

OS BEBÊS E OS LIVROS: PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA CRECHE

BABIES AND BOOKS: LITERARY READING PRACTICES IN DAY CARE

BEBÉS Y LIBROS: PRÁCTICAS DE LECTURA LITERARIA EN LA GUARDERÍA

Maria Rosana do Rêgo e Silva¹

Ana Rosa Costa Picanço Moreira²

Resumo: O artigo aborda práticas de leitura literária para/com bebês por meio da pesquisa-formação. Adota a abordagem histórico-cultural de Vigotski e Bakhtin. Os resultados apontam a necessidade de se investir na mediação literária na formação docente.

Palavras-chave: Bebês; creche; leitura literária.

Abstract: The article addresses literary reading practices for/with babies through research-training. It adopts the historical-cultural approach of Vygotski and Bakhtin. The results point to the need to invest in literary mediation in teacher education.

Keywords: Babies; nursery; literary reading.

Resumen: El artículo aborda las prácticas de lectura literaria para y con bebés a través de la formación en investigación. Adopta el enfoque histórico-cultural de Vygotski y Bakhtin. Los resultados apuntan a la necesidad de invertir en mediación literaria en la formación del profesorado.

Palabras clave: Bebés; guardería; lectura literaria.

Introdução

Nos últimos anos, o livro e a literatura infantil passaram a integrar as práticas e as propostas da Educação Infantil. No entanto, pensar a experiência literária com bebês ainda causa certo estranhamento e alguns equívocos a profissionais que atuam na creche.

Costa e Modesto-Silva (2018) recuperam alguns estudos recentes os quais chamam a atenção para a ausência de intencionalidade pedagógica acerca da leitura literária com bebês e crianças de até três anos de idade, evidenciada na falta de planejamento e organização de tempos, espaços e materiais para experiências literárias. Propiciar experiências dessa ordem contribui para a apropriação do mundo simbólico pelo bebê e sua constituição psíquica.

Este artigo discute práticas de leitura literária para e com bebês numa creche conveniada do município de Juiz de Fora, Minas Gerais, na perspectiva da pesquisa-formação. O objetivo da investigação foi compreender, problematizar e discutir práticas de leitura literária para e com bebês, e construir coletivamente com as professoras de berçários estratégias que potencializassem essas práticas (SILVA, 2019).

As bases teórico-metodológicas do estudo se encontram nos pressupostos de Vigotski e Bakhtin acerca do papel da linguagem na constituição humana, e dialogam com autores do campo da literatura, tais como Candido (2011), Bajard (2007) e Corsino (2010, 2015).

No primeiro momento deste texto, abordaremos o papel da literatura na formação humana e leitora. Em seguida, apresentaremos a produção e análise dos dados. Por fim, faremos algumas considerações e apontamentos do estudo.

¹ Prefeitura Municipal de Juiz de Fora.

² Universidade Federal de Juiz de Fora.

A alteridade humanizadora nos textos literários

A teoria de Vigotski vincula a noção de ser humano à sua condição histórico-cultural. Para ele, o processo de humanização ocorre por meio da apropriação da cultura, produzida ao longo da história da humanidade. Dentre o patrimônio cultural, a arte literária tem o potencial de desencadear a construção da consciência e os processos psicológicos superiores, como a imaginação (VIGOTSKI, 2001). Para ele, a arte abre as portas para a produção de sentidos sobre o mundo e provoca alterações no psiquismo dos indivíduos, propiciando-lhes novos modos de organização mental. A arte é “uma espécie de sentimento social prolongado” (VIGOTSKI, 2001, p. 308) a qual possibilita o duplo movimento de aproximação do outro e de distanciamento na medida em que perpetua significações e também permite a inauguração de sentidos outros, isto é, de autoria. Nas palavras do autor,

[...] a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isso deixar de ser social (VIGOTSKI, 2001, p. 315).

Considerando a abordagem dialética de Vigotski, a arte vai além de possibilitar vivências e expressões de sentimentos; ela também ajuda a superá-los na medida em que contribui para a organização do pensamento. A arte e os instrumentos culturais contribuem no processo de humanização e no desenvolvimento de sentimentos novos como os amores, as paixões e as amizades.

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

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

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

Ao tomar a arte como um tipo de resposta ao meio social, Bakhtin (2011) faz uma densa reflexão sobre as implicações entre arte e vida desde a responsabilidade de qualquer sujeito: “pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos” (BAKHTIN, 2011, p. XXXIII).

No processo de criação estética, Bakhtin também entende que a representação da vida na arte não significa reproduzi-la, mas reapresentá-la sob outros ângulos, dar-lhe outro sentido, transformá-la. Ao recortar e reorganizar esteticamente os elementos da vida, o autor dá novo sentido à vida, e possibilita, no encontro da obra com o espectador, a emergência de novos sentidos.

Nessa direção, Candido (2011) defende a ideia de que a arte, especificamente a literatura, tem a capacidade de nos afetar, provocando mudança na forma de compreendermos a nós mesmos e a

vida. Essa afetação está intrinsecamente ligada à forma como a palavra literária é organizada: “quer percebamos claramente ou não, o caráter da coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 2011, p. 179).

No ensaio “Direito à literatura”, o autor advoga que a “fruição da literatura e da arte em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2011, p. 193). No âmbito das políticas públicas voltadas à Educação Infantil, o direito de bebês e crianças de terem experiências com a literatura e a leitura literária está expresso em documentos legais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Nas DCNEI, a literatura está presente na definição de currículo para bebês e crianças até os cinco anos e onze meses como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 10).

No Campo de Experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” da BNCC, podemos ler:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador³, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros... (BRASIL, 2017, p. 40).

Em consonância com esses documentos, o livro e a literatura se apresentam como ferramentas poderosas ao trabalho pedagógico, que tem no seu horizonte a formação humana pautada na concepção de criança/bebê como sujeito do seu desenvolvimento. Compreendemos que a leitura literária precisa fazer parte do cotidiano dos bebês e das crianças bem pequenas que frequentam a creche, em primeiro lugar, pela função humanizadora que exerce e porque, em geral, as instituições educacionais são o único espaço no qual as crianças oriundas das classes populares têm acesso à leitura literária.

Os caminhos da pesquisa-formação

A pesquisa compreendeu duas etapas consecutivas e interdependentes. Na primeira fase, foi realizado um estudo exploratório com a intenção de conhecer as práticas das professoras no que se refere às ações relativas à mediação de leitura literária para e com bebês e crianças nos três berçários da creche. Os instrumentos e métodos utilizados foram: a observação participante, as notas de campo, os registros fotográficos e a entrevista.

³ Embora a BNCC estabeleça a leitura literária como direito de bebês e crianças da Educação Infantil, incoerentemente, o governo federal, por meio das políticas públicas, excluiu os professores e professoras que trabalham na primeira etapa da Educação Infantil (creche) do curso de formação continuada “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, em 2018, sinalizando, desse modo, a pouca importância oferecida a esse segmento educacional.

Na segunda etapa, foram realizados “Encontros Reflexivos”⁴ (ER) como possibilidade de intervir dialógica e colaborativamente na realidade observada. Esta metodologia tem como princípio a constituição de espaços de discussão entre atores da universidade e creche, e está inspirada na perspectiva crítico-colaborativa (IBIAPINA, 2008).

Participaram dos ER sete professoras dos três berçários (Berçário I – bebês de quatro a onze meses; e Berçário II-A – bebê de treze a dezoito meses; e Berçário II –B – bebês de dezenove a vinte e quatro meses). Vale salientar que seis dessas professoras tinham somente o curso Normal. Isso pode confirmar a crença de que quanto mais nova é a criança, menos escolaridade é exigida à professora.

O desenho da pesquisa-formação preconizou a reflexão sobre os fazeres das professoras de berçário com a leitura literária a partir da articulação teoria-prática como unidade indissociável.

Assim, foram realizados cinco ER abrangendo as seguintes temáticas: (1) rememoração das experiências literárias na infância; (2) organização dos ambientes de leitura; (3) seleção de livros; (4) mediação da leitura literária; e (5) avaliação e síntese das discussões. Os ER tiveram em média a duração de 1 hora e 30 minutos cada.

A partir dos ER, foram constituídos três eixos de análise: (1) Organização dos espaços de leitura; (2) Critérios de seleção de livros de literatura infantil; e (3) Mediação de leitura literária.

A seguir, abordaremos cada eixo no contexto das ER.

Eixo 1 – organização dos espaços de leitura literária

Para disparar a discussão sobre o tema, imagens das salas de berçários e da *Literakids*⁵ foram usadas como recurso metodológico. Segundo Bakhtin, imagens fotográficas podem ser tomadas como realidade signífica, visto que “toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico” (BAKHTIN, 2006, p. 29).

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

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

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

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

Excerto 1

⁴ A expressão “encontros reflexivos” (ER) foi cunhada pelo Grupo de Pesquisa Ambientes e Infâncias (GRUPAI/UFJF), em 2016, para caracterizar a especificidade do contexto de formação em serviço criado para refletir sobre as práticas pedagógicas. Os ER têm o objetivo de propiciar o movimento de ideias, a partir do coletivo, em diferentes sentidos, na busca de um mesmo ponto de chegada.

⁵ Nome dado à sala de leitura da instituição.

O enunciado da professora Sofia revela a fragmentação entre a experiência dos bebês com a leitura literária e com o objeto livro e a rotina do Berçário II. Ao limitar o acesso dos bebês aos livros, a professora demonstra não ter clareza sobre a especificidade do trabalho pedagógico com pessoas dessa faixa etária; ou seja, ela desconhece o fato de que bebês e crianças bem pequenas precisam de tempo para explorar o livro e o fazem por meio de diferentes maneiras, tais como tocar, cheirar, brincar etc. O manuseio apressado, controlado pelo adulto prejudica a experiência plena dessa situação.

Aliada à essa questão, as professoras têm receio de que os bebês e as crianças danifiquem os livros de papel. Isso pode ser evidenciado na fala das professoras Marilene, que sinaliza a ideia do livro como objeto sacralizado. É legítimo o cuidado que as professoras demonstram ter com o acervo, mas esse cuidado não pode impedir que os bebês tenham contato direto com os livros. O manuseio e o cuidado são comportamentos leitores que as crianças desde tenra idade podem aprender com os adultos. Ao demonstrarem zelo e cuidado com o livro, os adultos ajudam os bebês a desenvolver a mesma atitude com o objeto.

O conceito de zona de desenvolvimento iminente⁶, formulado por Vigotski (PRESTES, 2012), permite refletir sobre o papel que as professoras da Educação Infantil têm em relação a esse aprendizado. O autor postula que o desenvolvimento infantil compreende dois níveis: o atual e o iminente. O atual diz respeito ao desenvolvimento já consolidado, e o iminente é o desenvolvimento que ainda não se consolidou, mas o sujeito pode realizar tarefas com a colaboração de um “Outro” mais experiente (mãe, pai, professoras etc.). Assim, “[...] as atividades realizadas pela criança em colaboração criam possibilidades para o desenvolvimento” (PRESTES, 2012, p. 206).

Na creche, bebês e crianças, com a ajuda da professora, conseguem segurar o livro, passar as páginas, consertar as páginas rasgadas, zelar pelo livro etc., e, posteriormente, podem realizar essas ações de forma independente. Para tanto, é necessário que as professoras organizem o espaço de forma que bebês e crianças tenham acesso aos livros, e intencionalmente colaborarem para que os pequenos tenham a possibilidade de aprender a cuidar e criar uma relação afetiva com esse objeto cultural. Livros acessíveis fomentam encontros entre bebês e crianças, entre bebês, crianças e as professoras, que podem ler uma história individualmente quando eles solicitarem, e não apenas nos momentos de leitura em grupo.

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

Além da organização do espaço/ambiente dos berçários, discutimos sobre a *Literakids*. Ainda que possamos fazer algumas ponderações a respeito da organização desse ambiente, a intenção de que ele também seja um espaço de brincadeira fica evidenciada nos elementos que o compõem. Contudo, parece que as professoras não consideraram essa possibilidade, como se demonstra no excerto a seguir:

⁶ Segundo Prestes (2012) essa expressão é a que melhor traduz o termo Russo *blijaichego razvitia* utilizado por Vigotski e não zona de desenvolvimento proximal, como foi mais disseminado no Brasil.

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

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

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

Excerto 2

O que as professoras expressam nesse excerto indica que, para elas, a *Literakids* é um ambiente exclusivo às ações de leitura e apreciação de livros. A possibilidade de que os pequenos possam brincar com os elementos que compõem o espaço parece ser incompreensível para elas. Contudo, na Educação Infantil, a biblioteca ou sala de leitura também é um espaço de brincadeiras. Como lembra López (2016), nos primeiros anos de vida, a brincadeira, a narração e a linguagem estão entrelaçadas, enriquecendo e alargando as possibilidades de significações sobre o mundo. Vários elementos podem ser agregados a esse espaço (fantoques, elementos e objetos das histórias, cenários etc.) com o intuito de ampliar a experiência de leitura dos pequenos (CORSINO, 2010).

Nota-se aqui que não se trata de qualquer elemento, mas, de objetos que remetam às histórias para que os bebês possam, de fato, ampliar as experiências de leitura. Para Corsino (2010), o espaço de leitura pode ser reinventado pelas crianças e virar “cenário de brincadeiras e de interações. A livre escolha das crianças, a circulação solta, as aproxima ainda mais dos livros, que assumem outras funções. Mas o objeto livro não passa despercebido” (CORSINO, 2010, p. 199).

Imbuída do pensamento de Bakhtin, Scheffer (2019) compreende que:

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

Nessa perspectiva, as ações que a professora Marilene relatou que os pequenos costumam fazer quando têm a oportunidade de ir à sala de leitura não são inapropriadas nem indicam que os bebês e as crianças bem pequenas não estão “aptas” a frequentar esse espaço porque não conseguem ficar quietas e prestar atenção nas histórias que as professoras leem. Eles se apropriam do mundo à sua volta por meio do corpo, do movimento, das múltiplas linguagens, pelas quais expressam seus desejos e necessidades. Como assinala Vigotski (2018), para cada ciclo do desenvolvimento cultural existem características qualitativas e regularidades específicas da idade que orientam a relação da criança/bebê com o meio.

Eixo 2 – critérios para seleção de livros de literatura infantil

Para a realização da terceira ER, foi organizado um canto na sala com obras literárias compostas por livros de literatura de qualidade e de qualidade duvidosa, além de livros

informativos. De acordo com Branco e Corsino (2018), livros de boa qualidade apresentam um enlaçamento entre os textos verbal e visual e o projeto gráfico editorial.

Cada professora escolheu e leu dois livros, um de literatura e outro informativo. A intenção foi que elas percebessem, a partir do contato com os livros, a diferença entre o gênero literário e a não literário, bem como os aspectos tomados como critérios de seleção dos livros de literatura como: ilustração, temática e projeto gráfico.

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

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

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

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

Excerto 3

Para Branco e Corsino (2018), é importante que as professoras saibam diferenciar obras literárias de obras informativas para poderem articulá-las aos objetivos. Assim, se o foco é a ampliação do conhecimento científico, os livros informativos devem ser selecionados.

Os livros que a professora Sofia disse que seleciona para ler para os bebês e as crianças não são considerados literários, mas, sim, informativos. Na medida em que a professora Sofia não sabe distinguir um gênero do outro, é possível dizer que sua ação pedagógica fica comprometida.

Outro aspecto importante nesse excerto diz respeito à extensão do texto. As professoras Marilene e Marisa relataram que preferem livros com textos curtos, com uma linguagem simples. A professora Marisa também diz optar por livros que têm personagens que permitem que ela os imite. Será que a aproximação com a literatura deve partir daquilo que as crianças já conhecem? Temas que abordam questões relacionadas à vida humana não devem ser abordados com bebês e crianças? O que leva as professoras a acreditarem que os bebês não se interessam por textos mais longos?

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

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

Para ela, essas ideias estão equivocadas visto que textos dessa natureza reduzem a literatura infantil ao “entretenimento, ao lazer, ao deleite” (GALVÃO, 2016, p. 71). Esse tipo de texto não contribui para a formação de sujeitos pensantes e críticos; ao contrário, contribui para fortalecer “comportamentos baseados no senso comum e na cultura de massa” (GALVÃO, 2016, p. 71).

Sobre a seleção de livros, tendo como base a faixa etária e a extensão do texto, Galvão (2016) assevera que esses critérios limitam o acesso das crianças a textos literários com temas e vocabulários mais amplos. Para a autora, crianças de todos os agrupamentos da Educação Infantil podem ter acesso a muitos livros, “desde que se tenha como pressuposto que a produção de sentido será particular para cada criança, pois elas vivem em contextos diversos e, por isso, experimentam o mundo de maneira também diversa” (GALVÃO, 2016, p. 76).

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

Ao abordar sobre as obras endereçadas às crianças, Corsino (2015) salienta a tensão e contradições presentes no mercado, com obras capazes de instigar as crianças, de fazer com que elas se desloquem, se surpreendam e se emocionem, bem como livros, cujos autores insistem em manter as crianças sobre tutela e aqueles que “se rendem às facilidades da cultura de massa, ao empobrecimento da experiência humana e à alienação de uma linguagem rasa e abordagens banais (CORSINO, 2015, p. 114).

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

Andrade e Corsino (2007) compreendem que a elaboração da linguagem literária fica evidenciada quando a complexidade da linguagem e os recursos linguísticos usados para provocar efeitos estéticos ressaltam a importância de ir além da linguagem usada cotidianamente, apresentando inovações. Em relação à pertinência temática, as autoras defendem que o tratamento dado ao tema deveria estar aberto à produção de sentidos e diálogos. A dimensão estética, o diálogo entre o verbal e o não verbal, o caráter polifônico, inovação na materialidade do livro são condições necessárias para ampliar a possibilidade de produção de sentidos, quando se trata da ilustração e do projeto gráfico de uma obra literária.

Eixo 3 – mediação de leitura literária

Nesse ER, as discussões se pautaram, especialmente, em torno da diferenciação entre ler e contar histórias. Iniciamos as discussões perguntando às professoras por que elas costumavam trocar as palavras do texto quando liam para os bebês e crianças. O enunciado das professoras no excerto a seguir reflete uma prática observada entre outras docentes participantes do estudo.

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

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

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

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

Excerto 4

No excerto 4, as professoras Marisa e Débora demonstram considerar que algumas palavras das histórias que leem para os bebês são difíceis, sendo necessário mudar as palavras para ficar mais compreensível para os pequeninos, ou seja, elas realizam o que Corsino (2010) chama de tradução, alterando a forma como o autor concebeu o texto. Bajard (2007) assevera que o fato de as crianças ainda não conseguirem acessar o texto escrito não significa que o mediador possa mudar as palavras por outras que ele considera mais “fácil” para a criança compreender. Para o autor, é fundamental que o mediador observe a literalidade da obra. Para tanto, a obra deve ser tomada na sua integralidade.

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

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

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

As narrativas orais entram na vida dos bebês desde seus primeiros dias de vida pela voz da mãe ou de outra pessoa responsável pelos seus cuidados quando estes entoam uma cantiga de ninar (acalantos), quando conversam com eles durante as atividades rotineiras como na hora da alimentação e da higiene. Cantigas de roda, brincos, parlendas, quadras, as histórias contadas pelas professoras, são práticas orais fundamentais para inserir as crianças, desde bebês no “fluxo da palavra e da cultura” (MATTOS, 2013, p. 92-93). Assim sendo, é fundamental garantir aos bebês e crianças vivências significativas com as narrativas orais tanto quanto com a leitura literária. Importa compreender e contemplar as especificidades de cada um desses atos culturais.

Considerações finais

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

A análise das falas das professoras apontou que ainda é um desafio para elas, resguardar o espaço da leitura, diferenciando-a da contação de histórias, selecionar bons livros de literatura e organizar os espaços de leitura de forma que este desperte o desejo pelo livro e pela leitura.

A pesquisa constatou a importância de investimento na formação inicial e continuada de professoras da Educação Infantil como mediadoras de leitura literária. A formação do leitor de literatura começa na primeiríssima infância e, por isso, demanda que as professoras que trabalham na creche construam um lugar para a literatura nas suas vidas. Só assim poderão favorecer a construção da literatura na vida dos bebês e das crianças.

Referências

ANDRADE, Ludmila; CORSINO, Patrícia. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: instrumento de avaliação do PNBE-2005. In: PAIVA A. et al. (Org.). *Literatura – saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 79-91.

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

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

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

BRANCO, Jordanna Castelo; CORSINO, Patrícia. Materiais didáticos na educação infantil: limites e possibilidades. In: CORSINO, P.; NENES, M. F. R. *Linguagem, leitura e escrita: por uma poética da educação infantil*. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018. p. 19-38.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Resolução CNE/CEB 5/2009*. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf. Acesso em: 22 mar. 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2011. p. 171-193.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Org.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 183-204.

CORSINO, Patrícia. Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens. *Teias*, v. 16, n. 41, p. 108-123, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24516/17496>. Acesso: 21 mai. 2018.

COSTA, Yngrid Karolline Mendonça; MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino. Formação de atitudes leitoras nos três primeiros anos de vida: influências e possibilidades. In: SILVA, J. R. et al. (Org.). *Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 185-209.

FIORIN, José Luiz. O estilo. In: FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. A.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 26-38.

GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. *Existe uma literatura para bebês?* 2016. 274f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro, 2008.

LÓPEZ, Maria Emília. Brincar, cantar, narrar: os bebês como autores. In: BAPTISTA, M. C.; CORSINO, P.; NEVES, V. F.; NUNES, M. F. (Org.). *Leitura e escrita na educação infantil, cad. 4*. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 85-115.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salluto. *Leitura literária na creche: o livro entre textos, imagens, olhares, corpo e voz*. 2013. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Brasília: Autores Associados, 2012.

SCHEFFER, Ana Maria M. *O cronotopo sala de leitura e a formação do leitor literário*. 2019. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SILVA, Maria Rosana do Rêgo e. *Entre fraldas e livros: leitura literária com bebês na creche*. 2019. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Primeira aula: O objeto da pedologia. In: VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de Lev Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E-papers, 2018. p. 17-37.

Sobre as autoras

Maria Rosana do Rêgo e Silva. Graduada em Pedagogia (Universidade Federal de Juiz de Fora), tem Mestrado em Educação (Universidade Federal de Juiz de Fora). É professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Juiz de Fora.

E-mail: m.rosanaregosilva@gmail.com.

Ana Rosa Costa Picanço Moreira. Graduada em Psicologia (UFF). Especialista em Psicologia Escolar (CRP-05). Mestra em Psicologia Social (UGF). Doutora em Educação (UERJ). Professora Associada da Universidade Federal de Juiz de Fora.

E-mail: anarosamaio6@gmail.com.