem bases para o reconhecimento e apropriação do mundo cultural, suas regras, limites e possibilidades. O fato de organizarem-se em grupo de pares revela que as crianças buscam formas de sociabilidade nas quais negociam sentidos baseadas em preceitos do mundo adulto, mas ressignificados no grupo de pares. Para Corsaro (2011), as crianças, ao estabelecerem uma relação de apropriação e recriação de códigos, objetos e comportamentos do contexto adulto, entre si, passam a constituir *grupos de pares*, que o autor denomina como: “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (p. 128).

São interessantes as contribuições do autor para refletir sobre a forma de organização das crianças como grupo e de como elas produzem e partilham sentidos entre si. A imersão na vida sociocultural permite às crianças organizarem seus aprendizados que são negociados e disputados. São ações que têm como referência atividades e situações do mundo adulto, mas negociadas *entre* as crianças, o que não a destitui de tensão, como pode ser observado no evento quando João afirma: *é cachorro!* E Antonio nega: *não é!*

Os confrontos de opiniões emitidas e defendidas por João e Antonio podem ser relacionados ao que Bakhtin (2009) assevera sobre a atuação das palavras no discurso social. De acordo com este autor, as palavras não estão desprendidas dos contextos sociais de sua produção, fazem parte de enunciados produzidos e endereçados de um sujeito ao outro. A palavra dirigida ao outro, como pergunta ou réplica é sempre provocada nessa arena, onde se negociam e se disputam sentidos:

Toda palavra comporta duas *faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para

alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (p.117).

É interessante relacionar os apontamentos de Bakhtin (2009) às considerações anteriores de Corsaro (2011), ponderando que as crianças não constituem um grupo isolado que recebem passiva e assimetricamente palavras e enunciados proferidos em direção a elas. No grupo de pares, mergulhadas nas experiências socioculturais, ressignificam sentidos, mas as palavras que dirigem uns aos outros, de certa forma, definem a posição que ocupam umas frente às outras e também coletivamente. Podemos considerar que a força do social fomenta as condições para as expressões, para as palavras que dirigem umas às outras, marcando suas posições: “a palavra como signo é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais” (BAKHTIN, 2009, p. 117). Os enunciados de João e Antonio – *É cachorro!; Não é!* – foram construções e posições assumidas e determinadas pelo contexto e a materialidade do objeto em questão – o livro ilustrado.

O que está em jogo são as referências com as quais os dois meninos operam para construir as bases de suas afirmações e defesas. Antonio tinha razão ao confrontar seu olhar com o do amigo e contrapor-se à imagem que João afirmava ser de um cachorro: *não é!* Antonio não nomeou o que viu, mas sabia que não era um cachorro. A construção foi negociada a partir do que a ilustração provocou, convidando os dois meninos a posicionarem-se tendo como referência o que conhecem do universo dos animais.

Corsino (2003) em diálogo com Vigotski e Bakhtin afirma que os dois autores “distinguem na palavra o sentido e o significado. O sentido é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. O significado é dicionarizável, mais estável e preciso, é apenas uma das zonas do sentido” (p. 72). Essa é uma reflexão importante que dá subsídios para compreender as apropriações das crianças.

Para Vygotsky (2000) quando as crianças passam a construir distinções dentro de um quadro de generalizações mais amplo (cachorro e polvo estão na categoria dos animais, mas pertencem a classes distintas nesse quadro geral) para as particularizações que envolvem categorias e especificações, estão operando com um importante e

complexo processo do seu desenvolvimento que envolve não só o sentido, mas também o que a palavra significa. Para este autor:

A palavra desprovida de significação não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. [...] Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível do pensamento (Vygotsky, 2000, p. 398).

O significado estaria na ordem do que é da estabilidade da palavra (ainda que possa sofrer variações) e o sentido é de natureza social. É uma importante distinção que implica o significado no que tange à compreensão da palavra na formação de conceitos. João e Antonio não estavam fazendo recriações, reinventando cenas das ilustrações. Poderia ser, mas no evento, o que se revela é que os dois meninos estão diante de um processo de conceituação que passa pelo significado da palavra – cachorro – em direção a estabelecer entendimentos num quadro mais complexo de conceituação, distinguindo o que é da ordem das generalizações – cachorro e polvo/categoria animais – para as especificidades dentro dessa categoria – cachorro (mamífero, quadrúpede, terrestre etc.); polvo (molusco, possui oito tentáculos, marinho etc.), ou seja, “uma representação simbólica, a qual está ligada à invenção de sistemas de signos, ou seja, de formas abstratas, convencionais (assim chamadas por serem inventadas pelos homens e aceitas socialmente), que substituem a realidade” (PINO, 2005, p.145). Um processo importante no desenvolvimento das crianças que estruturam as bases de suas aprendizagens. Construção complexa que está relacionada à imersão da criança nas experiências socioculturais:

Dizer que os signos são invenções do homem para representar imagens que ele faz da realidade equivale a dizer que eles são o meio pelo qual o homem *expressa a ideia* que se faz da realidade que as imagens reproduzem nele. Isso é algo extremamente complexo que traduz não apenas a capacidade do homem de distanciar-se de algo que faz parte de seu próprio ato de percepção, mas também a capacidade concomitante de pensar a realidade, ou seja, procurar saber o que ela é, a razão de sua existência, coisa que não é dada imediatamente no ato da percepção (Pino, 2005, p. 146).

E os elementos materiais da cultura? Que papéis cumprem nessa relação? A ilustração do referido livro foi o que disparou o embate entre os dois meninos nesse significativo processo da construção de conceitos. Certamente os livros estão na Creche por escolhas que se relacionam a várias questões. No entanto, especificamente, em

relação ao livro ilustrado como elemento disparador das discussões no pequeno grupo, questionamos: a qualidade material do livro, as ilustrações ali contidas, potencializaram as interações e produções de sentido das crianças? Questões significativas estavam em jogo quando disparadas pelas imagens do livro o que implica em considerar a qualidade material do suporte (projeto gráfico, ilustrações).

As crianças são leitoras ávidas de imagens e podemos mesmo avaliar que este elemento no livro apresenta muitas entradas e proporciona maior liberdade das crianças nas suas leituras iniciais. Como apontado anteriormente, ler imagens não significa apenas detectar cores, formas, objetos e outros elementos, requer aprendizado e um afinamento do olhar. No entanto, como o evento revelou, a ilustração foi tanto agregadora, quanto disparadora de produção de sentidos *entre* pares. Por ali não havia mediadores, eram crianças que de forma autônoma agiram sobre as ilustrações e negociavam significados do que viam.

No Capítulo 3 tecemos algumas considerações a respeito da produção do livro infantil para as crianças pequenas, refletindo com distintos autores aspectos da qualidade literária desse objeto. Retomaremos algumas questões para colocá-las em debate com o evento.

Cadermatori (2008) no contexto da avaliação dos livros infantis do PNBE/2008⁵¹ argumenta que a despeito da quantidade e qualidade dos livros ilustrados, fato que “confere caráter diferenciado a certos livros infantis” (p. 80) ainda é expressivo o número de obras em que as ilustrações não oferecem elementos estéticos que ampliem as possibilidades de olhar e de produzir sentidos pelas crianças, ou seja, obras cujo apelo imagético detém-se a um padrão fortemente referenciado na realidade, reduzindo a expressividade estética da ilustração. Para a autora são diversas as possibilidades técnicas de fazer uma ilustração “porque as imagens, quando são ricas, deixam vazios e ambiguidades para o leitor resolver” (p.87).

Será que o efeito estético produzido pelas imagens *daquele* livro contribuiu para as discussões e apropriações das crianças? Mesmo quando são elementos (signos) da realidade que estão em jogo – cachorro, polvo – representados na ilustração, a qualidade do traço, a paleta de cores, os elementos que dialogam ou se interpõem ampliam ou reduzem possibilidades de leitura e os referentes estéticos das crianças, que no evento, as instiga a negociarem significados:

⁵¹ Em 2008, pela primeira vez a Educação Infantil foi incluída para a composição dos acervos enviados pelo MEC para as escolas. Essa questão foi abordada no Capítulo 3.

Os livros ilustrados conformam a principal literatura nos primeiros anos da infância [...] o processo de ler uma imagem inicia pela observação do esperado, daquilo que é ordinário. Mas, em seguida, os pequenos focam seus olhares, com redobrado interesse e maior investimento de tempo, na observação do inesperado, daquilo que os surpreende, por se mostrar com caráter extraordinário. É nessa segunda etapa da observação que surgem perguntas, formam-se deduções, são levantadas hipóteses, a serem confirmadas ou negadas (Cadermatori, 2008, p.86).

Tal processo pode ser observado no evento, a ilustração entre o grupo de crianças passou de observação/apreciação a debate e negociação de significados. Não houve oportunidade de observar, de perto, detalhes dos elementos do livro que provocaram o diálogo no pequeno grupo, no entanto, do pouco que pode ser capturado, foi possível perceber que o livro já estava bem gasto, rasgado (a capa) assim como alguns elementos do 3D, o que talvez, pode ter minimizado ou interrompido o diálogo e a negociação de significados entre as crianças. Também não havia por perto outros livros que pudessem ser dados às crianças para que pudessem fazer outras associações (o que poderia ter sido feito pela pesquisadora já que estava próxima e atenta ao grupo naquele momento).

Na análise do evento **É cachorro ou não é?** buscou-se considerar a força das construções que as crianças estabelecem *entre si*, tendo como elemento objetos da cultura, neste caso, o livro ilustrado. Foi possível perceber que *entre* pares as crianças negociam e disputam sentidos envolvendo-se em complexos processos de significação e apropriação de conceitos.

Nesse ponto cabe voltar a uma consideração: compreender o que as crianças produzem entre si, não prescinde do olhar, da atenção e da ação do adulto nas propostas educativas. Por meio da observação do que fazem e podem as crianças, é possível formular, problematizar e ampliar, junto a elas, as práticas cotidianas: “uma proposta efetiva-se em espaços e tempos, por meio de atividades realizadas por crianças e adultos em interação” (CORSINO, 2009a, p. 5).

Durante a análise, questionamos: se esse fosse um momento planejado intencionalmente, que encorajasse as interações entre as crianças, com a oferta de outros livros e materiais, que outros diálogos as crianças poderiam estabelecer? Nem sempre todas as atividades que tem como eixo livros e outros materiais, envolvem planejamento. O espaço organiza, os materiais estão postos, as interações acontecem. Mas refletir sobre essas questões pode trazer elementos para pensar os espaços, os acervos e a maneira como são disponibilizados às crianças.

Como Pino (2005) afirma, todas as coisas da natureza, para que se tornem culturais, passam por ações de significação dos sujeitos. A criança ao interagir age igualmente sobre os objetos, apropria-se, faz relações, transforma, recria. Para este autor, a natureza social opera nessa ordem: da significação das coisas da natureza – pelo olhar, ação e mediação do Outro – crianças e adultos – e se transforma *na* relação estabelecida: ao transformar a natureza em social, o homem muda a si próprio.

Nesse complexo movimento, as crianças constroem suas bases de compreensão e, dessa forma, são capazes de assumir posições, como afirmou João: *é cachorro!* E confrontá-las, como o fez Antonio: *não é!* Isso só foi possível mediante os elementos que estavam postos e com base nas referências que os dois meninos vêm construindo, nesses aproximados dois anos de vida, pela imersão na vida sociocultural da qual participam. São experiências intensas e significativas, uma verdadeira “aventura da existência cultural” (PINO, 2005, p. 167).

No evento **É cachorro ou não é?** Foi possível analisar a produção e negociação de sentidos e significados *entre* as crianças. No próximo, observaremos essa construção na relação *entre* as crianças e as educadoras. Como pode atuar o professor mediador no sentido de ampliar experiências *com* e *entre* as crianças? O evento **“É o gol, é o leite, é o mamá...”** oferece algumas pistas. Vamos a ele.

4.2.2 - Negociações e produções de sentido *entre* crianças e adultos.

É o gol, é o leite, é o mamá

Depois da roda que inicia o dia, Carla anuncia que vai ler a história que ela comprou na Bienal do Livro⁵². Trata-se do livro *A vaquinha MUMU*⁵³.

Carla abre o livro e mostra as ilustrações às crianças, perguntando se elas sabem que bichos são aqueles.

Diante de uma das ilustrações, Carla pergunta – Eles estão brincando de quê? Ih, o cachorro. Do que ele está brincando?

Antonio – É o gato

Carla (seu tom de voz é esclarecedor e seu olhar se direciona à Antonio) – Não Antonio, é o cachorro com a bola.

Antonio – Gooooooooool!

Carla – É gol!!! De quem? Do Mengão?!

Antonio responde ao comentário da professora com um largo sorriso e balança afirmativamente a cabeça.

Carla – A vaquinha apareceu. O que ela está comendo?

As crianças não respondem. Ficam olhando para a professora.

Carla – Ela está comendo capim, pra dar leitinho. Aqui é a tetinha dela

⁵² XV Bienal do Livro. Riocentro. Rio de Janeiro. 01 a 11 de setembro de 2011.

⁵³ Donald Buchweitz. Livro pop-up. Editora Ciranda Cultural

(mostra no livro a ilustração da teta da vaca). Aí a gente aperta aqui (indica novamente a teta da vaca no livro) e sai o leite (aponta para dois baldes ao lado da ilustração da vaca). Quem mama leitinho no peito da mamãe?

As crianças levantam as mãos e falam, ao mesmo tempo: Euuuuuuuu!

Carla – Bárbara (auxiliar), você mama no peitinho da sua mamãe?

Bárbara – Eu não, porque eu já sou grande!

Antonio – Eu mama!

Carla (seu tom de voz não é repreensivo. Novamente fixa o olhar em Antonio) – Não né Antonio? Quem mama o leitinho da mamãe agora é a Sabrina (irmã recém-nascida do Antonio) não é? Porque ela é bebezinha.

Antonio olha para a Carla durante um tempo e depois confirma com a cabeça. (Turma B3.Caderno de Campo,13/09/11).

Neste evento observamos um movimento distinto do anterior: as interações *entre* a professora e as crianças constroem um jogo de conversas e brincadeiras a partir da história e das ilustrações, onde trafegam entre elementos do livro e situações de suas vidas. A história não foi lida, mas a interação entre a professora e as crianças provocou desdobramentos. Para alguns autores a roda de história é uma prática que tanto pode fechar ou abrir para a construção de sentidos no grupo. Tudo dependerá de como é feita a mediação, das escolhas dos livros, das perguntas e da abertura para as respostas das crianças:

um primeiro ponto que justifica a importância da conversa é a possibilidade que ela dá de engajar o leitor ou ouvinte na busca e produção de significados sobre o que lê ou escuta. Em outras palavras, é preciso que a criança compreenda a leitura como uma atividade de construção de sentidos em que é preciso interagir ativamente com o texto (Brandão e Rosa, 2010, p. 70).

Brandão e Rosa (2010) chamam atenção para que a roda de leitura seja planejada no intuito de possibilitar a entrada no texto, o que inclui: o que e como perguntar, que inferências fazer no texto. Ou seja, a conversa sobre a história precisa fazer pensar, fugir do óbvio, da superfície do texto, provocar as crianças, faze-las ir além do que está posto. Esse processo também é importante para que as crianças construam a ideia de que ler, implica compreender o que está sendo lido. Como argumentam as autoras, esse é um processo construído, passando por muitas leituras, que inclui também o trabalho com as crianças pequenas. Logo, é preciso dimensionar a natureza, a lógica da conversa, a qualidade do texto (que inclui escolher o que ler), caracterizando o quanto esses momentos também requerem planejamento e intencionalidade do professor. Faz-se necessário que os educadores preparem o material, pois “para uma boa conversa é essencial partir de textos que ofereçam boas possibilidades para conversar. [...] Neste

processo de planejamento, uma primeira decisão a tomar é a escolha do texto que será lido” (idem, p. 73-74).

Carla parece ter tido como intenção para este momento compartilhar com as crianças o livro que comprou na Bienal. Na interação com as crianças esse intuito extrapola, avança a partir de Antonio, que relaciona as questões do livro com as do seu cotidiano, o que para ele tem sentido e mobiliza. Questionamos: se Carla tivesse lido todo o texto e planejado outro encaminhamento para atividade de leitura o que mais poderia ter acontecido?

Tal questionamento não invalida as interações, os diálogos e, em especial, a escuta atenta da professora para as considerações das crianças. Ao ver a bola, Antonio vibra e diz: *gooooooooo!!!!* Carla aproveita a sua entrada e a relaciona ao time que parece ser o que o menino gosta e responde, igualmente vibrando: *Gooooo! É do Mengão?*, demonstrando conhecer as crianças e seus interesses. Como pontuado ao longo da dissertação, a prática com as crianças pequenas envolve olhar acolhedoramente para seus interesses e manifestações, o que inclui reconhecer a criança como sujeito imerso na cultura. E o que faz parte do universo de crianças de um ou dois anos de idade? O que as mobiliza e provoca as interações? O caráter afetivo e dialógico perpassou toda a conversa, as entradas e saídas dos elementos do livro, de modo que entrelaçou questões subjetivas do universo das crianças pequenas. Questões que guardam em si processos complexos de apropriação e reelaboração que, de acordo com Corsino (2010) precisam ter garantidos espaço e tempo para serem acolhidas, compartilhadas, negociadas; lugar onde é possível falar e exercitar a escuta, de si e do outro:

Sendo seres de palavras, constituídos na e pela linguagem a partir dos vínculos narrativos que recebemos ou que recolhemos da experiência, não podemos prescindir das narrativas. Ouvir e contar histórias que nos aconteceram e que aconteceram com o outro, reais ou imaginárias, vai formando a nossa subjetividade. Mesmo parcas ou fragmentadas, são elas que dão forma e conteúdo à nossa história, são elas que vão nos fazendo ser o que somos. E as nossas primeiras narrativas acontecem na infância (p.190).

No que tange às questões da subjetividade das crianças, no evento percebe-se que o trânsito entre os elementos da história e da realidade das crianças são tecidos pela professora à medida que faz relações com questões afetivas das crianças. Partindo da ilustração explica: *aqui é a tetinha dela (mostra no livro a ilustração da teta da vaca). Aí a gente aperta aqui (indica novamente a teta da vaca no livro) e sai o leite (aponta*

para dois baldes ao lado da ilustração da vaca). E pergunta às crianças: *Quem mama leitinho no peito da mamãe?* O que mobiliza a atenção de quase toda turma que responde em coro: *Euuuuuuuuu!*

Várias crianças do grupo não eram mais amamentadas pelas mães (conforme Carla relatou depois), o que não significa que falar sobre isso as mobilizem menos afetivamente. Assim, ter garantido um espaço dialógico para falar sobre essa questão, pode contribuir para as elaborações das crianças a respeito dessa experiência de proximidade com a mãe. Conversas e partilhas realizadas coletivamente com adultos interessados em escutar trazem uma contrapalavra que pode ser significativamente esclarecedora. Carla pergunta a um *outro*, adulto: *Bárbara você mama no peitinho da sua mamãe?* E, Bárbara, olhando para as crianças responde: *Eu não, porque eu já sou grande!* Para as crianças a ideia de ser grande ou ser pequeno (mais novo, mais velho, etc.) faz parte do processo de elaboração que ocorre enquanto elas próprias estão crescendo.

É verdade que, exteriorizando-se, o conteúdo interior muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior, que dispõe de suas próprias regras, estranhas ao pensamento interior. No curso do processo de dominar o material, de submetê-lo, de transformá-lo em meio obediente, da expressão, o conteúdo da atividade verbal a exprimir muda de natureza e é forçado a um certo compromisso (Bakhtin, 2009, p.115).

A interação verbal, na qual as crianças podem falar e ser escutadas sobre os que as mobiliza, põe em jogo palavras e sentidos, que são disputas e negociações, como também construção de sentido outros. Viver coletivamente essa interação é possibilitar às crianças participarem ativamente dessa corrente. Diante da pergunta de Carla e da resposta de Bárbara, Antonio afirma: *eu mama!*, mostrando-se engajado na temática e na conversa. Carla, afetiva e acolhedoramente, responde: *Não né Antonio? Quem mama o leitinho da mamãe agora é a Sabrina não é? Porque ela é bebezinha.*

Não foram necessárias grandes e prolongadas explicações a respeito da complexidade de se ter uma irmã, tão pequena quanto o próprio Antonio ainda o é. Mas a palavra *outra* da professora pode ser orientadora, auxiliar na compreensão e organização dos sentimentos. E quem disse que com crianças pequenas não se pode abordar questões sérias e polêmicas? Ou não será pertinente pensar que caminhos adotar para abordá-las? Como já abordamos anteriormente, para Benjamin (1994) “a criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam

honestas e espontâneas” (p.236-237).

E o diálogo com e a partir dos textos literários é uma entrada expressiva para essas conversas, não *porque eles sirvam para trabalhar alguma coisa* (quantas vezes nos discursos cotidianos não escutamos referências ao texto literário com este fim?), mas, porque a própria organização do texto literário é convite para diálogos outros, como aponta Bajard (2007):

esse mundo de ficção é eventualmente tão brutal quanto a morte e a violência com as quais a criança pode se deparar em sua vida. No entanto, não traz consequências imediatas para o ouvinte. Ao contrário, propõe meios para interpretar a realidade e oferece também modelos de coragem, afeto, ternura, amizade que norteiam as esperanças e os ideais do ouvinte (p. 27).

Guimarães e Mattos (2011) em artigo no qual abordam as práticas de leitura com o livro infantil em uma turma com crianças de aproximadamente dois anos de idade, relatam que um dos meninos após ouvir, diversas vezes a leitura de uma história sobre o Curupira, que lhe causava medo, finalmente o solicita para levar para sua casa. Elaboração e organização de sentimentos estavam em jogo. A leitura recorrente, bem como os diálogos sobre os elementos da história entre o grupo e a professora, o encorajou: “quando pede o livro emprestado, o menino reconhece seu valor cultural, reconhece que ele guarda o encantamento da fantasia que se mistura com a realidade, ajudando a compreendê-la” (p. 10).

No evento, o discurso plural, no qual se misturaram as vozes das educadoras, das crianças e dos elementos do livro, incluindo perguntas e respostas que provocaram deslocamentos e abriu caminhos para entendimentos de que se pode ir além do que está posto, além da superfície, quando em diálogo com a literatura.

Como aponta Todorov (2009):

[...] a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (p. 23-24).

Foi **o gol, o leite, o mamã** e, entremeados a esse jogo entre realidade e fantasia, uma teia de palavras e construções de sentidos organizadores *entre* as crianças e as professoras. Conversar com as crianças pequenas, por meio do texto literário é possível, é dinâmico, e permite a elas acesso ao que é da ordem do texto literário.

São nas muitas possibilidades relacionais que estão postas as cartas com as quais

jogamos e produzimos sentidos. Nos diálogos tecidos *entre* professoras e crianças, o mundo da cultura, bem como dos sentimentos, se presentifica para todos. É preciso espaço e tempo para os entendimentos, para os sentidos que, como leitores múltiplos, experientes ou em formação, podemos construir. Individual e coletivamente.

Este evento permitiu análises que tiveram como foco pôr a lente nas relações e produções de sentidos construídos *entre* adultos e crianças, o que se dá também por meio das rodas de leitura e pela condução das conversas estabelecidas, congregando elementos da história e da vida das crianças.

Essas reflexões, de certa forma, encaminham para o próximo e último item deste capítulo, no qual buscamos tecer reflexões sobre o acervo literário na creche, partindo de elementos do campo investigado. No início desta análise nos referimos brevemente sobre a importância de se planejar o que se vai ler, fazer escolhas, buscar critérios que possam enriquecer, problematizar e ampliar as conversas. Para tanto, é necessário que se tenha onde escolher, o que leva a considerações sobre o acervo e sua organização no espaço da creche.

Queiroz (2012) em dissertação de mestrado na qual investigou a reverberação da literatura, em especial por meio da linguagem poética, num grupo de crianças do último ano do Fundamental I, numa escola da rede pública do Rio de Janeiro, reflete que as escolhas que os professores-mediadores de leitura fazem são fundamentais para a apresentação e acessibilidade do repertório para as crianças, bem como da democratização da leitura literária nas escolas. Logo, cabe a ele, leitor experiente, a organização do acervo, o que inclui elencar variedades de estilos, autores, ilustradores, projetos gráficos, temáticas etc., que visem oportunizar a maior variedade possível do que é produzido no âmbito da literatura infantil às crianças (que não é pouca como abordamos no Capítulo 3). Para tanto, é preciso não apenas conhecer o que já se tem, mas também atualizar, renovar e ampliar o acervo, bem como garantir tempo para que as crianças também o conheçam e afinem suas escolhas. Portanto, defende a autora:

a ampliação cultural é função da escola, portanto, privilegiar o tempo e o espaço para a leitura, promover o encontro físico e intelectual entre as crianças e os livros de literatura infantil, gerando um ambiente de troca e convívio com o literário, é também uma forma de democratização. Lendo com o outro, ouvindo o outro ler, percebendo as escolhas do outro a criança constitui sua identidade de leitor e dilata suas possibilidades linguísticas e sua compreensão do universo que a abarca (p.74).

E na creche? O que deve ser considerado e contemplado na montagem, organização e dinamização do acervo literário? É possível pensar em biblioteca na creche ou espaços de livro e leitura nas salas? São sobre essas questões que buscaremos refletir no próximo item.

4.3 – Porque uma andorinha não faz verão: reflexões sobre acervos, dinamização e espaços de livro e leitura na creche.

[...] deixamos de considerar as mediações socioculturais como categoria intrínseca ao ato de ler, tomando a este como uma atividade abstrata, descolada das situações concretas em que se dá. Desse modo, não estranha que em nosso país os espaços de leitura sejam desconhecidos e desconsiderados, vistos apenas como ponto de apoio, peça secundária nos processos educativos e culturais. Tudo se passa como se bastasse oferecer bons textos e bons autores a nossos alunos para que, imediatamente, eles se pusessem a ler. As demais instâncias de mediação seriam meramente secundárias, acessórias.

PERROTTI, 2004, p. 3

Perrotti evidencia a importância das mediações na relação entre as crianças e os livros. Mediações que começam no espaço, nos ambientes de leitura e formas de dispor e de oferecer os livros às crianças e chegam às leituras das professoras *para* e *com* as crianças. Este item tem como objetivo fazer uma breve reflexão sobre a composição de acervos e organização e dinamização dos espaços de livro e leitura na Creche investigada. Nos capítulos anteriores evidenciamos a presença de livros na instituição, portanto, existe um acervo de livros infantis na Creche. Entretanto, indagamos: como é composto este acervo? Como estará organizado? Os livros estão disponíveis e acessíveis às crianças? Como são os espaços onde estão os livros na Creche e onde acontecem as leituras?

A necessidade em tomar esse tópico como análise nesta pesquisa emerge por se reconhecer que as condições materiais também alteram qualitativamente as práticas. Como Bakhtin (2009) postula, a realidade é também *sígnica* e os signos refletem e refratam a realidade. Há uma discursividade na materialidade dos espaços que remete a concepções e práticas e vice-versa. Nesse sentido, tudo o que tem sido analisado ao longo da dissertação, de certa forma, se relaciona a esta discussão, começando pela própria localização da Creche – uma favela carioca – e o público que educa – crianças

das camadas populares. Neste sentido, entendemos que a Creche estudada tanto reflete, quanto refrata a realidade na qual se insere. A aposta na refração, no rompimento com a precariedade do entorno e promoção de um atendimento “classe A” não significa que não haja condições a serem melhoradas ou conquistadas. No cotidiano da Creche há ambiguidades e contradições, mas possibilidades e desafios. Tendo em vista a complexidade da realidade, nossa intenção é propor uma reflexão que vise mais perguntar do que responder às questões que a realidade suscita, indicar caminhos que podem abrir para novos diálogos e compreensões.

4.3.1 – Acervos e espaços: o que revelam sobre as práticas de leitura literária na Creche.

No que tange à especificidade do trabalho com o livro e a leitura na Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI – (Brasil, 2010), no seu Art.8, aborda as práticas pedagógicas que devem compor a proposta curricular da Educação Infantil e postulam a garantia de experiências que:

favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (p.25).

A explicitação no documento de que a linguagem escrita de diferentes gêneros e suportes deve fazer parte das propostas pedagógicas da Educação Infantil, coloca o livro e a leitura como integrantes das propostas pedagógicas. O documento salienta as interações e brincadeiras como eixos do trabalho pedagógico e determina a necessidade de serem consideradas as especificidades das crianças nessa etapa educacional. Mas, como aponta Kramer (2010), ainda não há consenso sobre as formas de abordar as práticas de livro e leitura na Educação Infantil por ser comum a referência às práticas do Ensino Fundamental, e assumir a dimensão do trabalho com os livros e leitura na Educação Infantil não significa antecipar aprendizagens formais da língua (como formalizar o ensino do sistema alfabético), mas favorecer a imersão das crianças em práticas sociais em que a língua escrita se faça presente de forma significativa, que promova interações, nas quais as crianças possam estabelecer relações e produzir sentido.

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que tem como finalidade a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pontua que o trabalho com a leitura, os livros e a escrita na primeira etapa da Educação Básica precisa ter como foco a intensa e significativa relação com as diferentes linguagens, tendo como eixos o acesso a produções literárias de qualidade que contemplem projetos gráficos, variações de estilos (trava-línguas, poesias, narrativas, contos etc.), autores, ilustradores etc. Também indica que seja contemplado o contato com narrativas orais e escritas, nas quais a brincadeira com as palavras seja a tônica, que as crianças tenham acesso à língua escrita por meio de práticas organizadas, significativas, lúdicas e que também possam ampliar suas experiências já que se constituem como direito das crianças pequenas que tais ações se sustentem em práticas, espaços e tempos de qualidade. Tais pontuações só se efetivam qualitativamente na convergência entre livros e outros suportes e as mediações entre eles e as crianças.

No que concerne aos livros e à composição de acervos de literatura para escolas públicas, Maciel (2008), ao fazer um breve balanço das políticas de livro e leitura no Brasil, no contexto de avaliação do PNBE/2008, destaca que o Programa, desde a sua constituição, em 1997, como desdobramento das ações do Programa Nacional Sala de Leitura, de 1984, vem se consolidando como uma política de democratização do acesso a obras de literatura consideradas de qualidade, por meio da distribuição e composição de acervos nas escolas públicas dos sistemas de educação brasileiros. A autora faz um balanço das ações do Programa:

Ao longo da história do programa, a distribuição dos livros de literatura tem sido realizada por meio de diferentes ações: em 1998, 1999 e 2000, os acervos foram enviados para as bibliotecas escolares; em 2001, 2002 e 2003, o objetivo era que os alunos tivessem acesso direto a coleções para uso pessoal e também levassem obras representativas da literatura para seus familiares – por isso essas edições do Programa ficaram conhecidos como Literatura em Minha Casa. A partir de 2005, após inúmeras discussões coordenadas pela SEB/MEC⁵⁴, o PNBE retomou a distribuição de livros de literatura para as bibliotecas escolares, nesse ano com foco nas bibliotecas de escolas públicas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental [...] (Maciel, 2008, p.11).

A retomada do envio de acervos para as escolas, de acordo com a autora, significou o revigoramento da importância da biblioteca como espaço do acervo, de livro e leitura, de simples guarda ou de mera consulta informativa, para espaço de

⁵⁴ Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - SEB.

socialização, acesso e produção de conhecimentos no âmbito da escola, a partir dos livros de literatura.

Foi a partir de 2008, onze anos após ter sido instituído como política pública de distribuições, acesso e democratização de livros de qualidade, que o PNBE passou a contemplar a Educação Infantil das redes públicas de ensino. Os números do PNBE para a Educação Infantil podem ser conferidos na tabela abaixo:

	PNBE 2008	PNBE 2010	PNBE -2010 Especial
Investimento em R\$	9.044.930,30	12.161.043,13	
Alunos atendidos	5.065.686	4.993.259	
Escolas beneficiadas	85.179	86.379	4.913
Livros distribuídos	1.948.140	3.390.050	102.283
Tipos de acervos	97.407	135.602	7.194

Tabela 1- Dados do PNBE para a Educação Infantil, 2008 e 2010.

Fonte FNDE (<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/>)

OBS: PNBE 2008 – Acervos distribuídos: 3 três acervos, com 20 livros cada um. Critério de atendimento: escolas de Educação Infantil com até 150 alunos, 1 acervo; escolas da Educação Infantil de 151 a 300 alunos, 2 acervos; escola de Educação infantil com 301 ou mais alunos, 3 acervos.

PNBE 2010- Acervos distribuídos: 4 acervos diferentes, cada um com 25 títulos. Critério de atendimento: Escola da Educação Infantil de 1 a 50 alunos, 1 acervo; Escola de Educação Infantil acima de 51 alunos, 2 acervos. PNBE 2010 (especial): Escolas com 201 a 400 alunos, 1 acervo; escolas com 401 a 600 alunos, 2 acervos, escolas com 601 ou mais alunos, 3 acervos.

Não é objetivo, neste trabalho, analisar as inúmeras questões que envolvem o PNBE e a Educação Infantil, no entanto, considerando os dados do Censo Escolar de 2012 (INEP/MEC) que contabilizaram 5.155.408 de matrículas, em creches e pré-escolas das redes municipais e estaduais, os números indicam que o Programa atingiu, até então⁵⁵, cerca de um livro por criança matriculada nestas redes. Cabe ressaltar que estes dados não significam que todas as crianças de creches e pré-escolas tenham acesso a livros do PNBE, seja porque a realidade é mais complexa do que a mera quantificação, seja porque a distribuição é restrita às redes públicas, não incluindo as creches e pré-escolas da rede conveniada. Cabe também destacar que não é só este programa o responsável pela constituição dos acervos de livros às escolas públicas.

⁵⁵Em 2013 o PNBE irá distribuir novamente livros para a Educação Infantil. Os dados ainda não estão disponibilizados no site do FNDE.

Alguns estados, municípios e até mesmo algumas fundações e empresas privadas desenvolvem projetos e programas de compra e distribuição de livros nas escolas, mas estes programas nem sempre incluem a Educação Infantil, especialmente, as creches⁵⁶. Portanto, em que pese os esforços da União na formação das bibliotecas escolares, para a Educação Infantil, o número de obras distribuídas pode ser considerado ainda insuficiente para desenvolver um trabalho de qualidade.

Voltando ao contexto de avaliação do PNBE/2008, Soares (2008), em artigo em que cotejou a perspectiva editorial dos livros infantis das editoras inscritas para a avaliação e, posteriormente, composição de acervos, revelou o quão inexpressiva foram as inscrições de títulos destinados à Educação Infantil (567) em comparação com as inscrições para o Ensino Fundamental (1.168). Aponta a autora que ficou “quase inteiramente desassistida a primeira fase (da Educação Infantil, grifo nosso), concluindo que ainda é pouco reconhecida a importância, para a formação da criança leitora, da convivência com o objeto livro desde a primeira idade” (SOARES, 2008, p. 25-26).

As colocações de Soares remete ao que já foi discutido neste trabalho: como tem sido concebido o livro para a faixa etária das crianças de creche pelas editoras e também pelos avaliadores? Existiriam livros de literatura tão restritos a uma faixa etária? Por que há pouco investimento das editoras em inscrever livros para as crianças pequenas no âmbito do PNBE? Existiriam poucas obras para este público no mercado ou os preços destes livros estaria acima dos praticados pelas compras governamentais?

No que tange ao livro e à leitura no cenário atual da Educação Infantil, observa-se por um lado, a defesa do acesso a livros literários diversificados e o direito à formação do leitor, desde a creche (DCNEI, Brasil, 2010) e, por outro, os limites da efetivação das políticas que esbarram em concepções e também na democratização do acesso ao livro para as crianças pequenas.

Outro ponto que vale o destaque é a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino no país, até 2020. Entendemos que, como instituição educativa, também nas creches “será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação,

⁵⁶ As discussões sobre políticas de composição de acervo merecem maior aprofundamento em pesquisas específicas. Abordamos brevemente neste trabalho para evidenciar a complexidade das condições de acesso ao livro nas creches.

organização e funcionamento das bibliotecas escolares”⁵⁷ (Brasil, 2010). Como seriam concebidas as bibliotecas escolares para creches e pré-escolas? Na letra da referida lei, o Art. 2º indica que: “considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura”. Esta concepção ampliada de biblioteca no mundo contemporâneo, que não se limita ao livro impresso, evidencia ainda mais a necessidade de um espaço específico para dispor os acervos e equipamentos que, à medida que a escola passa a receber maior quantidade de obras e outros materiais, também necessita de mais organização para controle, manutenção, dinamização etc. A referida lei traz desafios para a Educação Infantil: como instituição educativa, a creche e a pré-escola não podem deixar de lutar por sua inclusão nas exigências de formação de uma biblioteca por instituição, além de pensar num projeto de biblioteca escolar com espaços e acervos adequados às suas especificidades.

Percebe-se o quanto são desafiadores as questões que envolvem políticas de livro e leitura para a Educação Básica e, especialmente, para a Educação Infantil, cujas especificidades da faixa etária exigem um olhar diferenciado das políticas e das práticas. Desafios? Fronteiras? Embates? Onde se encontram crianças e livros nas escolas?

Tais reflexões conduzem novamente ao campo desta pesquisa: devido à natureza de sua constituição – filantrópico-comunitária –, a Creche não pode ser contemplada com o acervo do PNBE, por se caracterizar como instituição que, embora tenha convênio com a instância municipal, receba verbas públicas e preste um serviço público, (sendo inclusive sem fins lucrativos e, gratuita, para as crianças), se configura como uma instituição privada. Esta é uma contradição que vai de encontro ao direito de todas as crianças brasileiras de ter acesso a uma educação de qualidade.

Não é nosso objetivo aprofundar este panorama das políticas de Educação Infantil, no entanto, as reflexões sobre condições materiais – acervos e espaços de livro e leitura, entre outros –, remetem às políticas, já que são elas que podem efetivar o acesso aos bens culturais e melhorar as condições gerais das creches. De fato, estas são questões desafiadoras que extrapolam o empreendimento desta pesquisa, mas que compreendemos ser importante para que possa abrir os debates para futuras investigações.

Nos eventos desta pesquisa, anteriormente analisados, diante da positividade que

⁵⁷ Ver em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm. Acesso em janeiro de 2013.

revelaram, não deixamos de problematizar questões que, de certa forma, implicam a constituição do acervo e dos espaços de livros e leituras na Creche e indagamos: se as ações fossem realizadas com outros livros ou, se houvesse maior quantidade de livros e de melhor qualidade, as interações, conversas e relações das crianças e adultos em torno do livro e da leitura seriam ainda mais significativas? Ao mesmo tempo, não é possível refletir sobre essas perguntas sem destacar outra: como são contempladas instituições filantrópicas e/ou comunitárias conveniadas no que tange as políticas públicas?

A Creche pesquisada – filantrópico-comunitária –, conveniada com a Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, dispõe de um pequeno acervo de livros infantis, sobre o qual Monica relata a maneira como é composto:

Tem uma parte que é de doação, outra que vem de campanhas. Por exemplo, aqui, todos os brinquedos que nós temos vieram de uma campanha que nós fizemos no colégio X⁵⁸. Nós éramos doidas para ter esses brinquedos, e eles têm o lanche solidário, são mil e poucos jovens; tem a sacolinha da missa. Têm diversas campanhas. Têm os livros usados que as pessoas mandam – pais, alunos de várias instituições etc. Nós apresentamos a questão: estamos precisando de lápis de cor, enfim. O acervo de livros, a maior parte é doada. Todo o acervo, para começar, foi doado. Nós temos uma verba no início e no meio do ano para compra de material. Se ao longo do semestre precisar, se os professores chegam e dizem: “Olha eu quero mais bola, eu quero mais boneca, eu quero mais carrinho, estou precisando de mais quebra-cabeça, mais brinquedo”, pode-se providenciar. E nós também vamos observando a necessidade das crianças com o seu desenvolvimento e vamos compondo. (Monica. Entrevista individual, 17 de abril de 2012)

Pimentel, Fernandes e Corsino (2011) analisam o impacto da chegada do acervo do PNBE/2005 em escolas de cinco municípios do estado do Rio de Janeiro, e evidenciam que os acervos das escolas são compostos por muitas vias que, ora são mais institucionalizadas – por meio das políticas públicas –, ora apresentam cunho mais pessoal e particular. De acordo com as autoras:

Caixinha, listas, baús de doação são recursos utilizados para aquisição de acervos que nem sempre passam pela escolha dos professores e por critérios de qualidade. Em todos os municípios observamos um entrelaçamento de ações desarticuladas na composição de acervos, o que faz com que nem sempre os programas e projetos sejam identificados e até mesmo reconhecidos enquanto uma ação política (p. 69).

⁵⁸Trata-se de uma instituição educacional privada, confessional, que tem um grupo de pais e ex-alunos que participam da direção da Mantedora da Creche.

O relato de Monica se aproxima com o apontado pelas autoras: há ainda certo imprevisto na composição dos acervos nas escolas. Na creche investigada, filantrópico-comunitária e confessional é forte o lugar da caridade, das doações e ações voluntárias e é preciso ressaltar a positividade de ações que intentam a composição do seu acervo, mas, por outro lado, implicam em critérios diversos de escolha, o que nem sempre significa qualidade dos livros que chegam às crianças. Tais questões apontam para o que as referidas autoras argumentam: “a composição de acervos nas escolas é um mosaico de iniciativas. Há o predomínio de uma preocupação em organizar um acervo relacionado aos projetos de leitura, há também pouca clareza nas escolhas e a ideia de que qualquer livro serve” (PIMENTEL, FERNANDES E CORSINO, 2011, p. 70).

Como argumentado na introdução deste item, questões materiais – neste caso acervos e espaços – podem definir ampliações ou limites para a efetivação e concretização de propostas e práticas. Doações nem sempre suprem a demanda e abarca a qualidade dos livros literários, indispensáveis quando se almeja a formação do leitor. Compor um acervo implica, além de escolhas, aquisições constantes para ampliação e renovação. Para tanto, o investimento precisa se caracterizar como uma ação contínua e não emergencial e pontual. Cabe aos professores conhecer a produção, poder escolher o que vai ler para as crianças. Como argumenta Cadermatori (2010): “escolher um livro para criança não é uma tarefa que dispense critérios” (p. 34). No entanto, como escolher quando há limitações que determinam as escolhas?

No período das observações foi possível ter contato com o acervo de livros infantis da Creche. Dentro da variedade observada, há uma pequena parte razoavelmente conservada, os que já foram bastante manipulados, há poucos que, se analisados pelos critérios discutidos no Capítulo 3, como pertinência temática, projeto gráfico, textos e ilustrações, podem ser considerados de qualidade e há os que não atendem a estes critérios (a maior parte), o que indica que a composição, conservação, reposição e qualidade literária do acervo são desafios a serem enfrentados na instituição.

Tais questões levam a outras. Ao considerar as especificidades da educação das crianças pequenas é preciso reconhecer que, dentro desse universo estão contempladas diversas crianças e infâncias, portanto, a reflexão sobre propostas pedagógicas para a creche precisa considerar discutir o encaminhamento de ações também diferenciadas. Logo, conhecer e apropriar-se de repertórios e materiais distintos está de acordo com a singularidade das especificidades infantis. Um bebê de cinco ou dez meses de idade tem formas distintas de interagir e se manifestar nas relações e nos espaços das de uma

criança de dois anos. As duas faixas etárias são contempladas nas creches, no entanto, as experiências vividas e compartilhadas se ampliam e se complexificam nessa trajetória. Pensar em práticas pedagógicas pressupõe estar ciente dessas singularidades.

Na Creche o cuidado com o pequeno acervo existente é perceptível, principalmente pelo fato de não ser simples a sua renovação e sua ampliação depender de ações financeiras que esbarram com outras necessidades e prioridades da instituição. No período em que as observações foram realizadas o pequeno acervo foi pouco alterado. No entanto, ressaltam-se elementos que evidenciam a preocupação com a sua organização e disponibilização em diferentes ambientes da Creche, como observado nas sequências fotográficas abaixo:



3.1



3.2



3.3

Sequência 3. Sala da turma B3 – Registro de campo, 24 de agosto de 2011



4.1



4.2

Sequência 4. Brinquedoteca. Registro de campo, 21 de dezembro de 2011.

Assim como os acervos, os espaços também têm um importante papel na formação do leitor. Sobre essa questão é possível perceber que existe a preocupação em disponibilizar e organizar o acervo de livros na Creche de diferentes formas. A primeira sequência fotográfica, da sala da turma B3, o espaço onde se lê *Cantinho da leitura*, anuncia a intenção das práticas em torno dos livros e das leituras. Chama atenção o fato dos livros de papel (pop-up, grandes) estarem dispostos na prateleira mais alta, um pouco difícil para o acesso das crianças, enquanto os de pano, plástico (mais gastos e

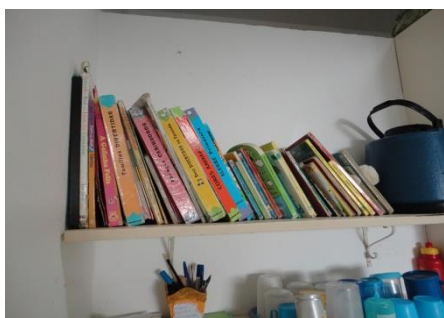
usados pelo o que observamos) serem os que estão mais acessíveis a elas. Na segunda sequência fotográfica, observa-se que no espaço da brinquedoteca, uma parte da estante é destinada a livros infantis de diferentes materiais – papel, plástico, pano – e diversos gêneros e temas abordados – animais, casa e família (a maioria tendo como personagens principais os bichos), rotina, etc.

Os ambientes, bem como a maneira como estão organizados e dispostos os livros, trazem certa proximidade com o que Perrotti (2004) denomina de *estações de leitura*. *Estações* porque os acervos podem ser organizados em lugares fixos ou circulantes. Para o autor a escola pode organizar lugares de livro e leitura que pode ser uma biblioteca, salas de leitura ou cantos nas próprias salas onde ficam as crianças, em suportes como estante, caixas, armários, baús e tantos quantos forem os formatos que possamos inventar, que também podem ser fixos ou volantes. O importante, é que seja um projeto engajado por todos os presentes no espaço educativo de forma a contribuir para a formação do leitor:

Tudo depende de situações concretas, das lutas, das vontades, das prioridades, dos desejos e dos sonhos. Instâncias de acolhimento e de projeção de viajantes em novas e permanentes aventuras, as Estações de Leitura objetivam-se na escola de diferentes modos, tudo dependendo das condições possíveis e desejadas (Perrotti, 2004, p. 14).

O apelo e a defesa de Perrotti (2004) aderem-se ao que temos buscado empreender como perspectiva nesta pesquisa. A leitura literária na creche precisa coincidir não só com a ação política da prática, mas também com especificidades das crianças pequenas que congregue *desejos e sonhos, com a possibilidade das condições*. Se a constituição do acervo ainda é um desafio, podemos considerar que os ambientes destinados aos livros e às leituras na Creche, encaminham-se para um horizonte em que o desejo e o sonho possam ser agregados às condições?

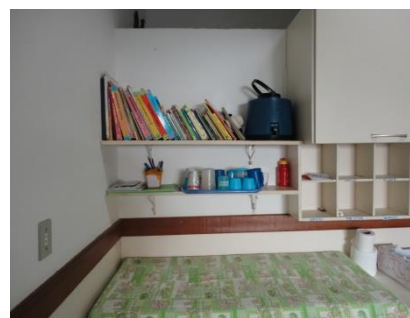
Vejamos outra sequência e o que ela reflete:



5.1



5.2



5.3

Sequência 5. Sala da turma B2. Registro de campo, 13 de março de 2012.

Esse registro é interessante, pois, marcou uma mudança na organização do acervo na sala da turma B2. O registro fotográfico de março de 2012 ocorreu após a entrevista coletiva, realizada em dezembro de 2011. Em março, quando as observações foram retomadas, Bárbara me convida a ver a mudança e afirma: “pelo menos agora, os livros vão ficar nessa prateleira. Já é alguma coisa, pelo menos não estão mais dentro do armário”. Conforme situamos anteriormente, a entrevista coletiva, por seu caráter dialógico, possibilita distensionar a hierarquia do pesquisador frente aos entrevistados. Num contexto em que todos produzem enunciados, pontos de vistas se cruzam ou se contrapõem. Logo, após os oito meses de observações participantes realizadas no ano de 2011, bem como a entrevista coletiva feita com o grupo de educadoras, perguntas, respostas e questões estavam em jogo, sendo trocadas e dirigidas entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa: “O que você acha do jeito como contamos histórias?”; “O que você observa do nosso trabalho?”. A pesquisa não teve como objetivo ser uma *pesquisa intervenção*⁵⁹, no entanto, retomando algumas reflexões abordadas no Capítulo 1, podemos considerar: uma pesquisa que teve um período de observação de pouco mais de doze meses, com diferentes estratégias metodológicas – observações participantes, entrevistas e registro fotográfico – provoca e mobiliza os sujeitos? O que poderá ser dialogado e refletido a partir da devolução desta pesquisa na Creche? Certamente que existem questões delicadas abordadas e problematizadas na pesquisa, no entanto, à medida que se traz questionamentos também se abre perspectivas para reflexões e ampliações.

No ano de 2011, quando o registro fotográfico ainda era tomado somente em momentos pontuais – como registro do acervo nos ambientes da Creche – não foi possível registrar o lugar destinado aos livros da turma B2. No evento **O Cacaco**, analisado no Capítulo 3, destacamos que os livros eram guardados dentro do armário que aparece no registro acima, ou seja, além de estar fora do alcance das mãos das crianças, estavam igualmente fora do alcance de seus olhos. Neste caso, o lugar do livro, era mais um *espaço de guarda* (Pimentel, Fernandes e Corsino, 2011), completamente inacessível para os pequenos leitores. Nas primeiras observações do Campo, no retorno, em 2012, as educadoras da turma B2 mostraram a transformação que fizeram na sala,

⁵⁹Para Freitas (2010) a pesquisa intervenção é concebida na perspectiva dos estudos históricos culturais, logo, “a pesquisa nesta abordagem está centrada no processo, na relação entre sujeitos, relação dialógica que, portanto, provoca compreensão ativa de seus participantes. Compreensão ativa que para Bakhtin é geradora de respostas, de contrapalavras” (p. 20).

com os livros em uma prateleira *ao lado* do armário e não *dentro* dele.

Nesse sentido, algumas questões necessitam ser ainda pontuadas, já que as sequências fotográficas, além dos aspectos positivos abordados acima, também chamam atenção para uma questão: por que na brinquedoteca os livros ocupam toda a parte de uma estante e é mais acessível às crianças? Seria este um espaço de maior liberdade das crianças para o contato e manuseio dos livros do que em suas salas de atividades?

Nesse ponto, cabe destacar os relatos das educadoras sobre como organizam espaços de livros e leituras em suas salas e como disponibilizam os livros para as crianças. Contemplaremos o relato das professoras da turma B2 e B3 que estiveram mais no foco das observações. Vejamos:

Têm uns livros que ficam na minha sala, outros que ficam na sala da Cecília, e tanto eu pego com ela, como ela comigo. Não é porque aquele livro está na sala dela que é dela, ele é da creche e todas podem usar. Na sala tem os livros que nós contamos – aqueles de papel, que eles podem rasgar – e tem separado os livros que eles podem pegar, colocar na boca, manusear, como aqueles de pano, de emborrachado, que são separados, geralmente depois que a gente conta a historinha fazemos uma rodinha e damos esses livros para eles manusearem, que é deles mesmo, não tem como eles rasgarem, podem colocar na boca sem problemas nenhum. (Carla. Professora da turma B3. Entrevista coletiva, 28 de dezembro de 2011).

No meu caso eu até deixo eles lerem, eles adoram! Mas, eu tenho que estar junto ali, toda hora, para não rasgarem né! Mas, eu deixo certo tempo. Mesmo eu estando lá eles sempre acabam rasurando, mas deixo com eles um tempo, eu pego na sala da Carla, quando ela não vai usar aqueles que eles podem manusear e coloco para eles, e depois eu devolvo para a estante da Carla.
(Cecília. Professora da turma B2. Entrevista coletiva, 28 de dezembro de 2011).

Na turma do B3 eles chegam a folhear o livro direitinho!
(Carla. professora da turma B3. Entrevista coletiva, 28 de dezembro de 2011).

Os livros circulam *entre* salas, logo, *entre* crianças e adultos, o que é um aspecto interessante no que tange à *circularidade* (Perrotti, 2004) dos livros na Creche. Chama atenção quando Carla afirma que tem os livros que elas contam no cotidiano e aqueles que ela oferece às crianças após a leitura, ou seja, na sala, os livros destinados à leitura realizada pela professora são *guardados* fora do alcance das crianças, já que elas podem rasgá-los. Essa é uma questão desafiadora já que, como foi possível contemplar em alguns eventos, em especial no **Recriações de Miguel**, poder voltar ao livro lido pela

professora e nele poder fazer desdobramentos pelos próprios sentidos – tocar, manusear, colocá-los em posição de leitura, abrir e fechar, virar suas páginas, imitar sons e gestos dos professores-leitores que medeiam as histórias e os livros – constituem-se como importantes ações no processo de relação da criança pequena com o livro e que têm implicações na sua formação como leitora-ouvinte. É uma questão desafiadora também porque, diante da restrição do acervo, os melhores livros, *os de papel, que as crianças poderiam rasgar*, são zelosamente guardados. O que fazer já que o acervo é reduzido? O desafio impõe uma questão paradoxal: os livros são guardados com a intenção de preservá-los das possíveis rasuras e danificações causadas pela ação das crianças; e quanto menos as crianças pequenas têm acesso aos livros, menos aprendem formas de manuseá-los sem rasgar. As educadoras guardam os livros das crianças com a intenção de preservar *o melhor acervo* para elas. O livro, nesse sentido, fica num lugar de objeto sacralizado. Cecília afirma: *eu até deixo eles mexerem, mas mesmo estando perto, eles acabam rasurando*. O discurso da professora relaciona-se com certa concepção de que as crianças pequenas não têm condições de manusear os livros, contrapondo-se a ideia de que: “o contato com a narrativa em seu suporte material, com as imagens, a textura do papel, do pano, ou do plástico (o que exige que o livro passe de mão em mão), bem como seu cheiro, seu formato, colaboram para uma familiaridade com o objeto [...]”. (YUNES, 2009, p. 17). Carla fecha o relato contra argumentando as colocações de Cecília e afirma: *na turma B3⁶⁰ eles chegam a folhear o livro direitinho!* As crianças sabem folhear o livro porque são maiores do que as outras crianças ou porque já tiveram oportunidade de manuseá-lo muitas vezes antes?

Guimarães e Mattos (2011) apontam que os rituais em torno dos livros e da leitura é uma construção cotidiana com crianças no ambiente escolar, em especial, porque nesse contexto, ações que transitam entre o individual e o coletivo, apontam desafios e estratégias de convite, organização e disponibilização dos livros:

Pouco a pouco, era possível ver as próprias crianças buscarem-se mutuamente, constituindo “rodas de leitura”, exploração das páginas do livro ou discussão de uma imagem. O movimento em torno do livro e para o livro nascia com o professor e tornava-se *das* crianças, que se mostravam cada vez mais autônomas neste processo. Era possível observar que, muitas vezes, o que aparecia como movimento desorganizado para quem olhava de fora, era, na verdade, movimento de apropriação que as crianças faziam do livro e das leituras (p.3).

⁶⁰ Conforme explicitado no Capítulo 1, as crianças da turma B3 têm crianças de 2 anos a 3 anos. Depois dessa turma elas seguem para a pré-escola da mesma Mantenedora.

Não desejamos por meio das problematizações julgar ou criticar ações das professoras que, como foi possível contemplar ao longo da dissertação, atuam de forma positiva nas interações com os livros e as leituras e as crianças na Creche. O que tem sido apresentado são reflexões que auxiliam pensar e refletir, sempre tendo como foco das ações e intenções as práticas cotidianas: O que podem as crianças pequenas com os livros e as leituras? O que elas fazem? O que elas ressignificam a partir das experiências de leitura que vivem coletivamente pelas ações das educadoras? Como construir autonomia diante do objeto se ele não passa pelas mãos das crianças?

O espaço precisa ser convidativo à leitura e à exploração dos livros, estimular as brincadeiras como dramatizações, recriações das histórias. É preciso selecionar livros de qualidade que possam ser disponibilizados às crianças, partilhados e socializados, tanto em ações individuais, quanto em coletivas.

Neste item, por meio das entrevistas e das argumentações teóricas buscamos analisar e compreender como o acervo literário e os espaços destinados a ele, para que possam fazer sentido e cumprirem o seu papel no acesso e democratização à leitura e aos livros, precisam passar por critérios que qualifiquem as escolhas; bem como a maneira como são disponibilizados às crianças abrem ou fecham possibilidades de aprendizado com o objeto livro. No próximo item serão tecidas considerações sobre a ação das crianças em pares ou com os adultos com o acervo nos distintos ambientes da Creche.

4.3.2 – Com os livros nas mãos: o que podem e fazem as crianças?

A criança manipula o livro de cabeça para baixo, do meio para o fim, de cabeça para cima. A liberdade lhe permite isso. Só em liberdade inventamos e reinventamos o mundo. A liberdade é que conduz o leitor, leitura afora. [...]. A criança é que elege a sua leitura e atribuiu ao objeto livro o que ele tem a lhe dizer. O livro é um objeto e a criança, o sujeito. Nesta relação, é o sujeito que fala.

QUEIRÓS, 2012, p.92

Se a constituição do acervo e sua organização merecem ampliações na Creche, tal fato, por sua vez, não impede as ações das crianças com que o que está disponibilizado, “compreendendo que a infância como acontecimento irreduzível em sua complexidade” (GOUVEA, 2007, p. 133) não se dobra a limites; as crianças

mergulham, de fato, de corpo inteiro nas experiências culturais das quais participam. Ao longo da dissertação, por meio da análise dos diferentes eventos, pode-se observar que as crianças escolhem, solicitam, interagem nos espaços, com os objetos – neste caso o livro – e que suas investidas não se caracterizam como brincadeira ou passatempo sem propósito; ao contrário, são ações complexas de imersão e compreensão nas experiências culturais, em pares ou com os adultos, individual ou coletivamente, com o ambiente ao redor. Todo o conjunto é mobilizador das ações das crianças.

Neste item, nosso objetivo é colocar a lente das observações na relação das crianças com o acervo e nos espaços a partir de duas sequências fotográficas registradas em momentos diferentes. Esse recorte retoma perguntas tecidas no início deste capítulo: o que podem e fazem as crianças nas interações com e partir do livro infantil e da leitura literária na creche? O que tais experiências revelam sobre as possibilidades e apropriações das crianças pequenas mediante práticas da leitura literária?

Destacamos como os gestos cumprem funções comunicativas e expressivas das crianças e revelam importantes ações nos processos de reconhecimento e internalização dos sistemas simbólicos, de imaginação e criação. É possível compreender que, imersas em contextos nos quais participam de práticas de leitura em que circulam livros, as crianças manifestem o desejo, interessem-se em tocá-los, abri-los, fechá-los, voltar aos livros socializados pelas professoras, enfim, repetir e resignificar ações com esse objeto.

Na sequência fotográfica 5, do item anterior, vimos que as professoras retiraram os livros de *dentro* do armário e os colocaram na prateleira, possibilitando o contato visual das crianças. Em várias situações observadas no cotidiano, tal mudança possibilitou que as crianças apontassem, solicitassem os livros para manuseá-los ou para ouvirem histórias. Vejamos a sequência abaixo:



6.1



6.2



6.3



6.4

Sequência 6. Do fundo da caixa para as mãos das crianças. Turma B2, Registro de campo, 16 de novembro de 2011.

Esta sequência foi realizada após a leitura de uma história, feita na roda de início do dia. Enquanto as crianças aguardavam o início de uma nova atividade, a pesquisadora pediu à Cecília para ver os livros que ficavam guardados na caixa, dentro do armário e de onde ela retirou o livro lido nesse dia. Assim que ela autorizou, a pesquisadora pegou a caixa e sentou-se no tapete para manusear os livros. Acompanhando os movimentos com o olhar, assim que viram a caixa no chão, um grupo de crianças se aproximou e também começou a manusear os livros. A princípio, todos queriam retirá-los da caixa ao mesmo tempo. A pesquisadora então procurou organizar uma pequena roda e auxiliou as crianças a retirarem os livros da caixa. Aos poucos, as crianças começaram a escolher os que desejam manusear e organizaram-se em pequenos grupos, ou individualmente, como é possível observar no registro. Então, posicionaram os livros para a leitura, abriram-nos, folhearam suas páginas, observaram ilustrações, apontando, falando o nome de alguns animais e cantaram músicas conhecidas de seu repertório (do macaco, do cachorro etc.), batendo palmas e remexendo o corpo em movimento de dança.

O acervo, a maneira como está organizado e disponibilizado nos ambientes constituem-se como marcas e referências *sígnicas* que informam às crianças o que elas podem ou não; o que está autorizado ou não para o acesso. A esse respeito, Pimentel (2011) afirma que:

O espaço pode promover o desejo pelo livro e pela leitura. A leitura acontece em espaços significados e significativos. Os espaços podem ter formas variadas, volumes, desenhos, cores, texturas [...]. É no espaço e no tempo que vivenciamos as experiências cotidianas, as trocas interpessoais, o aprendizado e o conhecimento, o trabalho, a brincadeira, a leitura. Se há diferentes maneiras de circular os livros na escola, importa também o cuidado com o espaço, na medida em

que sua arrumação revela intenções pedagógicas e oferece diferentes possibilidades para as crianças (p. 128).

O intenso e significativo momento de interação das crianças com os livros *da caixa* não durou mais do que vinte minutos, interrompido quando Cecília e Márcia anunciaram o início da atividade, além de sinalizarem que era preciso guardar *aqueles* livros, pois eram os que as crianças levavam emprestados para suas casas toda sexta-feira⁶¹.

Mais uma vez, o cuidado das educadoras com acervo da turma mostra as dificuldades em torno da constituição do acervo de livros (por isso é preciso preservar os que se têm). Como o registro revela, as crianças, principais sujeitos da intenção dessa prática, ficam privadas do acesso aos livros, em especial àqueles lidos pelas professoras, os mais preservados, limitando seus desdobramentos. Durante os movimentos que culminaram no registro, foi perceptível o incômodo das educadoras quando todas as crianças, juntas e ao mesmo tempo, tentaram retirar os livros da caixa. Cuidado e tutela perpassam esse registro, e revelam contradições e desafios que envolvem práticas em torno dos livros e da leitura com as crianças pequenas. É importante que as crianças possam levar os livros para casa, socializarem-nos com as famílias, isso também faz parte de democratização da leitura. No entanto, o que está indicando os livros dentro do armário, inacessíveis aos olhos e ações das crianças? O destaque, o foco da prática não deveria ter como eixo as ações compartilhadas e ampliadas no contexto da Creche?

A próxima e última sequência fotográfica suscita questões propositivas. Vejamos:



7.1



7.2



7.3

⁶¹ Na pesquisa não abordamos os empréstimos de livros, já que o foco era observar a prática da leitura literária na Creche.



7.4



7.5



7.6

Sequência 7. Clarisse e o livro ao alcance das mãos. Turma B2. Registro de campo, 29 de maio de 2012.

Este registro foi feito num dia em que fomos à brinquedoteca (a sequência 5 do item anterior também foi feito nesse espaço), uma sala ampla, iluminada, que congrega muitos e variados brinquedos, tapetes emborrachados, uma mesa com cadeiras na altura das crianças e, entre tudo isso, a parte de uma estante destinada a livros infantis variados, sobre os quais mencionamos no item anterior. Nesse dia, os livros estavam postos nas duas últimas prateleiras da estante, não sendo tão fácil para as crianças alcançarem-nos. Em dado momento, Clarisse se aproxima da estante e, na ponta dos pés, tenta alcançar a última prateleira. Amanda⁶², que estava perto e atenta aos movimentos da menina, pergunta se ela quer ajuda. Clarisse confirma positivamente com a cabeça e, então, Amanda a apoia em seu joelho e a menina fica ao alcance das prateleiras e dos livros. Depois de passar os olhos por alguns livros, decide-se por um de capa grande, com ilustrações coloridas. Pede para descer do joelho de Amanda e senta-se no chão para folhear o livro, o que faz repetidas vezes: abre-o, folheia suas páginas do início ao fim, de trás para frente, de frente para trás. Em nenhum momento ela voltou os olhos para o que estava ao seu redor, nem solicitou os adultos novamente. Quando terminou, foi à estante e lá deixou o livro.

Para Corsino (2010): “os livros precisam ser arrumados de maneira a serem vistos, manipulados, consultados, lidos, relidos, apreciados” (p. 201). Montar um canto com livros, um espaço de casinha com bonecas, panelinhas e outros brinquedos, ou um circuito desafiador com os brinquedos de espumas, tapetes etc; enfim, planejar as atividades previamente, pode tornar os espaços, assim como os elementos que o compõem, mais sedutores e provocativos. De fato, nem todas as ações do cotidiano

⁶²Trata-se da bolsista de iniciação científica que acompanhou as observações de março a junho de 2013, conforme explicitado no Capítulo 1.

passam por planejamentos sequenciais rígidos, e é bom que assim o seja, para que também possa permitir a flexibilidade para o imprevisível. No entanto, ter como horizonte o que se espera e o que se deseja sugerir para cada espaço e materiais, pode ampliar as experiências das crianças nessa relação. Por vezes o espaço é convite para brincadeiras individuais (também importantes para o processo de apropriações do conhecimento de si); outras provocam parcerias e ações coletivas, nas quais negociações e produções de sentidos podem ser feitas pelas crianças. O importante é que entrem em cena intenções, arrumações, sugestões, ações que possam vir a intensificar o interesse das crianças – Clarisse sempre se mostrou interessada pelos livros, seja na sua sala ou na brinquedoteca – e provocar, ampliar situações outras.

Outra questão relaciona-se à organização mais sistemática do acervo: seria interessante, apropriado, pensar numa biblioteca infantil na creche? Já abordamos anteriormente a defesa de Perrotti (2004) pelas *estações de leitura*. Estes seriam sistemas mais flexíveis para a circulação dos livros, também importantes pelo seu caráter dinâmico, sendo possível ter livros dispostos em diferentes espaços e suportes. No entanto, pensar num lugar que agregue todo o acervo da creche, que apresente uma organização específica, que possa ser frequentado pelas crianças, de forma sistemática, planejada e intencional, no qual seja possível compreender esse lugar como convite a leitura dos professores a ação mais autônoma das crianças sobre os livros; que possa contemplar outros suportes textuais e outros materiais, como fantasias, fantoches, brinquedos, através dos quais as interações com os livros extrapolem as páginas e seja convite para dramatizações e recriações das crianças, pode se configurar como uma aposta mais efetiva nas práticas de livro e leitura para e com as crianças na creche. Não se trata de não ter mais livros, ou cantos de leitura nas salas, mas pensar em diferentes ambientes de leitura capazes de provocar ações para além do que já fazem, já que, como aponta Corsino (2009a):

As condições do espaço – organização, recursos, diversidade de ambientes internos e ao ar livre, adequação, limpeza, segurança etc. – são fundamentais, mas é pelas relações que os sujeitos estabelecem que o espaço físico deixa de ser material construído e organizado e adquire a condição de ambiente. Assim, pelas interações, o espaço se qualifica e se torna uma moldura sobre a qual as sensações se revelam e produzem marcas (5-6).

Os eventos selecionados e analisados neste capítulo são um recorte do cotidiano. O olhar que uma pesquisadora capturou, selecionou e lançou sobre os registros, em

diálogos com propostas teóricas distintas, uma possibilidade de entender as práticas com a leitura literária na creche. Foram muitas as perguntas que, certamente, não se esgotam no espaço desta pesquisa. No entanto, como sinalizado no início deste Capítulo, também é uma alegria compartilhar as observações e análises empreendidas neste campo, que se revelou múltiplo, dinâmico, desafiador e instigante. As perguntas que orientaram a trama da pesquisa, no início de 2011, quando ela começou, foram constantemente redimensionadas. Foi necessária a imersão no campo para entendê-lo e estar aberta ao seu texto. São muitas as possibilidades das crianças e muitos os caminhos possíveis para a efetivação de práticas respeitadas, acolhedoras, atentas às especificidades das crianças pequenas, firmadas em diálogos e compreensões do que podem e do que fazem, nessa intensa, complexa e dinâmica “aventura da existência cultural” (Pino, 2005, p.167).

As crianças podem muito. Os adultos podem muito *junto* com elas. Os processos de interação não acontecem, mobilizam ou alteram uma única face dessa relação. Conhecer o que podem as crianças, não seria também revelador do que nós, adultos, podemos *para e com* elas no contexto das práticas? Temos muito que conhecer. As pesquisas nos convidam a isso. No próximo Capítulo, serão tecidas as reflexões finais desta pesquisa.

Conclusão

Do direito à prática: reflexões propositivas acerca da leitura literária na creche

As palavras são portas e janelas. Se debruçamos e reparamos, nos inscrevemos na paisagem. Se destrancamos as portas, o enredo do universo nos visita. Ler e somar-se ao mundo é iluminar-se com a claridade do já decifrado. Escrever e dividir-se. Cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos, tomando as rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para as viagens do pensamento.

QUEIRÓS, 2012, p.61

Nesse momento de pausar a escrita, volto aos escritos de Bartolomeu Campos de Queirós como inspiração para contemplar o que foi tecido e abrir passagem para que outros leitores construam sentidos diante deste texto e palavras: o *espaço, daqui por diante, será do leitor*. Àquele que, ao tomar esta pesquisa como leitura sua, alçará voos outros, irá opor suas palavras às aqui escritas, enfim, com sua leitura irá construir novos entendimentos, pois, “à medida que escrevo e o leitor se inscreve no texto é que elaboramos um terceiro tempo, democraticamente. Isso me alivia, por saber que o leitor vai além de mim enquanto procura decifrar a minha metáfora” (QUEIRÓS, 2012, p.67).

O percurso do mestrado, dentre tantos aprendizados, produziu efeitos estéticos em mim, me mobilizou, me alterou. Tornei-me uma leitora mais interessada e engajada em compreender questões e tensões das práticas com as crianças pequenas, buscando considerar contextos e situações. De fato, a imersão nos estudos tornou-me mais esclarecida intelectual e politicamente, mais comprometida em perceber que o compete e envolve o social, o humano, são construções individuais e coletivas na tessitura das relações, na trama da história, do *grande tempo* (Bakhtin, 2003) do qual fazemos parte.

Também foi importante neste processo compreender a escrita como ação política e ética (Kramer, 2011b; Freire, 2011). Escrever como prática que implica a responsabilidade diante do que foi conhecido e analisado a partir do campo empírico da pesquisa. Nesse sentido, a escrita é o lugar na qual nos posicionamos diante de nossas apostas e defesas, é atividade que “começa propriamente quando retornamos a nós mesmos [...] quando enformamos e damos acabamento ao material da compenetração” (Bakhtin, 2003, p.25). Para exemplificar o que afirmo, reporto-me a uma questão

formulada por Bárbara, durante a entrevista coletiva realizada com as educadoras da Creche: “Naza, o que você achou desse tempo em que você ficou na Creche? O que você está achando do nosso trabalho com a literatura, com a música na leitura, o jeito como a gente trabalha isso com as crianças?”.

Naquele momento, a pesquisa estava em fase inicial e sentia-me insegura no lugar de pesquisadora, como se, desse lugar, não fosse ainda autorizada a responder a pergunta de Bárbara. No entanto, respondi: “Bárbara, percebo o quanto vocês valorizam as atividades em torno dos livros e das leituras com as crianças. Compreender o que se pesquisa, demanda tempo, escuta e novas conversas. Por isso, além das observações nas turmas estamos fazendo essa entrevista hoje”. Não foi uma resposta diretiva ou fechada, mas, foi uma posição assumida diante de uma questão dirigida a mim. Estávamos todas em busca de compreensões mútuas. No processo de articulação entre a empiria e as leituras teóricas, foi sendo possível tornar próprio e com maior sentido questões e conceitos que envolvem responsabilidade e ética, não ser indiferente ao outro e suas questões, considerando que “para tornar o pensamento não indiferente, é preciso responder por ele levando em conta o contexto em que nos encontramos” (Amorim, 2007, p. 19). O tempo e a imersão na pesquisa permitiram que eu pudesse tecer compreensões no que tange a pesquisar em Ciências Humanas e os caminhos a seguir, num jogo que envolveu olhar, escutar e escolher.

Retomando a questão formulada por Bárbara, compartilho o que foi possível construir, ciente de que, por operar com um referencial teórico discursivo, esta pesquisa também revela seu caráter de inconclusão, de inacabamento, logo, o que se apresenta são as reflexões tecidas entre a empiria e a teoria, no espaço-tempo possível desta pesquisa, considerando que: “o excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche em flor concludente urge que o excedente da minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste” (Bakhtin, 2003, p. 23). Foi este exercício que busquei construir pelas lentes da pesquisa e que, agora, ofereço ao leitor-*outro*.

Esta pesquisa teve como objetivo **conhecer e analisar as práticas de leitura literária para e com as crianças, em uma creche filantrópico-comunitária da cidade do Rio de Janeiro**. Para a construção do material empírico, foram adotadas como estratégias metodológicas observações participantes, entrevistas – duas individuais e uma coletiva – e registro fotográfico. Por meio desse conjunto metodológico foi

possível construir um material denso, sobre o qual precisei empreender o constante exercício da escolha. O que trazer para o corpo do texto e para o foco das análises? Foram tantas as observações instigantes que gostaria de contemplar. No entanto, a realidade do tempo sinalizava a todo instante a fronteira entre os limites e as possibilidades, logo, foi necessário fazer seleções, elencar da empiria um recorte sobre o qual fosse possível construir sentidos em torno da prática da leitura literária com as crianças na Creche.

Para melhor empreender análise sobre o *texto*, foi necessário buscar compreender o *contexto* (Bakhtin, 2009). Dessa forma, as entrevistas entraram em cena, no intuito de conhecer, ainda que brevemente, a história da Creche (filantrópico-comunitária) que, imersa numa história mais ampla sobre creches comunitárias, revela suas marcas e especificidades. Em seguida, por meio das pistas que a trajetória da instituição ofereceu, busquei conhecer, pela voz das educadoras – professoras e auxiliares – como entendem e organizam as práticas que envolvem livros e leituras *para* e *com* as crianças na Creche. Por fim, foram reunidos os *eventos* (Bakhtin, 2010) num conjunto que permitisse ora contemplar os movimentos e interações das crianças entre si, destas com as educadoras e nos ambientes da Creche, a partir das práticas que envolvem livros e leituras, organizando as seguintes categorias: (i) leitura literária como direito das crianças e dos adultos na creche; (ii) apontamentos sobre *formas* de ler para e das crianças; (iii) olhar, voz e corpo como possíveis formas de ler *das* crianças; (iv) repetir e imitar como maneira das crianças apropriarem-se dos gestos de leitura; (v) negociações, produção de sentidos e significados, a partir das leituras do livro e de seus elementos – materialidade, texto e ilustrações – *entre* as crianças e destas com os adultos; (vi) reflexões sobre o acervo e os espaços de livros e leituras na/da creche.

Os relatos das educadoras na entrevista coletiva, bem como as observações do campo, apontam que a prática de leitura literária é atravessada pela afetividade, pelo olhar que convoca à leitura, mas que também acolhe as crianças. Cuidado, olhar e escuta revelam *sutilezas* relacionais que se constituem como ações fundantes nas práticas com as crianças pequenas (Tristão, 2004, Guimarães, 2008, Rocha, 2012). As educadoras se *emocionam*, vibram com as conquistas das crianças quando percebem que estas estabelecem relações, em especial, ao que elas entendem como ampliação do vocabulário: *quando eles falam pante, que é elefante; cacaco, que é o macaco...*⁶³;

⁶³ Entrevista coletiva, 28 de dezembro de 2011. Ver Capítulo 2.

apontando que o trabalho na Educação Infantil indica práticas que possibilitem contemplar espaços de liberdade e de respeito às singularidades das crianças pequenas, mas, também sinaliza que esta não prescinde de intencionalidade, de organização, de planejamento, já que como espaço educativo, a creche é um lugar no qual as crianças iniciam sua imersão em práticas sociais e culturais distintamente organizadas em relação a outros ambientes e situações. Logo, quando as educadoras sinalizam preocupação e cuidado com as questões de aquisição de vocabulário, é preciso considerar que, de fato, essas são questões importantes, que envolvem refletir sobre o que perpassa a formação de leitores-ouvintes na creche. Mas, como foi possível observar e analisar, as práticas em torno dos livros e das leituras na creche extrapolam esses objetivos, na medida em que as relações que as crianças estabelecem e as produções de sentidos a partir da leitura do livro se mostram mais amplas e complexas do que somente aquisição de vocabulário.

A pesquisa evidenciou que as práticas em torno dos livros e das leituras, no cotidiano da Creche, mobilizam e convocam as crianças a interações e estas a levam a construir sentimentos de pertencimento com o momento da leitura e uma relação de alteridade com o objeto livro. Ao escutarem o enunciado das professoras: *Vou contar uma história*, este se transmuta em convite, as crianças organizam-se em semicírculo, de frente para a professora e o livro. A reação das crianças diante do anúncio-convite provoca a participação umas das outras, revelando a força do coletivo no grupo, constituindo *elos de coletividade* (Benjamin, 1994) que agregam e enredam a todos. Os livros e as leituras que se realizam com e a partir dele, ao serem integrados *entre* relações no grupo de crianças e educadores na Creche, configura *a literatura como direito* da maneira como entende e defende Candido (2011).

O livro, no cotidiano, *entre* crianças e adultos, faz-se presença, provocando uma relação de alteridade entre os sujeitos e o objeto, *instaurando realidades* (Yunes, 2009). O campo empírico revelou que a relação de alteridade provocada pela prática em torno dos livros e suas leituras não percorrem caminhos lineares. Dessa forma, os interesses das crianças e suas ações sobre o objeto livro e seus elementos (formas material, textual e gráfica) e as práticas de leitura, são significados por movimentos e interações singulares das manifestações infantis. Por meio das interações as crianças agem sobre o objeto livro, ativa e criativamente: colocam-no em posição de leitura, passam as suas páginas, percorrem com os olhos e os dedos frases e textos e balbuciam retomando certo ritmo da leitura realizada pela educadora-leitora. As observações e análises evidenciam

que as crianças, como leitoras-ouvinte, que *leem com os ouvidos* (Britto, 2005a, 2005b), constroem sentidos e significados sobre o livro e as leituras, que são atravessados por modos próprios delas relacionarem-se com o mundo. Nesse sentido, quando as educadoras, no meio de uma história, introduzem uma música, as crianças levantam-se, dançam, batem palmas e, quando a educadora inicia o virar das páginas, elas voltam a sentar-se em posição de meia lua, voltando o olhar para o livro e a educadora, interagem com as ilustrações e o enredo das histórias. Tais movimentos sinalizam que esta pode ser uma possível *forma de ler das crianças pequenas*, já que o corpo, por meio de muitos movimentos, é expressão comunicativa, produz sentidos. Assim como o utilizam para explorar, conhecer e elaborar situações do mundo, as crianças também o fazem *na* relação com o livro e as leituras.

Também ficou em evidência o fato de que a prática com livros e leituras, *entre* crianças e educadores na creche, percorrem caminhos que vão do individual ao coletivo. Em alguns momentos os livros são lidos para toda a turma. Noutros, ora ele é provocador de diálogos, disputas e produções de sentidos *entre* um pequeno grupo de pares, como pode vir a ser solicitado após a leitura por uma criança, que individualmente, manuseia-o, passa as suas páginas de frente para trás, de trás para frente e recomeça tudo novamente. Destaca-se nesses movimentos das crianças a imitação e a repetição que se revelam como ações criativas das crianças, as quais lhes permitem reviver os gestos e maneiras de ler e, ao fazerem, ressignificam e apropriam-se do que o livro, com os seus elementos, provoca.

O livro e a leitura que, a priori, são apresentados e introduzidos pelos gestos, voz e sentidos dos leitores-educadores *instauram não só realidades* como também levam as crianças pequenas a compreenderem, gradativamente, a distinção deste objeto e prática, dentre outros; da *voz* do livro entre outras. As crianças, ao viverem, *na* e *pela* mediação *entre* pares e *entre* os educadores, leitores mais experientes, passam a tecer compreensões de que o livro e seus elementos – projeto gráfico, cores, ilustrações, traços e estilos – guardam especificidades que provocam interlocuções e convidam a ações diversas.

Livros e leituras, compartilhados e vividos no cotidiano da creche, mergulham as crianças em experiências sociais e culturais, sobre as quais elas buscam empreender sentidos. O social revela a sua força no grupo de crianças que agem ativa e criativamente, interagem, mostram-se engajadas e interessadas nas interações verbais com as educadoras o que, dessa forma, leva o livro a participar do cotidiano num enredo

afetivo e dialógico.

As análises revelaram que a prática da leitura literária *para* e *com* as crianças pequenas, envolve sentidos como voz, olhar, gestos, constituindo uma *performance* leitora (Zumthor, 2010) que provoca uma relação de alteridade quando as crianças ficam face a face com o livro, a professora e sua voz, despontando uma possível forma de ler *para* e *com* as crianças. Cabe a ressalva de que a concepção de *performance* não foi tomada, na prática leitora com as crianças, como ação performática similar a interpretação teatral, mas, como possibilidade dinâmica de leitura na qual, por meio dos sentidos acima descritos, possam revelar a singularidade e a especificidade do texto escrito, as sutilezas e requintes da linguagem literária (Amarilha, 1997; Queirós, 2012). Este exercício põe em jogo o trânsito entre a oralidade e o texto literário escrito, considerando o segundo como organização específica, que envolve construções estilísticas provocadoras, jogos de linguagem que contemplam *ritmo, bossa e humor* (Amarilha, 1997). A *performance*, nesse sentido, é compreendida como caminho, passagem para o texto escrito, por meio da voz, o que pode possibilitar o acesso das crianças ao texto literário e a apropriação de sua construção singular.

As reflexões acima tecidas permitem considerar que os livros estão presentes no cotidiano, participam afetiva e dialogicamente das interações, convidam as crianças a agirem sobre ele e a participarem de práticas de leitura. Esta participação faz com elas se constituam leitoras desde bem pequenas, que se sintam inseridas numa prática dialógica, que confere às ações uma positividade relacional, fundamental quando se tem como foco a educação das crianças pequenas. No entanto, as análises também levantaram alguns questionamentos sobre: (i) a composição e dinamização do acervo na creche (livros de literatura infantil, fantoches, fantasias e outros materiais que possam ser significativos para as interações das crianças com o acervo); (ii) acesso, de maneira mais sistemática, das crianças aos livros na creche; (iii) organização de um espaço que possa acolher, organizar e disponibilizar o acervo, para crianças e adultos, na creche: uma biblioteca infantil (como apontado no final do Capítulo 4).

Considerando que essas são questões importantes, que envolvem condições materiais no que tange à formação de leitores na creche (em acordo com as especificidades apontadas e defendidas nesta pesquisa) é que, a seguir, são apresentadas algumas proposições que visam contribuir tanto para a reflexão, quanto para implementação, nas creches, de práticas de leitura literária com as crianças. Cabe ressaltar que o objetivo de tecer proposições não tem como intenção criar uma lista

prescritiva para o trabalho com livros e leituras *para* e *com* as crianças na creche, já que, para que se realizem de maneira significativa em cada instituição, os projetos que envolvem práticas leitoras precisam ser construídos “sem receitas, sem doutrina [...] a leitura como forma de alcançar uma autonomia no pensar e solidariedade no agir” (Yunes, 2002, p. 42). Em consonância com a autora, acredito que as proposições sejam refletidas *sem receita e sem doutrina*, porque o conhecimento que cada instituição tem do seu grupo, das suas necessidades é o caminho mais pertinente para problematizar, renovar, ampliar, retomar, enfim, rever suas as práticas, neste caso, as que envolvem crianças, livros, leituras, acervos e espaços.

Considerar as próprias especificidades tanto materiais, quanto do grupo que compõe cada instituição é importante, mas cabe também ressaltar que as práticas que envolvem livros e leituras, nas creches, estão previstas em documentos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Brasil, 2010), logo, constituir acervo e promover sua organização e acessibilidade às crianças precisa fazer parte das propostas pedagógicas. Como uma responsabilidade da creche, o adulto – gestores, professores, auxiliares – quem deve organizar, planejar, viabilizar tanto as práticas quanto o acesso; ser ponte e auxílio, estar *junto* com as crianças nesse *mergulho no universo literário*.

Leitura literária: (i) ler *para* e *com* as crianças: proposições sobre intencionalidade e organização da prática; (ii) trânsito entre a oralidade e o texto escrito.

- Ler ***para*** as crianças – Ler *para* implica considerar escolhas e estratégias de organização e preparo que precede o momento da leitura. Que livro escolher? Por quê? As crianças já o conhecem? Pretende-se apresentar uma nova história, um novo gênero, um novo autor, um novo ilustrador, um novo projeto gráfico? Que diálogos pretende-se provocar com e a partir das leituras? De que maneiras viabilizar a participação das crianças? Ler *para* as crianças, portanto, aponta para os aspectos organizacionais da prática.
- Ler ***com*** as crianças – ler *com* envolve o educador-leitor, aquele que planejou intencionalmente a prática, no momento da realização da leitura, viver *com* as crianças, o mergulho no literário e a alteridade provocada por essa imersão. Ler *com* implica em o adulto *entrar no texto*, permitir ser provocado, estranhar, elaborar, falar, conversar sobre o que viveu, com as crianças, por meio dessa

imersão. Ler *com*, convida o professor-leitor também a *ler de corpo inteiro*, entrar no texto e deixar-se levar por ele; provoca-o deste modo, a partilhar e viver *com* as crianças a leitura, se deixar entrar no ficcional, imaginar.

- Ler *para* e *com* as crianças – considerando que uma ação está implicada na outra. Ao se organizar para, o professor leitor faz escolhas, se implica, planeja, propõe e, ao fazê-lo, se reconhece na sua prática. Livros e leituras, portanto, instauram-se como realidades e promovem sentidos de pertencimento, *entre* relações.
- Práticas que envolvem a **oralidade** são fundantes e importantes no trabalho com as crianças pequenas. Cantigas, parlendas, trava-línguas, narrativas orais, recontos, criação de histórias. No entanto, as práticas pautadas na oralidade não são iguais à **leitura que se faz de um texto**, como abordado nos Capítulos 3 e 4. Novamente, não se trata de subtrair uma prática em nome de outra. No entanto, são distintas, ora complementam-se, ora se contrapõem; ora uma prática estará mais contemplada do que a outra. O que está em jogo é o trânsito entre essas duas formas distintas de uso da língua e das palavras. A leitura literária, que implica ler o texto de literatura, no caso da creche o livro de literatura infantil, implica permitir às crianças a percepção das sutilezas, especificidades e estilos como a forma escrita é organizada e proposta. A *transmissão vocal do texto* (Bajard, 2007), que envolve, entre outros elementos, a voz e suas nuances (acento, timbre, altura, volume), conjugada à *performance* (Zumthor, 2010) (voz, olhar, gestos) podem configurar-se como um possível e potencial modo de ler *para* e *com* as crianças.

Sobre **acervos (i)** e **espaços (ii)** de livro e leitura na creche.

- O **Acervo**, na creche, precisa contemplar bons livros infantis, de vários gêneros e estilos, mas principalmente os que possam ser classificados como de literatura. Também fazem parte outros elementos (CD, DVD, fantasias, fantoches, caixas de histórias etc.) que favoreçam o acesso das crianças a um material de qualidade que possa ser manuseado, individual e coletivamente. Quanto aos livros, é importante ter como horizonte a consulta a catálogos selecionados a partir de critérios, que vão além das indicações por faixa etária. O manual do PNBE, que a partir de 2008 passou a incluir creches e pré-escolas na

composição de acervos destinados a instituições públicas, pode ser importante fonte de consulta. Conta-se também com sites como o da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), que disponibiliza lista anual de livros altamente recomendáveis (categorias: criança, jovem, imagem, poesia, informativo, tradução, cujos escritores, ilustradores, tradutores e editores recebem o título de altamente recomendável), e Câmara Brasileira do Livro, que promove o Prêmio Jabuti.

- Os livros de literatura precisam considerar aspectos como elaboração da linguagem literária, pertinência temática, ilustração, projeto gráfico (Andrade e Corsino, 2007). A ilustração é um elemento expressivo no livro infantil, que motiva a participação e interação das crianças pequenas. Constitui-se dessa forma (sem excluir os outros critérios), como elemento que proporciona maior possibilidade de interlocução no seu processo inicial como leitora de imagens que produz e partilha sentidos a partir da organização da ilustração, como cores, formas, perspectivas, organização de objetos e personagens, propiciando que as crianças façam associações, manifestem interesses, compartilhem impressões por meio dos gestos. Podem tornar-se, portanto, uma referência no livro que proporcione um espaço de maior liberdade *para as leituras das crianças*, individuais ou coletivas. A leitura das ilustrações não prescinde de critérios para a sua aprendizagem (Oliveira, 2008a; Linden, 2011). Logo, precisam participar das atividades de leitura de maneira dialógica, nas quais as crianças possam expressar, falar e ouvir sobre elementos constitutivos que afinem o olhar para detalhes perspicazes e sutis de imagens distintas por meio do diálogo e mediação do professor-leitor.
- Os livros podem ser informativos, literários em prosa e em verso, livros-brinquedo, livro ilustrado, livro de imagens, livro que congregue texto e narrativa entre outros. Também é importante que sejam considerados livros de diferentes tamanhos, texturas e materiais - pano, plástico, cartonado, papel. É importante que o acervo contemple variedades de estilos, autores e ilustradores (nacionais e estrangeiros) que tornem possíveis tanto o acesso, quanto a ampliação do universo de referência das crianças. É importante que os livros sejam renovados e atualizados, acompanhando a produção especializada da literatura infantil.

- **Espaços de livro e leitura na creche** – eis a questão! Será possível organizar uma biblioteca na creche? Por que não? Será possível considerar um espaço de biblioteca, que esteja de acordo com movimentos, interações, manifestações e ações das crianças pequenas? Um bebê de cinco ou oito meses, tem forma distinta de se locomover e interagir com o espaço da de uma criança de um ano e seis meses ou dois anos. Logo, pensar em espaços de livro e leitura na creche, precisa considerar as especificidades das crianças. Perrotti (2004) aponta como possibilidade as *estações de leitura* (bibliotecas, salas de leitura, cantos nas salas). Nesses espaços os livros podem ser acomodados em caixas, caixotes, estantes e outros suportes; podem/devem ser renovados/trocados constantemente. Uma biblioteca na creche pode concentrar todo o acervo literário da instituição e outros textos e suportes, o que não dispensa os cantos de leitura das salas, organizado de forma acessível para as crianças. A reunião do acervo permite a guarda, a catalogação e organização e também a reunião das obras. A reunião dá possibilidades de se criar novos arranjos para dispor os livros em caixas e cestas a partir de classificações várias. O espaço, desse modo, torna-se lugar de experiências de leitura, de relação e interação com os livros. Uma biblioteca na creche estaria de acordo com as especificidades das crianças pequenas, disporia os livros de forma instigante e acessível: estantes baixas, caixas grandes e pequenas que pudessem acomodar livros para interações individuais e coletivas. Os livros podem estar dispostos, nos distintos suportes, ao redor de tapetes e almofadas, mesas e cadeiras baixas que permitam colocar os livros em diferentes posições e ângulos de leitura. O espaço também pode contemplar fantoches, fantasias, tecidos, máscaras, instrumentos musicais, um canto para pequenas dramatizações que possam extravasar das páginas dos livros e convidar a interpretações das histórias.

Essas são algumas proposições construídas a partir da análise do material empírico da pesquisa. Apontamentos que podem ser apostas interessantes para ampliar e qualificar ainda mais as experiências das crianças pequenas com a leitura literária na creche. É importante reafirmar, uma vez mais, o lugar que ocupa o professor-leitor (mediador dessa prática dentre tantas outras) como parceiro e colaborador das crianças no seu processo de imersão em práticas sociais e culturais, na creche, espaço educativo distintamente organizado de outros. Como aponta Pino (2005), as crianças agem de

forma complexa e intencional sobre situações e objetos, atribuindo sentidos e significados sobre/no mundo no qual estão inseridas. É na relação com o outro, orientada pela palavra, pelo gesto, pelo olhar acolhedor que o mundo da cultura se presentifica *para e no outro criança*. Pensar em práticas de livro e leitura não prescinde de compreendê-la nesses termos. Os livros e as leituras *instauram realidades* e provocam alteridade, mas *é na* relação que ele pode revelar seu maior sentido, *para e com* as crianças na creche e, desse modo, *abrir portas e janelas* para outras formas de organizar pontos de vista, sentimentos e impressões do mundo, por meio da organização escrita da linguagem literária. É preciso estar junto às crianças, observar seus movimentos, ações e interesses, possibilitar espaços de autonomia, complexificar e ampliar as relações. Fios que se desdobram em experiências *entre* crianças e adultos. Lugar de conhecimento de si, do outro, da cultura que constituem *elos de coletividade* (Benjamin, 1994).

Na Creche observada, a leitura literária revelou-se como espaço constituinte de todos os sujeitos: das crianças que inauguram suas experiências no mundo cultural e social, coletivamente, e das educadoras que, no reencontro com a leitura literária, junto com as crianças, no cotidiano, confirmam-se como sujeitos que podem ir além do seu contexto de origem.

A leitura literária, na Creche, trafega e planta sentidos *entre* relações, *entre* gerações e, no *entre* a força humanizadora da literatura se afirma: no adulto que ao encontrar-se com as crianças e reconhecer do que gostam, do que não gostam, atuam junto a elas, permite o acesso e amplia os conhecimentos do universo cultural das crianças. No *entre* das tramas do cotidiano a força da leitura literária se confirma, porque espaço de relações com o outro, com a cultura, com a ação ativa das crianças. Imersas no ambiente da creche, desde aproximadamente os quatro meses de idade, participando de ações individuais e coletivas, que proporcionam e estimulam o acesso a manifestações culturais diversas, as crianças são capazes de se apropriarem das ações que lhes são dirigidas e a elas atribuir e ressignificar sentidos. Considero, como Silva (2011) que:

ler livros de literatura para crianças deve ser seriamente considerado como essencial desde os anos iniciais da escolarização. Não apenas como tempo ocioso, mas como tempo precioso. Alargar o tempo para as narrativas pode ser uma das brechas que a literatura pode abrir na escola (72-73).

Espaço de leitura literária como essencial; fio dos elos de coletividade, da

constituição de si, na e pela palavra do *outro* – crianças, adultos e da linguagem literária. Esta pesquisa, que teve como objetivo **conhecer e analisar as práticas de leitura literária para e com as crianças, em uma creche filantrópico-comunitária da cidade do Rio de Janeiro**, pausa as reflexões aqui tecidas, compreendendo que a leitura literária na creche, *direito* de crianças e adultos, congrega na sua prática espaços relacionais e afetivos de alteridade, no qual estão em jogo sentidos constituídos do individual ao coletivo; experiências de si, do outro, da cultura socialmente produzida. Leitura literária como espaço de liberdade, de encontro, de intenções que extrapolam os objetivos de ensinar a alguma coisa, pois que é vivida *entre*, costuradas e entremeadas entre livros, textos, imagens, vozes, diálogos e escutas. Dessa forma ensinam muito mais sobre a vida, os sentimentos, as possibilidades e a riqueza das interações e, dessa forma, sobrevive ao tempo, garante o fiar dos elos que tece experiências *entre* gerações e instauram-se no *grande tempo* (Bakhtin, 2003), como diálogo coletivo, pois,

Ao reconhecer a existência humana como um sempre convívio com enigmas, a escola cumpre o seu ofício. Só falamos do “lá de fora” por causa das incômodas exigências do “cá dentro”. O diálogo entre o conhecido e o ainda por conhecer torna o trabalho da escola permanente. O tomar posse do sabido ganha sentido quando se deseja, com ações cooperativas, construir o mais além (Queirós, 2012, p.45).

Referências bibliográficas

- AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura e educação: diálogos**. In: PAIVA, Aparecida *et. al* (orgs.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, 17-27.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. **O compromisso de fazer literatura para crianças e jovens**. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em literatura Infantil e Juvenil?** Com a palavra o educador. São Paulo: DCL, 2011, p. 119-133.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e Prática Pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1997.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- AMORIM, Marília. **A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica**. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez: 2007, p. 11-25.
- AMORIM, Marília. **Cronotopo e Exotopia**. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo, Contexto: 2008, p.95-114.
- ANDRADE, Ludmila e CORSINO, Patrícia. **Crer e construir: critérios para a construção de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE**. In: PAIVA, Aracy Martins *et. al* (orgs.). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p.79-91.
- AQUINO, Ligia Maria Leão de. **Creches comunitárias e a política da educação infantil pública na cidade do Rio de Janeiro**. Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 18, n. 31, p. 207-218, jan./jul. 2009.
- BAJARD, Elie. **Ler de Dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAJARD, Elie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Paul: Pedro e João, 2010.
- BARBOSA, Silvia. **“O que você está escrevendo?”** – Na pesquisa com crianças, o

exercício de compreender e ser compreendido. In: KRAMER, Sônia (org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. Rio de Janeiro: Ática, 2009.

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas: A Infância**. São Paulo: Editora Planeta, 2003.

BARROS, Manoel. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense (1994)

BENJAMIN, Walter. **Experiência e Pobreza**. In: **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense (1994a).

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. In: **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense (1994b).

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II: Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense (1995).

BENJAMIN, Walter. **Visão do livro infantil**. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2002.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007.

BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi, ROSA Ester Calland de Sousa. **A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende...** In: Paiva, Aparecida (org.). *Coleção explorando o ensino. Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 69-88.

BRASIL. **Plano Nacional do Livro e Leitura**. Brasília, dezembro, 2006.

Brasil. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras**. Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos. BERENBLUM, Andréa; PAIVA, Jane (orgs.). Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. CAMPOS Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia (orgs.). Brasília: MEC, SEB, 2009.

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

BRASIL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação: Edições Câmara, 2010.

BRITTO, Luís Percival Leme. **Educação Infantil e Cultura Escrita**. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a.

BRITTO, Luís Percival Leme. **Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil**. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. São Paulo: Autores Associados, 2005b.

BRITTO, Luís Percival Leme. **Leitura e Política**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins *et. al* (orgs.). **A Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 77-91.

CADERMATORI, Ligia. **Para não aborrecer Alice: a ilustração no livro infantil**. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 79-90.

CADERMATORI, Ligia. **O que é Literatura Infantil?** São Paulo: Brasiliense, 2010.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Ouro Sobre o Azul, 2011.

CASTANHA, Marilda. **A linguagem visual no livro sem texto**. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008.

CHACON, Lourenço. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. **Infância, Linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003.

CORSINO, Patrícia. **Revisão de políticas de Educação Infantil. Relatório do estudo no município do Rio de Janeiro. MEC/UNESCO/OCDE**, 2005.

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

CORSINO, Patrícia. **A brincadeira com a palavra e as palavras como brincadeira**. In: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil: cotidianos e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009b.

CORSINO, Patrícia. **Literatura infantil: as crianças e as leituras**. Anais da 16ª Conferência Internacional de Leitura e 1º Fórum Ibero Americano de Literacias. Universidade do Minho, Braga, Portugal, julho de 2009c.

CORSINO, Patrícia. **Literatura na educação infantil**: possibilidades e ampliações. In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010a, p. 183-204

CORSINO, Patrícia. **Literatura e Infância**: Reflexões e Questões. Anais do III Congresso Internacional Diálogos Sobre Diálogos. Rio de Janeiro: UFF: 2010b.

CORSINO, Patrícia; CHAMARELLI, Luciana. **Retratos de espaços de livro e leitura em instituições de educação infantil**. Anais do II Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias: Perspectivas Metodológicas. Rio de Janeiro, UERJ. Setembro de 2010.

CORSINO, Patrícia. **Infância e Linguagem em Walter Benjamin**: reflexões para a educação. In: KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim e (orgs.). **Política, cidade, educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2011, p. 119-241.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **O espaço da Literatura na sala de aula**. In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 55-68.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. **Infâncias na creche**: corpo e memórias nas práticas e nos discursos da educação infantil. Tese de doutorado em Educação. PUC-Rio. 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. **A Creche Comunitária na Nebulosa da Pobreza**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 88, p. 18-29, fev. 1994.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza e. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A perspectiva sócio-histórica**: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo, Cortez: 2007, p. 26-38.

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

GARY, Morson; EMERSON, Caryl. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **A diferença identfica. A desigualdade deforma**. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA; KRAMER, Sonia (orgs). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez: 2007, p. 39-56.

GIRARDELLO, Gilka. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias para crianças pequenas. *Infância: imaginação e educação em debate*. FRITZEN, Celdon, CABRAL, Gladir da Silva. (Orgs.). São Paulo: Papyrus, 2007.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre Crianças e Adultos no Berçário de uma Creche Pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado**. Tese de doutorado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.

GUIMARÃES, Daniela. **Educação Infantil: espaços e experiências**. In: CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebê e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Daniela; MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto de. **Literatura na Educação Infantil: crianças, experiência e linguagem**. Texto apresentado no IX Jogo do Livro: Onde está a literatura?/III Fórum Ibero-Americano de Letramentos e Aprendizagens. Belo Horizonte, MG: UFMG/Ceale. 26 a 28 de Outubro de 2011.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **A criança e a linguagem: entre palavras e coisas**. In: PAIVA, Aracy Martins *et. al* (orgs). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p.111-136.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, Leitura e Escrita: Formação de Professores em curso**. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias Botafogo, 1995

KRAMER, Sônia **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, -. 41-59, julho/2002.

KRAMER, Sonia. **Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2004.

KRAMER, Sônia. **Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas**. In: FREITAS, Maria Teresa;

SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (orgs). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez: 2007, p. 57-76.

KRAMER, Sônia. **O papel da Educação Infantil na formação do leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica**. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 111-133.

KRAMER, Sônia. **Infância e Pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas**. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa C. (org.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papirus, 2011a, p. 385-395.

KRAMER, Sônia. **Formação inicial e continuada: do direito dos professores à escrita e à leitura literária**. In: FONTOURA, Helena Amaral da e SILVA, Marco (orgs.). **Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011b, p. 37-49.

KUHLMANN Jr, Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago 2000, n. 14, p. 5-14.

KUHLMANN Jr, Moysés. **Educação Infantil e Currículo**. In: FARIA, Ana Lucia Goulart, PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte; Autêntica, 2003.

LEITE FILHO, Aristeo. **Rumos da Educação Infantil no Brasil**. In: TEIAS. Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005.

LINDEN, Sophie Van Der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosacnaif, 2011.

MACHADO, Irene. **Gêneros discursivos**. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2007, p.151-166.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **O PNBE e o CEALE: de como semear leituras**. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.7-20.

NASCIMENTO, Anelise. **Escola, professores e crianças na construção da identidade da educação infantil**. In: KRAMER, Sônia (org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. Rio de Janeiro: Ática, 2009, p.168-180.

NETO, José Castilho Marques (org.). **PNLL: textos e história**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010.

NUNES, M. Fernanda; CORSINO, Patrícia e KRAMER, Sonia e. **Crianças e adultos em instituições de educação infantil: o contexto e a pesquisa**. In: KRAMER, Sônia (org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. Rio de Janeiro: Ática, 2009, p. 12-23.

NUNES, Maria F. Rezende e CORSINO, Patrícia. **A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios.** In: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil: cotidianos e políticas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

NUNES, Maria Fernanda Rezende, CORSINO, Patrícia, DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica.** Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, Fundação Orsa, 2011.

NUNES, M. Fernanda, CORSINO, Patrícia e KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação Infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009) – Relatório de Pesquisa.** Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens.** São Paulo: Cosac Naif, 2011.

OLIVEIRA, Rui de. **Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008a.

OLIVEIRA, Rui de. **Breve histórico da ilustração do livro infantil e juvenil.** In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador.** São Paulo: DCL, 2008b, p.13-47.

PAIVA Aparecida, EVANGELISTA, Aracy; PAULINO, Graça e VERSIANI, Zélia (orgs.). **No fim do século a diversidade: o jogo do livro infantil e juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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: Autêntica, 2008, p. 35-52.

PEREIRA, Maria Antonieta. **Jogos de linguagem, redes de sentidos: leituras literárias.** In: PAIVA, Aracy Martins; PAULINO, Graça; Côrrea, Hércules; VERSIANI, Zelia. **Literatura: saberes em movimento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 31-46.

PEREIRA, Rita Maria Ribes. **Pesquisa com crianças.** In: **Infância em Pesquisa.** PEREIRA, Rita Marisa Ribes e MACEDO, Nélia Mara Rezende (orgs.). Rio de Janeiro: Nau Editora, 2012.

PERROTTI, Edmir. **Lugares da leitura: a escola como espaço de leitura.** In: Boletim do Programa Salto para o Futuro, Série Espaços de Leitura, TVE Brasil. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/124941espacodeleitura.pdf>, 2004. Acesso em dezembro de 2012.

PIMENTEL, Claudia. **ESPAÇOS DE LIVRO E LEITURA: um estudo sobre as Salas de Leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro.** Tese de Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

PIMENTEL, Claudia. **O LIVRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGANDO COM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO. III Seminário de Pesquisas sobre crianças e**

infâncias: políticas e desafios na produção da pesquisa. Universidade Federal de Aracaju. Aracaju (SE). 22 a 24 de agosto de 2012.

PIMENTEL, Claudia; FERNANDES Monica Pinheiro; CORSINO, Patrícia. **REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS DE ACESSO AO LIVRO E À LEITURA LITERÁRIA EM CINCO MUNICÍPIOS FLUMINENSES.** In: Revista Contemporânea de Educação, N° 12 – agosto/dezembro de 2011.

PINO, Angel. **As Marcas do Humano.** São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Zoia. **L. S. Vigostski:** algumas perguntas, possíveis respostas In: VAZ, Alexandre Fernandes e MOMM, Caroline Machado (orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas.** Nova Petrópolis: Editora Nova Harmonia, 2012, p. 57 a 71.

QUEIROZ, Hélen Aparecida. **O JOGO LITERÁRIO:** espaço, função e reverberação da literatura na formação do leitor na infância. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RIBEIRO, Marcelo. **A relação entre o texto e a imagem.** In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil:** com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008, p.123-139.

ROCHA, Mariana Roncarati de Souza. **Perspectivas de uma educação dialógica na creche:** a co-autoria da criança na construção da prática educativa. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012.

SCRAMINGNON, Gabriela Barreto da Silva. **“EU LAMENTO, MAS É ISTO QUE NÓS TEMOS”.** O lugar da creche e de seus profissionais no Município do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UNIRIO. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância:** correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **“MAS EU NÃO FALO A LÍNGUA DELES!”:** AS RELAÇÕES SOCIAIS DE BEBÊS NUM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Dissertação de mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2008.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Educação Infantil no coração da cidade.** São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Márcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. **Experiências de leitura no contexto escolar.** In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. **Literatura:** ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 23 - 40.

SILVA, Rosita Mattos da. **“As histórias da gente que cabem num livro”**. Experiências de leitura nas aulas de literatura do primeiro ano do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

SOARES, Magda. **A escolarização da leitura literária**. In: Evangelista, Brandão e Machado, Maria Zelia Versiani (orgs). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica: 2006, p. 17-48.

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

SOBRAL, Adail. **Ato/atividade e evento**. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007, p.11-36.

SOBRAL, Adail. **Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas**. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007, p.103-121.

SOUZA, Solange Jobim e. **Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia; (orgs.). **História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.

SOUZA, Marina Pereira de Castro e. **O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: de Agentes Auxiliares de Creche a Professores?** Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro, UFRJ, 2011.

TIRIBA, Léa. **Buscando caminhos para a pré-escola popular**. São Paulo, Ática, 1993.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em Perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRAVASSOS, Sonia. **Biblioteca escolar: muito além de estantes arrumadas**. Cursos da Casa da Leitura, v. 8. Fundação Biblioteca Nacional, 2010.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada**. Dissertação de mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2004.

TUSSI, Rita de Cássia e RÖSING, Tania M. K. **Programam Bebelendo: uma intervenção precoce de leitura**. São Paulo: Global, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, L. S.. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S.. **Imaginação e criação na infância**. Ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura literária e outras leituras**. In: BATISTA, Antonio Gomes Augusto; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a, p.71-87.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler literatura infantil brasileira**. São Paulo: Scipione, 2005b.

ZILBERMAN, Regina. **Letramento literário: não texto, sim ao livro**. In: PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007, p. 245-266.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

YUNES, Eliana. **Pensar a Leitura: Complexidade**. São Paulo: Loyola, 2002.

YUNES, Eliana. **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymar, 2009.

Sites consultados:

<http://www.bn.br/proler/>. Acesso em: janeiro de 2012 e janeiro de 2013.

http://www.fnlij.org.br/principal.asp?cod_mat=57&cod_menu=2003. Acesso em dezembro de 2012

<http://200.141.78.79/dlstatic/10112/3248543/DLFE60019.pdf/1.7.8.CrechesConveniadas.pdf>. Acesso em janeiro de 2013.

Apêndice 1
Roteiro entrevista
Educadoras da Creche
28 de dezembro de 2011

1 – Pedir para que se apresentem, falem seus nomes, turmas nas quais trabalham, tempo de trabalho na Creche.

2 - Por que vocês leem histórias para as crianças? Se julgarem importante, por quê leem?

3 - Como é que vocês escolhem os livros? Por que vocês escolhem uns livros e não outros? Como é a seleção dos livros no cotidiano? Como vocês fazem essa seleção?

4 – As observações mostram que vocês cantam durante a história, e não necessariamente o cantar se relaciona com a narrativa do livro. Por que vocês tem essa forma de contar? Por que vocês contam histórias assim?

5 - Como os livros chegam à creche? Como vocês os organizam? Quem participa dessa seleção? Vocês selecionam?

6 - Como era a relação de vocês na infância com a literatura? Alguém lia para vocês? Vocês liam? E atualmente, vocês são leitoras? O que gostam de ler? Conte um pouco da sua relação com a leitura e a literatura

7 – Agradecimento

Apêndice 2

Roteiro entrevista

Joana – Auxiliar de coordenação administrativa da Creche

20 de março de 2012

- 1 – Apresentação: nome, cargo que ocupa na creche que, tempo em que trabalha na creche.
- 2 – Conte a história da Creche. Como foi a sua fundação? Quem participou? Você participou dessa história? Como? Relate aspectos sobre o fundador, mantenedor, convênio.
- 3 – Fale um pouco sobre o funcionamento da Creche: atende quantas crianças, número de turmas, organização da rotina, quadro de funcionários, a formação das educadoras
- 4 – Existe algum tipo de ruptura/tensão no funcionamento da Creche, na sua organização? Quando ele acontece? Em que circunstâncias?
- 5 - Agradecimento

Apêndice 3

Roteiro entrevista

Monica – Coordenadora pedagógica da Creche

28 de dezembro de 2011

17 de abril de 2012

- 1 – Apresentação: nome, cargo que ocupa na creche, tempo em que trabalha na instituição. Conte como foi a sua chegada na Creche e a sua inserção nos trabalhos, com as educadoras.
- 2– Como vocês selecionam as pessoas que trabalham diretamente com as crianças?
- 3 – A creche tem uma proposta pedagógica? Caso tenha, quais são os principais pontos dessa proposta? Você pode fazer uma síntese?
- 4 – Como é realizada/organizada a coordenação pedagógica da Creche? Têm reuniões, planejamentos, acompanhamentos, avaliações?
- 5 – Como é composto o acervo de literatura infantil da Creche?
- 6 – Há orientação para o uso destes materiais?
- 7 - Agradecimento