

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

As vivências de leitura com os bebês e os enunciados de suas professoras

Juiz de Fora
2026

Bianca Recker Lauro

As vivências de leitura com os bebês e os enunciados de suas professoras

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor/a em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Núbia Aparecida Schaper Santos

Juiz de Fora

2026

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

Lauro, Bianca Recker.

As vivências de leitura com os bebês e os enunciados de suas professoras / Bianca Recker Lauro. -- 2026.
193 f.

Orientador: Nubia Aparecida Schaper Santos

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

1. leitura. 2. bebês. 3. professoras. I. Santos, Nubia Aparecida Schaper, orient. II. Título.

Bianca Recker Lauro

As vivências de leitura com os bebês e os enunciados de suas professoras

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 12 de fevereiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Núbia Aparecida Schaper Santos - Orientador(a) e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Ana Rosa Costa Picanço Moreira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Altino José Martins Filho
Universidade do Estado de Santa Catarina

Dr(a). Lais Caroline Andrade Bitencourt
Universidade Federal de Minas Gerais

Juiz de Fora, 12/12/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Nubia Aparecida Schaper Santos, Professor(a)**, em 06/04/2026, às 13:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jader Janer Moreira Lopes, Professor(a)**, em 24/06/2026, às 23:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Rosa Costa Picanco Moreira, Professor(a)**, em 27/06/2026, às 20:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ALTINO JOSE MARTINS FILHO, Usuário Externo**, em 30/06/2026, às 09:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lais Caroline Andrade Bitencourt, Usuário Externo**, em 30/06/2026, às 09:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2791586** e o código CRC **5400BD5D**.

Dedico este trabalho ao Nicholas e Nathan, que ainda em meu ventre me ensinaram sobre a importância da leitura para os bebês, o que, anos depois, se tornou o foco de minha pesquisa. É por vocês que tudo vale à pena, meus filhos amados.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me proporcionado viver o sonho do doutorado, pela saúde, pela vida e por minha família.

Ao meu marido, Léo, meu parceiro de vida, por ter sido paciência e acolhimento nas dificuldades vividas.

Aos meus filhos, Nicholas e Nathan, motivo que me faz seguir em frente todos os dias.

Aos meus pais, irmãs, cunhados, cunhadas, sobrinhos e minha sogra por serem minha família e meu porto seguro.

À UFJF e ao PPGE, pela oportunidade de estudo e aprofundamento em uma pesquisa que me é tão cara.

À PJF/SE, pela licença para estudo para que o doutorado se realizasse.

À professora Núbia Schaper, por escolher fazer comigo esse caminho, que foi tão cheio de desafios, surpresas e percalços e que, mesmo diante de todas as dificuldades pela qual passou, não abriu mão de ir comigo até o final e encerra essa jornada.

À professora Ana Rosa e professor Jader, pessoas especiais tão importantes em minha trajetória, e que hoje me sinto honrada por dividir com vocês esse momento.

Aos professores Altino e professora Laís, por aceitarem o convite e compartilharem comigo essa pesquisa, e à professora Amanda, por todas as contribuições na qualificação.

À minha eterna e grande professora Luciana Pacheco, que despertou meu amor pelos bebês e pelas creches, aquela a quem sempre serei grata por ter me ensinado tanto.

Às pessoas queridas do grupo LICEDH, pela amizade e pela cumplicidade durante esses anos de pesquisa. Em especial, ao Matheus e à Aninha, bolsistas que me apoiaram na organização e transcrição dos dados da pesquisa e Mayanna que tão generosamente me acolheu na finalização do texto da tese.

Às pessoas queridas e amigas da Secretaria de Educação, que compartilharam comigo a maior parte da caminhada do doutorado, dividindo as angústias e as conquistas, em especial aos amigos que conquistei na SAEDI, SMAE e SAPIP.

Às amigas que me acompanham ao longo de anos, desde a SCPC/DEI/SE de discussões na Educação Infantil: Zuleica, Juliana, Erika, Nilceia e Rose, obrigada por dividirem comigo essa caminhada.

Às amigas da SE de longos anos, Marcela, Denise, Graça, Thais, Ameliana, Elisa Kelly, Elaine, Cris, Paulae tantas outras que torciam por mim e pela realização do doutorado.

Às queridas Ana Paula, Tamires, Lidia, Silvana e Maria Cristina, com quem troquei tantos pensamentos e idéias durante a escrita desta tese, ombro amigo que me recebiam nas angustias e frustrações, mas também nas descobertas e achados. Vocês foram fundamentais nessa caminhada e fazem parte desta escrita.

Às minhas amigas de uma vida, Beatriz e Neila por dividirem comigo esse sonho.

Às queridas Mariana e Clarice, que cuidaram da minha saúde mental e emocional, meu carinho por terem cuidado de mim com tanto zelo e amor.

À creche Cecília Meireles, que me acolheu com tanto carinho para o desenvolvimento da pesquisa. Às coordenadoras, professoras e aos bebês, minha eterna gratidão.

A todos os bebês e crianças que conheci pelo caminho da educação, que deixaram em mim suas marcas e fizeram de mim quem hoje eu sou!

RESUMO

Por meio desta tese buscamos compreender como são vivenciadas as práticas de leitura com os bebês no berçário de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora. Buscamos, assim, alcançar os seguintes objetivos: (i) identificar quais são as concepções que sustentam o fazer das professoras com os bebês e as possibilidades de leitura que realizam; (ii) compreender o lugar do livro e da leitura no berçário; (iii) refletir com as professoras, participantes da pesquisa, sobre os modos de organização das práticas de leituras com os bebês no cotidiano da instituição. Para este estudo, nos ancoramos nos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural baseados no conceito de *vivência* para Vigotski e *enunciado* para Bakhtin. O caminho metodológico se constituiu na abordagem qualitativa de pesquisa, no paradigma crítico de pesquisa, com inspiração etnográfica. Essas escolhas se basearam na necessidade de observação da prática das professoras, por meio de sessões reflexivas. Posteriormente, as sessões foram transcritas e analisadas por meio da perspectiva analítica dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006). A arquitetura dos Núcleos de Significação revelou a necessidade de aprofundar questões relacionadas às concepções de bebês e docências das professoras do berçário, às práticas que são vivenciadas no cotidiano dessas professoras e bebês em relação à leitura e à reflexão teórico-prática como possibilidade de aperfeiçoamento e pensar sobre o *fazer-fazendo* da prática docente no cotidiano da creche. As análises confirmaram três premissas básicas: a) há diferentes concepções de bebês coexistindo entre as professoras de um mesmo berçário, nos fazendo acreditar que o conhecimento não é pronto e acabado, mas está em construção, se fazendo e se reconstruindo dentro das práticas; b) o livro ocupa no berçário um lugar de destaque e de construção que se faz necessária durante todos os dias na creche; c) a presença nos enunciados das professoras indicam a necessidade de práticas nas creches que possibilitem espaços de reflexão, de compartilhamento de saberes e fazeres que se constroem no coletivo. As análises apontam a necessidade de organização de espaços de leitura, que esteja registrada e defendida no Projeto Político Pedagógico da instituição, para que essa identidade de leitura e de incentivos aos pequenos leitores não se perca e seja resguardada aos bebês como direito.

Palavras-chave: Leitura. Bebês. Professoras.

ABSTRACT

Through this doctoral thesis we seek was to understand, how reading practices with babies are experienced in the nursery classroom of a partner daycare center in the municipality of Juiz de Fora. The study sought to achieve the following objectives: (i) to identify the conceptions that underpin the teachers' practices with babies and the reading possibilities they develop; (ii) to understand the place of the book and reading within the nursery classroom; and (iii) to reflect, together with the participating teachers, on the ways in which reading practices with babies are organized in the daily routine of the institution. This study was grounded in the theoretical assumptions of the historical-cultural perspective, based on Vygotsky's concept of *perezhivanie* (lived experience) and Bakhtin's concept of the "utterance." The methodological path consisted of a qualitative research approach within a critical research paradigm, inspired by ethnography. These choices were based on the need to observe the teachers' practices through reflective sessions. Subsequently, the sessions were transcribed and analyzed using the analytical framework of the Meaning Nuclei proposed by Aguiar and Ozella (2006). The architecture of the Meaning Nuclei revealed the need to deepen discussions related to the teachers' conceptions of babies and teaching in the nursery classroom, the practices experienced in the daily lives of these teachers and babies in relation to reading, and theoretical-practical reflection as a possibility for improvement and for rethinking the ongoing process of teaching practice in the daily life of the daycare center. The analyses confirmed three basic premises: (a) different conceptions of babies coexist among teachers within the same nursery classroom, leading us to understand that knowledge is not fixed or complete, but rather under construction, continuously shaped and reshaped within practice; (b) the book occupies a prominent and essential place in the nursery classroom, requiring a daily presence in the daycare setting; (c) the teachers' utterances reveal the need for practices in daycare centers that create spaces for reflection and for the sharing of knowledge and practices constructed collectively. The findings point to the need to organize reading spaces formally recognized and safeguarded within the institution's Political-Pedagogical Project, so that this identity of reading and encouragement of early readers is not lost, but rather preserved as a right of babies.

Keywords: Reading; Babies; Teachers

Ler é viver muitas vidas além da sua.(Bei, 2021, p.159)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa do município de Juiz de Fora.....	84
Figura 2 - Visão da área externa.....	86
Figura 3 - Sala 1 em 2022 – Cantinho da história	88
Figura 4 - Sala 1 em 2022 – Cantinho da história e área de banho.....	88
Figura 5 - Sala 1 em 2022 _ Berçário.....	89
Figura 6 - Sala 2 em 2022 – Cantinho da história	89
Figura 7 - Sala 2 em 2022 – Cantinho da história	90
Figura 8 - Sala 1 em fevereiro de 2023.....	91
Figura 9 - Sala 1 em dezembro de 2023.....	91
Figura 10 - Corredor da creche – 2023.....	92
Figura 11 - Corredor da creche – 2023.....	92
Figura 12 - Sala do berçário – 2023.....	119
Figura 13 - Sala do berçário – 2023.....	120
Figura 14 - Sala do berçário Móbile de livros.....	139
Figura 15 - Contação de história: O saco.....	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Documentos Nacionais Orientadores para a Educação Infantil.....	29
Quadro 2-	Cronograma do PNLD.....	40
Quadro 3-	Literatura e bebês na ANPED.....	42
Quadro 4-	Literatura e bebês no Catálogo de dissertações e teses CAPES.....	42
Quadro 5-	Estrutura Física da creche.....	86
Quadro 6 -	Referencial de funcionários.....	87
Quadro 7 -	Quantitativo de profissionais 2022/2023.....	90
Quadro 8 -	Caracterização das profissionais do berçário.....	94
Quadro 9 -	Caracterização dos bebês.....	95
Quadro 10-	Tempo de pesquisa na instituição.....	98
Quadro 11 -	Datas e temáticas das sessões reflexivas.....	100
Quadro 12 -	Indicadores.....	103
Quadro 13 -	Núcleo de Significação.....	106
Quadro 14 -	Indicadores do Núcleo de Significação 1.....	107
Quadro 15 -	Indicadores do Núcleo de Significação 2.....	123
Quadro 16 -	Práticas de leitura com os bebês.....	125
Quadro 17 -	Indicadores do Núcleo de Significação 3.....	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAC	Associação Municipal de Apoio Comunitário
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID 19	Doença do coronavírus
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
FAPEB	Fundo de Apoio a Pesquisa na Educação Básica
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
LEEI	Leitura e Escrita na Educação Infantil
LICEDH	Linguagens, Infâncias, Culturas e Desenvolvimento Humano
PNBE	Plano Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Plano Nacional do Livro e do Material Didático
NESP	Núcleo de Educação Especial
NEPED	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade
PRO-LEEI	Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Proposta Político Pedagógica
PUC RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SE	Secretaria de Educação
THC	Teoria Histórico Cultural
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	ERA UMA VEZ, UMA PESQUISA SOBRE LEITURA E BEBÊS!.....	17
2	OS PRIMEIROS MOVIMENTOS DA PESQUISA: ENTRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E OS TRABALHOS ACADÊMICOS.....	29
2.1	O PLANO NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA - PNBE.....	37
2.2	PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD).....	39
2.3	O QUE DIZEM AS PESQUISAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SOBRE LEITURA COM BEBÊS.....	41
2.4	O QUE DIZEM AS PESQUISAS LEVANTADAS SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA COM OS BEBÊS.....	44
3	A LITERATURA COMO UM DIREITO PARA OS BEBÊS.....	54
3.1	ARTE E LITERATURA.....	54
3.2	A LITERATURA COMO DIREITO.....	56
3.3	OS BEBÊS E A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL.....	59
4	ENTRE ENUNCIADOS E VIVÊNCIAS – OS PRESSUPOSTOS DE BAKHTIN E VIGOTSKI.....	66
4.1	INSPIRAÇÕES BAKHTINIANAS SOBRE O ENUNCIADO.....	66
4.2	INSPIRAÇÕES VIGOTSKIANAS E OS CONCEITOS DE VIVÊNCIA E DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS.....	73
5	DESENHANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	81
5.1	CRITÉRIOS DE ESCOLHA PELA CRECHE E PELAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	83
5.2	A CRECHE COMO CAMPO DE PESQUISA.....	84
5.3	O BERÇÁRIO COMO ESPAÇO DE PESQUISA.....	87
5.4	AS PROFESSORAS COMO PARTICIPANTES DA PESQUISA	93
5.5	A ENTRADA NA CRECHE.....	95
5.6	OS CAMINHOS PARA PRODUÇÃO DOS DADOS.....	96

5.7	INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA.....	97
5.8	O PLANEJAMENTO DAS SESSÕES REFLEXIVAS.....	98
5.9	CAMINHOS DA ANÁLISE: A CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	101
6	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO – O QUE ENUNCIAM AS PROFESSORAS NA CRECHE SOBRE AS VIVÊNCIAS DE LEITURA COM OS BEBÊS.....	107
6.1	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1 – <i>GENTE, QUE QUE EU VOU FAZER COM CINCO CRIANÇAS? CONCEPÇÕES DE BEBÊS E DE SER PROFESSORA NA CRECHE.....</i>	107
6.1.1	Do que são capazes os bebês.....	107
6.1.2	As especificidades da ação docente com os bebês	112
6.2	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2– PRÁTICAS DE LEITURA COM OS BEBÊS - “ <i>OLHA PRA MIM, TIRA UM TEMPO PRA MIM, SENTA AQUI!</i> ”.....	123
6.2.1	A leitura com os bebês.....	123
6.2.2	Os processos de leitura de mundo.....	128
6.2.3	Será que os bebês lêem? Bebês e gestos embrionários leitores.....	131
6.2.4	O triângulo amoroso entre os livros, os bebês e suas professoras.....	134
6.2.5	Os espaços de leitura para os bebês e os livros.....	136
6.2.6	O lugar das histórias no berçário: Modos de se contar histórias e as preferências dos bebês.....	143
6.3	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3– <i>EU VOU ESCOLHER O AMBIENTE CORRETO, PORQUE AQUELE DIA, AQUELE DIA, O PRIMEIRO DIA, AQUELE DIA ME IMPACTOU MUITO – A REFLEXÃO E TRANSFORMAÇÃO DA AÇÃO.....</i>	150
6.3.1	Ser ou não ser professora: eis a questão! No meio do caminho, os bebês	151
6.3.2	As especificidades da ação docente com os bebês	153
6.3.3	Breves apontamentos.....	161
7	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DE UMA HISTÓRIA QUASE COMPLETA..	164
	REFERÊNCIAS	170
	APENDICE A.....	180

APENDICE B.....	186
APENDICE C.....	187
APENDICE D.....	188
ANEXO A.....	189
ANEXO B.....	191

1 ERA UMA VEZ, UMA PESQUISA SOBRE LEITURA E BEBÊS!

Acontecia o que devia mesmo acontecer. As vontades já não cabiam nos esconderijos. Nada mais poderia contê-las. Era chegado o momento. As vontades fechavam os olhos, contavam até três e saltavam... (Ribeiro, 2011, p. 28)¹

Fazer uma pesquisa partindo da vontade e do desejo de estudar a literatura e os bebês foi o disparador para a realização deste trabalho e “um jeito de se começar”. Busco², sorrateiramente, em minhas memórias, a lembrança delicada de como esse impulso, essa “vontade” pelos livros enlaçou-se pela primeira vez na minha vida.

Minhas lembranças me levam até a casa de minha família, à estante repleta de livros e coleções, organizada cuidadosamente pelo meu pai. Gostava principalmente de uma coleção de capa vermelha e escritos dourados, cada edição era separada por letras de A a Z. Lembro-me de pegar, folhear por longo tempo. Gostava das páginas que tinham ilustrações, pareciam fotografias coloridas. Não entendia das letras, mas entendia das imagens, da importância de manusear aquele objeto dos adultos. Mais tarde, descobri que aquilo era uma enciclopédia e acabou se tornando companheira dos trabalhos escolares.

Lembro de um livro específico em que na capa tinha a imagem de um pintinho. Quando aprendi a ler, me aventurei a descobrir a história do animal, porém, era um livro de crônicas que mais tarde descobri se chamar *Para gostar de ler – crônicas de Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos e Rubem Braga*. Outro que me recordo foi *Meu pé de laranja lima*, exemplar que tenho até hoje. Quando saí da casa dos meus pais e fui construir a minha vida, o trouxe comigo. Capa azul clara, encapada até hoje com o mesmo plástico grosso transparente. Hojeleio para os meus filhos, dei a eles uma versão mais recente. Mas a minha, carrego comigo. E quando realizo a leitura com eles e percorro os olhos pelas páginas, faço uma viagem no tempo e relembro as sensações que sentira em minha infância.

Os livros estavam presentes nos meus dias. Meus pais não tiveram acesso ao Ensino Superior, ainda assim conseguiram formar suas três filhas com muito orgulho. Havia uma estante cheia de livros e jornais pela casa. Meu pai lia jornal todos os dias. Recordo-me do

¹Citação retirada do livro “O esconderijo das vontades” de Jonas Ribeiro. Livro de literatura utilizado na primeira sessão reflexiva com as professoras na creche.

² Utilizo aqui a primeira pessoa do singular por me referir a busca pessoal e individual que me propus na pesquisa. No decorrer do texto, alterno a primeira pessoa do singular com a primeira pessoa do plural.

Globinho³ nos dias de domingo e o soldado Zero das histórias. E hoje, mesmo com a internet, ele mantém suas leituras fazendo a assinatura do *Tribuna de Minas*⁴, mantendo a rotina de acordar todos os dias e ir até a caixa do correio buscar a edição do dia. Já minha mãe traz a imagem de que, enquanto as outras crianças andavam com uma boneca pelas mãos, eu estava sempre com um livro debaixo dos braços. Eu dizia que seria professora!

Tornei-me professora e os livros continuaram sendo uma boa companhia. São 22 anos de profissão, como professora e coordenadora pedagógica da rede municipal de Juiz de Fora/MG, atuando sempre na Educação Infantil. Alguns anos, mais especificamente, no segmento de creches, realizando discussões e reflexões que se iniciaram ainda na graduação.

A profissão de professora se fez presente em minha infância quando, nas brincadeiras, já trazia os livros embaixo dos braços, imitando uma tia querida que era professora. Essa mesma tia foi minha primeira professora aos três anos de idade e acredito que dessa relação de amor e afetividade tenha se dado minha paixão em lecionar. Infelizmente, durante o processo de produção da tese, ela faleceu, deixando seu legado de ser professora, a maior herança que poderia ter.

Na adolescência, prestei vestibular para o Curso de Pedagogia, pois meu interesse sempre esteve voltado para a questão das infâncias, faculdade que cursei pelo prazer na realização pessoal mais do que por qualquer outro objetivo. Escolhi ser pedagoga, profissão que me completa e me aproxima de bebês e crianças. Sonho de infância realizado que se materializa nos encontros que tenho em meu cotidiano profissional, quando me deslumbro diante dos bebês e de suas descobertas ou ouço o que as crianças têm a me dizer, no esforço e exercício de tentar alcançar a sabedoria do que elas têm a me ensinar.

No ano de 1999, ingressei na Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, tendo como meu principal objetivo trabalhar com crianças deficientes em instituições de educação especial.

Em dezembro de 1999, logo no primeiro período, tentei uma bolsa no Núcleo de Educação Especial (NESP), hoje Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED). Eu chegava à Universidade com uma visão caridosa da deficiência, pensando me tornar um ser humano melhor ao trabalhar com essas crianças. Por isso, ao ser perguntada na entrevista se as crianças deficientes deveriam frequentar as salas de aula no ensino regular, respondi que não, que os professores não estavam preparados e essas crianças

³ Jornal infantil anexo ao Jornal “O Globo”, que era publicado aos domingos com histórias em quadrinhos e passatempos.

⁴ Jornal local, impresso e digital, com circulação diária e criado em 1981.

estariam melhor nas APAES! Fui reprovada! No semestre seguinte, essa mesma professora se tornou minha professora na disciplina “Processos de Ensino e Aprendizagem” e me emprestou vários livros sobre inclusão, que até então eram totalmente desconhecidos por mim.

Ao final do período, tentei novamente a mesma bolsa de pesquisa e fui aprovada! Minha introdução no NESP se deu dessa forma e mudou totalmente minha vida acadêmica, profissional e pessoal. No decorrer do projeto, percebi que a proposta não era bem a que eu imaginava e sim algo questionador e muito mais amplo. A partir dessa inserção, percebi que precisaria aprofundar meus estudos sobre inclusão e deficiência.

Dessa maneira, comecei a me envolver com as infâncias e as questões da Educação Inclusiva, que eu tanto almejava e que tanto me intrigava. O projeto envolvia a formação de professores para a constituição de uma Educação Infantil inclusiva, envolvendo a questão da deficiência. Eram realizadas observações nas salas de atividades de algumas creches da Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC), da prefeitura de Juiz de Fora. A partir disso, surgiu minha primeira experiência no cotidiano de creches e, desde então, nunca mais as deixei. Fiz da creche todo o eixo da minha profissão e realização profissional.

O projeto foi de extrema importância, pois me fez rever concepções errôneas a respeito da deficiência, por vezes, construídas na ideia de assistencialismo e piedade. Foi ali que compreendi melhor a questão da *inclusão*. Já não bastava mais o sonho de ser professora de uma escola especial. O sonho passava a ser o de ver as crianças com deficiência nas escolas regulares. Meu objetivo era ter uma formação adequada que me desse condições de receber esses alunos na minha sala de aula, não somente discutir as questões da deficiência, mas atender à diversidade humana como um todo.

Com isso, fui me inteirando mais destas questões e procurando cada vez mais me aprofundar. No ano de 2001, consegui uma bolsa de pesquisa dentro do mesmo projeto, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), porém em outra creche. Nesse período, participei de levantamentos a respeito dos perfis socioeconômicos das famílias atendidas pela creche, assim como os perfis de saúde e psicopedagógico dos bebês e crianças.

Fizemos um trabalho com os profissionais da creche, buscando, por meio de estudos da teoria histórico-cultural, aperfeiçoar e refletir sobre a prática pedagógica nesse contexto. As reuniões eram mensais e envolviam todos os profissionais da instituição. Nossos estudos voltavam-se para a questão da diversidade e da deficiência e em como trabalhar de forma a propiciar uma educação para todos.

No ano de 2002, iniciamos o trabalho em uma creche denominada, na época de *cooperativa*, nas proximidades da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), cujo objetivo era levar à comunidade projetos da Universidade. A creche, recém-inaugurada, solicitou uma assessoria pedagógica da então coordenadora do Projeto, professora Luciana Pacheco Marques, que aceitou o convite, deslocando uma das bolsistas de iniciação científica para lá, que era eu.

Convivemos com uma população marginalizada da sociedade, procuramos fazer um trabalho juntamente com os profissionais da creche, proporcionando um ambiente prazeroso e educativo para bebês e crianças. Naquele espaço, experimentei o trabalho com a pluralidade e com o diverso. Vi crianças em situação de risco, com HIV, filhas de pais presidiários e uma infinidade de peculiaridades na infância, que a faculdade, à época, não mostrava em suas aulas e as teorias não nos ensinavam em seus livros.

Pelas situações reveladas no cotidiano, íamos tecendo a rede de conhecimento que nos era necessária para enfrentar as adversidades da creche. Realizávamos reuniões semanais com os profissionais, nas quais estudávamos teóricos como Vigotski e Paulo Freire, aliando teoria e prática, em busca de um ensino de qualidade que atendesse aos bebês e às crianças em sua diversidade. Conciliando as experiências que vivi durante a realização do projeto e os pressupostos que estudava na Faculdade de Educação, fui tecendo minha rede de conhecimentos a partir da problemática que encontrávamos no interior das creches.

O envolvimento com a pesquisa durante a graduação foi de extrema importância para minha formação como profissional da Educação. A pesquisa não só me possibilitou sair com muitas teorias organizadas no pensamento, mas também com uma *vivência* intensamente proporcionada pela inserção institucional. Os projetos de pesquisa que participei estiveram sempre voltados para o cotidiano escolar; convivíamos com as salas de aula, professores, escolas e creches, vivenciando, no dia a dia, suas angústias, frustrações, dificuldades e conquistas.

Ao terminar o curso de Pedagogia, continuei na faculdade, realizando as disciplinas de bacharelado e, no NESP, estudando as questões das diferenças. Realizei, assim, o trabalho de conclusão de curso intitulado *O discurso de educadoras⁵ de creche frente à diferença na infância*. Por meio dele, fiz uma discussão de como as educadoras de duas creches de Juiz de Fora lidavam com as diferenças nas/das infâncias.

⁵À época, o termo utilizado pelo município era “educadoras” de creche. Recentemente, no Chamamento Público Edital nº04/2022, a nomenclatura professora foi assumida pelo município (Juiz de Fora, 2022).

Ao terminar a graduação, me tornei coordenadora da última creche em que havia realizado o projeto. Aceitei o desafio e vivi uma experiência única, porque exercia a função de coordenadora pedagógica e administrativa ao mesmo tempo. Resolvia os problemas do dia a dia da creche e convivia com questões reais da comunidade extremamente carente de recurso materiais e muitas vezes emocionais. Contudo, o conhecimento se dava em comunhão e a coletividade era uma marca forte daquele grupo de profissionais.

Essa creche realizava um processo de formação com os professores semanalmente, de duas horas de duração, momentos que faziam toda a diferença para os profissionais da creche. Nessas reuniões, os profissionais expunham suas angústias e conflitos e, juntos, procurávamos por teóricos que nos auxiliassem na resolução desses problemas, fazíamos o que alguns autores do cotidiano chamam de *prácticateoriaprática*⁶, ou seja, partíamos da prática, buscávamos o auxílio da teoria e retornávamos à prática com as teorias ressignificadas.

Nesse mesmo período, realizei o curso de Especialização em Educação Infantil (UFJF), onde discuti as questões da formação de professores e das creches, apresentando, ao final do curso, a monografia *A formação em contexto de educadoras de creche*.

Concomitante ao curso de Especialização, fui contratada, pela primeira vez, na Prefeitura de Juiz de Fora. Precisei deixar a coordenação da creche e assumir minha primeira sala de aula. Uma sala de 1º período de uma creche conveniada da prefeitura. As crianças de 0 a 3 anos continuavam na creche no primeiro andar e as de 4 e 5 anos subiam para ter aulas com as professoras conveniadas da prefeitura, que davam aula para o 1º e 2º períodos.

A sala tinha 25 crianças, que foram fundamentais em minha formação naquele ano, me fazendo por inúmeras vezes refletir meu papel como educadora, ou seja, as crianças foram as minhas principais professoras.

Na sala de aula, percebi que nem sempre a criança que tem deficiência é excluída. Por vezes, a questão econômica e social de uma criança fazia com que ela fosse excluída do grupo em que estava inserida. Circunstâncias reais e cruéis. Na condição de educadora, mediava os conflitos que aconteciam, de preconceito e discriminação com crianças ainda em tão tenra idade.

Nessa mesma época, passei na seleção do mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, cuja dissertação defendida teve o seguinte título: *A diversidade no/do cotidiano de creches: identidades, conhecimentos e espaçostempos*. Minha pesquisa teve como

⁶Essa terminologia é utilizada por Garcia (2003) para dizer que é preciso reaproximar prática e teoria até que se confundam e voltem a ser o que um dia hão de ter sido, apenas *prácticateoriaprática*, sem divisões ou hierarquias

objetivo o estudo sobre a diversidade no/do cotidiano da Creche Casablanca, a partir dos elementos: identidades, conhecimentos e espaçostempos.

Cheguei ao final da pesquisa com algumas inconclusões. Dentre elas, que as identidades das crianças são marcadas pelas diferenças, ocorrendo rotulações em função de um padrão de perfeição eleito pelas professoras. Pude observar também que a creche valorizava as diferentes formas de saber de suas crianças e daqueles que viviam aquele cotidiano, e que os espaçostempos operavam como mecanismos para manter a ordem.

Com a pesquisa no/do cotidiano, foi possível realizar as observações e, junto com os profissionais da creche, refletir sobre as situações que emergiam do cotidiano. Situação que muitas vezes não foram fáceis, como quando uma educadora, que tinha convicção de ser uma professora com práticas democráticas de ensino, lê em uma das reuniões de reflexão uma nota expandida de um determinado dia em que as crianças da turma votaram por uma atividade a ser realizada e ela, sem ter consciência naquele momento, ignorou toda a turma e realizou a atividade da forma que ela desejava. Fui aprendendo que repensar a própria prática nem sempre é um caminho fácil, mas se faz necessário quando temos a concepção de ser humano inacabado e em constante formação.

Durante a realização do mestrado, participei mais uma vez de uma experiência nova que foi orientar três monografias do curso de Especialização em Educação e Diversidade – *A formação de professores para a diversidade*, *A educação em tempo integral: aproximando família e escola* e *Desvelando o tempo e a diversidade à luz dos livros Armando e o tempo, Armando e as diferenças*.

Participei de algumas bancas no ano de 2007 e fui convidada a integrar o quadro de professores do curso de Especialização em Educação e Diversidade e ministrar em um de seus módulos a disciplina Escola e Diversidade. Experiência essa que me possibilitou a docência no Ensino Superior com uma faixa etária diferenciada da que estava acostumada.

Em 2006, fui efetivada no concurso da prefeitura de Juiz de Fora. Inicialmente, exerci a função de professora eventual e depois tive minha lotação em uma escola de educação em tempo integral. Experiência também nova, pois essas escolas foram inauguradas no final de 2006. Na escola de tempo integral, apesar de ter experiência em creches, comecei a estudar sobre a diferença do tempo integral e da educação integral.

Participei, no ano de 2007, do grupo de estudo *Tempos na escola* como pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e FAPEMIG, no projeto que era uma parceria do Núcleo de Educação Especial da UFJF com a Secretaria de Educação (SE) e as escolas de educação em tempo integral de Juiz de Fora. Estudamos sobre

as questões do tempo integral e as implicações do aumento do tempo quantitativo e qualitativo do aluno na escola, além de iniciarmos o processo de escrita das *Diretrizes para as Escolas de Educação em Tempo Integral de Juiz de Fora*.

Mais uma vez busquei fazer o elo entre o que estava vivendo na prática e as teorias que estudei sobre o tempo na dissertação de mestrado. Comecei, a partir de então, a escrever trabalhos e artigos para congressos e revistas sobre o tempo e as escolas de educação em tempo integral.

Porém, no ano de 2009, saí da escola de tempo integral e fiquei cedida na Secretaria de Educação. Nesse ano, a Secretária de Educação, Eleuza Barbosa, criou na Secretaria de Educação um Departamento de Educação Infantil. Na época, tal Departamento contava em sua estrutura com três supervisões: uma responsável pelas escolas municipais, uma pelas escolas particulares e uma pelas creches. Fui convidada a fazer parte da equipe técnica desta última supervisão. Lá exerci a função de pedagoga, realizava visitas nas instituições e formações mensais nas 23 creches sob gerência da AMAC.

Nos anos de 2009 e 2010, vivi a experiência da construção da proposta curricular da Educação Infantil de Juiz de Fora. Tivemos a assessoria, na época, do professor Jader Janer (Universidade Federal Fluminense), que nos possibilitou a experiência de construção do documento curricular de forma coletiva por meio dos grupos de estudos de Educação Infantil e encontros com os profissionais dessas instituições. Os cadernos foram construídos a muitas mãos e hoje ainda orientam as práticas da rede municipal de Juiz de Fora.

No ano de 2010, lancei um livro, fruto de minha dissertação de mestrado, intitulado *Casablanca: uma experiência no cotidiano de uma creche*. A publicação foi viabilizada por meio do projeto Fundo de Apoio a Pesquisa na Educação Básica (FAPEB). Com o livro, foi possível compartilhar com as instituições educacionais de Juiz de Fora um pouco do histórico das creches no Brasil e no município de Juiz de Fora, assim como apresentar as discussões acerca da diversidade no contexto da creche pesquisada.

Retornei para a escola com os meus dois cargos no ano de 2013, em que foi possível vivenciar uma nova experiência como coordenadora do 6º ao 9º ano em um cargo e como professora de uma turma de 3 anos no outro cargo, em uma escola municipal de Educação Infantil.

Buscava realizar com as crianças o trabalho por projetos da forma que havia aprendido nos anos em que fiquei na Secretaria de Educação. Mais uma vez buscava sempre construir uma rede em queos pressupostos teóricos estudados eram tecidos com as práticas cotidianas

realizadas. E fui construindo práticas por meio da escuta das crianças, práticas que possibilitassem a elas escolherem, opinarem e participarem das decisões em conjunto.

Por mais que eu me envolvesse com as novas questões que apareciam em meu cotidiano de coordenadora com os adolescentes, era na Educação Infantil que eu me encontrava e era das creches que sentia falta e isso me levava a momentos de incompletude. Em 2016, a convite da Secretaria de Educação, retornei para o trabalho com as creches, atuando, nessa ocasião, como Supervisora de Acompanhamento Pedagógico das Instituições Parceiras⁷ (creches), no Departamento de Educação Infantil por quatro anos. Nesse setor, acompanhei 46 instituições parceiras, que realizam o atendimento de bebês e crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses do município. Orientei o trabalho pedagógico dessas instituições e realizei, com uma equipe de dez pedagogas, a formação desses profissionais, por meio de formação continuada na Secretaria de Educação e, também, na própria creche.

Por meio das experiências e reflexões que fui construindo ao longo de toda minha trajetória acadêmica e profissional, esses saberes que foram sendo construídos possibilitaram discutir hoje as questões que envolvem creches e bebês.⁸

Foi na creche, junto com os bebês e as crianças bem pequenas, que pela primeira vez aprendi o que era praticar um currículo com a participação deles, aprendi a importância da participação nas práticas pedagógicas, o quanto as crianças podem ser participativas se possibilitarmos e incentivarmos suas autorias e potenciais. Durante toda a minha carreira, sempre coloquei os bebês e as crianças como centro de suas aprendizagens e participantes dos processos pedagógicos.

Deparei-me, inúmeras vezes em minha função, com uma visão de bebês como seres incapazes, cujas atividades eram propostas pelos adultos, sendo apresentadas de forma pronta, inflexíveis aos interesses dos bebês. Os adultos organizavam, decidiam as rotinas, muitas vezes sem considerar as necessidades e as possibilidades de participação dos bebês. Contudo, também me deparei com algumas práticas de professoras observadoras, que baseavam seus planejamentos nos desejos, curiosidades e interesses dos bebês. Frequentemente, modificavam as rotinas, os espaços dos berçários, por meio de uma escuta e um olhar sensível, acreditando que os bebês estabeleciam uma relação ativa com o entorno.

⁷Instituições Parceiras é a nomenclatura utilizada pelo município ao se referir a creches que passaram por Chamamento Público e realizam atendimento dos bebês e crianças de 4 meses a 3 anos no município.

⁸Utilizo a nomenclatura “bebês, crianças bem pequenas e pequenas” no decorrer do texto, seguindo as orientações da Base Nacional Comum Curricular que sinaliza: bebês como crianças de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses.” (Brasil, 2017).

Nos acompanhamentos, por meio de visitas que realizei nas instituições, foi possível observar muitas práticas de leitura nos berçários. Algumas vezes, de forma “mecânica”, sem intencionalidade pedagógica, apenas como uma atividade para se preencher o tempo. Entretanto, em algumas instituições, foi possível observar práticas em que os bebês manuseavam livros de pano e de banho, escolhiam, reproduziam as histórias por meio de balbucios e as professoras preocupavam-se em escolher junto com os bebês e apresentavam uma escuta sensível aos seus desejos. Professoras que realizavam projetos, levando em consideração os bebês como o centro das atividades, como, por exemplo, um projeto de uma creche intitulado de *Os mais mordidos do berçário*, um projeto no qual os livros preferidos dos bebês podiam ser levados para casa e a leitura desfrutada com a família.

Muito se tem a refletir sobre a leitura com os bebês nos berçários, como ocorrem os planejamentos das professoras ao realizarem essas práticas, a forma como os livros são organizados, permitindo ou não o acesso dos bebês, a periodicidade que são utilizados e manuseados e, até mesmo, o que está por trás, quando se faz a escolha por determinados livros.

Mas foi no ano de 2019, ao atuar como formadora do curso Leitura e escrita na Educação Infantil, mais especificamente no caderno 4: *Bebês como leitores e autores*, que o desejo pelo doutorado aflorou pela pele. Doutorado sempre tinha sido um sonho, desde a graduação, mas que foi adormecido e, durante um longo tempo, ficou em uma torre inalcançável. Mas, ao discutir e refletir com as professoras de creche a importância da literatura com e para os bebês, ao realizar as discussões que o material do curso nos desafiava, a vontade de estudar e de pesquisar surgiu novamente. Descobrir teóricos que realizassem o aprofundamento nas discussões da literatura com bebês, fez com que o sonho do doutorado despertasse, descesse da torre e fosse em busca de novos desafios para melhor compreender os bebês e a literatura.

Em 2020, veio a pandemia⁹. Vivemos dias de incerteza e a literatura foi uma das estratégias que usamos para aproximar as creches e as famílias. Foi nesse movimento, de aproximação das artes e contação de histórias, que as professoras mantinham os laços afetivos com os bebês e as crianças. Uma tentativa de estreitar um convívio presencial que foi rompido por dois anos.

Em 2021, com a reorganização da gestão municipal, fui convidada a assumir outro setor na Secretaria de Educação: a Supervisão de Mediação e Apoio ao Educando, posteriormente a

⁹A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, foi causada pela síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus foi identificado pela primeira vez a partir de um surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019.

Supervisão de Atenção ao Educando na Diversidade, ambas do Departamento de Inclusão e Apoio ao Educando. Retorno, assim, às questões da diversidade, que iniciaram na graduação. Mesmo diante de novos desafios e recomeços que enfrentava em minha jornada profissional, não conseguia me distanciar das questões das creches e estava sempre envolvida em disciplinas como ouvinte ou cursos de extensão com a professora Núbia Schaper Santos, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, laço que me ligava aos bebês e pelo qual me sinto grata pelos convites que recebi, pois não me deixaram distanciar das discussões que me eram tão caras.

Acredito que o conhecimento se constrói no diálogo, de forma coletiva e em diferentes espaços: no grupo de pesquisa, com os colegas das disciplinas, com as professoras da creche, com outras pesquisadoras sobre o tema. Saberes tecidos com fios de diferentes cores e texturas, que se misturam entre diferentes vozes e discursos.

A participação no Grupo de Pesquisa Linguagens, Infâncias, Culturas e Desenvolvimento Humano (LICEDH¹⁰) foi um importante espaço de provocação e reflexão sobre a docência com os bebês, os processos do desenvolvimento humano em diálogo com a teoria histórico-cultural, assim como as discussões sobre as políticas públicas que garantam acesso com qualidade aos bebês e crianças bem pequenas às creches. A partir do grupo de estudo, pude participar do caminhar da escrita das outras orientandas de mestrado e doutorado e, junto com elas, compartilhamos também o nosso percurso, nossas angústias e reflexões.

Em 2024, em meio à realização do doutorado e a tantas questões que me inquietavam profissionalmente e teoricamente, deixo o cargo administrativo na Secretaria de Educação e retorno para a escola. Assumo o cargo de coordenadora pedagógica em uma escola de Educação Infantil. Nesse espaço, tenho vivenciado a literatura na prática com as crianças e um currículo que acredita na literatura como o principal eixo de trabalho durante o ano letivo. Isso me fez acreditar no quanto o Universo pode atrair coisas que transbordam em nós.

Narrar os acontecimentos de minha história pessoal entrelaçados à história profissional possibilitou estabelecer a origem do meu interesse pela leitura, literatura, os bebês e suas professoras. Somos o efeito das histórias e das memórias que nos contaram e “daquelas que, cotidianamente, criamos e narramos sobre nós mesmos e sobre nosso futuro” (Barbosa, 2014, p. 07).

¹⁰O grupo coordenado pela professora Núbia Aparecida Schaper Santos existe desde 2015 e desenvolve pesquisas na interface com a extensão, em diálogo com a Educação e Psicologia. Tem foco na aprendizagem/desenvolvimento de bebês e crianças no contexto de instituições de Educação Infantil. Reflete os saberes/fazer que constituem a formação docente para atuação com a faixa etária de 0 a 3 anos e as políticas públicas voltadas para o campo da Educação Infantil.

Para esse estudo, nos ancoramos nos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural baseados no conceito de *vivência* para Vigotski e *enunciado* para Bakhtin.

Vigotski (2018b) traz um importante conceito que amplia o nosso conhecimento sobre o desenvolvimento humano. O autor afirma que somente é possível pensar a influência do meio se tomarmos o meio na relação com a história do desenvolvimento da criança, sendo o meio uma categoria não universal. “Cada idade tem seu próprio meio” (p. 75). E sintetiza essa ideia no que ele denominou de *vivência*. O autor atrela a noção de meio aos sentidos que as crianças atribuem às vivências, ao modo como ela toma consciência do vivido. “Se as crianças tomam consciência de formas distintas, isso significa que um mesmo acontecimento terá sentidos completamente diferentes para elas” (Vigotski, 2018b, p. 79).

Em Bakhtin (2003), encontramos a inspiração para olhar a realidade, abandonando o *lago das certezas*, buscando problematizar os nossos próprios problemas de pesquisa. O autor nos ensina que o sentido do texto, a significação das palavras, depende da relação entre sujeitos. A palavra não pertence ao falante unicamente, o ouvinte também está presente de algum modo. “Nenhum falante é o primeiro a falar sobre o tópico do seu discurso” (p. 324). Nesse sentido, interessa-nos compreender o enunciado como uma unidade da comunicação discursiva, que só pode ser considerado nas relações sociais.

Além disso, nos ancoramos no conceito de leitura neste trabalho, como uma atividade muito mais ampla que ler livros, letras ou palavras (López, 2018). Argumentamos a leitura como prerrogativa para pertencimento coletivo, para criação e transformação, ler com um efeito para produção de sentidos, como “leitura de mundo” (Freire, 1982, p. 9). Tal como nos diz Vigotski (1925/2001, p. 315), em *Psicologia da Arte*, que afirma a existência da arte intrinsecamente ligada à vida. “A arte é o social em nós, (...) o social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções”. Nesse sentido, podemos dizer que a arte recolhe da vida a substância que lhe permite a criação, mas ultrapassa o limite do real da própria vida, transformado o sujeito e o contexto em que se situa.

Como dizia a epígrafe inicial deste capítulo: “As vontades fechavam os olhos, contavam até três e saltavam...”. E, por meio do salto, este trabalho se concretiza. O desejo pelo reencontro com os bebês, com a pesquisa, com os estudos, com o movimento do olhar atento para o campo em que esse trabalho se desenvolve, pela vontade de estar em diálogo com o aprendizado e a literatura.

Diante disso, este trabalho parte da seguinte questão: **como são vivenciadas as práticas de leitura com os bebês no berçário de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora, sob os enunciados de suas professoras?**

Diante do exposto, os objetivos da pesquisa são: **(i) identificar quais são as concepções que sustentam o fazer das professoras com os bebês e as possibilidades de leitura que realizam; (ii) compreender o lugar do livro e da leitura no berçário; (iii) refletir com as professoras, participantes da pesquisa, sobre os modos de organização das práticas de leituras com os bebês no cotidiano da instituição.**

A síntese desse caminhar está materializada nesta tese, estruturada em seis capítulos: no primeiro, intitulado **“Era uma vez, uma pesquisa sobre leitura e bebês”**, apresentamos o caminho pessoal, acadêmico e profissional que me fez desejar desenvolver uma pesquisa no doutorado; no segundo capítulo, **“Os primeiros movimentos da pesquisa: entre os documentos oficiais e os trabalhos acadêmicos”**, debatemos sobre os marcos legais sobre o tema da leitura na Educação Infantil e o levantamento bibliográfico, fundamentais para situar o objeto de estudo diante de algumas produções acadêmicas na área; no terceiro capítulo, **“A literatura como direito para os bebês”**, discutimos acerca das especificidades do trabalho docente com os bebês e a literatura como direito básico; no quarto capítulo, **“Entre enunciados e vivências”**, apresentamos os pressupostos de Bakhtin e Vigotski; no quinto capítulo, **“Desenhando os caminhos metodológicos da pesquisa”**, destacamos as escolhas que fizemos para alcançar os objetivos propostos e, finalmente, no sexto: **“Núcleos de significação – o que enunciam as professoras na creche sobre as vivências de leituras com os bebês”**, capítulo em que realizamos as análises de acordo com a metodologia que nos propomos a realizar, apresentando três núcleos de significação onde chegamos as análises finais. As análises confirmaram três premissas básicas: a) há diferentes concepções de bebês coexistindo entre as professoras de um mesmo berçário, nos fazendo acreditar que o conhecimento não é pronto e acabado, mas está em construção, se fazendo e se reconstruindo dentro das práticas; b) o livro ocupa no berçário um lugar de destaque e de construção que se faz necessária durante todos os dias na creche; c) a presença nos enunciados das professoras indicam a necessidade de práticas nas creches que possibilitem espaços de reflexão, de compartilhamento de saberes e fazeres que se constroem no coletivo. As análises apontam a necessidade de organização de espaços de leitura, que esteja registrada e defendida no Projeto Político Pedagógico da instituição, para que essa identidade de leitura e de incentivos aos pequenos leitores não se perca e seja resguardada aos bebês como direito.

2 OS PRIMEIROS MOVIMENTOS DA PESQUISA: ENTRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E OS TRABALHOS ACADÊMICOS

Naquele tempo. No tempo de nosso tempo, eu não sabia que, muitos anos antes, um Príncipe Idiota ajoelhado diante de um altar perguntava aos ícones, com os olhos cheios d'água: “Por que contam coisas às criancinhas?” A verdade, meu querido Portuga, é que a mim contaram as coisas muito cedo. (Vasconcelos, 1974, p.191)

Um primeiro movimento na busca por delinear com mais clareza o objeto de estudo desta pesquisa foi realizar um levantamento em documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas e que dizem da relação entre literatura e bebês. Afinal, o que narramos para bebês e crianças? Que lugar tem os livros e a literatura desde os primeiros meses de vida? Questões que nos provocam a compreender mais sobre esse universo da literatura e os bebês. Para isso realizamos um estudo sobre as legislações existentes na Educação Infantil e o que orientam em relação às práticas de leitura com eles.

Além disso, apresentamos o Plano Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), programas que foram e são responsáveis pela distribuição de livros disponíveis na creche pesquisada. Apresentamos também um levantamento sobre as pesquisas acadêmicas e o que dizem sobre a relação entre bebês, leitura e literatura.

Quadro 1- Documentos Nacionais Orientadores para a Educação Infantil

Documento	Ano
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e Resolução n.5 Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2009
Indicadores de Qualidade na Educação Infantil	2009
Base Nacional Comum Curricular	2017

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora (2025).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil/2009 (DCNEI), no campo das “Práticas Pedagógicas da Educação Infantil”, explicita que os eixos orientadores das práticas pedagógicas devem ser as **interações e brincadeiras**. O documento afirma que é preciso que as instituições 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 para alcançar a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

A Resolução n.5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, enfatiza “a criança como centro do planejamento curricular”. A criança é considerada como centro das práticas realizadas, como um sujeito histórico e de direitos, que produz cultura.

No item “Práticas Pedagógicas na Educação Infantil” é enfatizada a necessidade de garantir experiências nos currículos de Educação Infantil que: “ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas” (Brasil, 2009, p. 4)

Os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, de 2009, foi um documento lançado pelo Ministério da Educação, distribuído para as instituições e tinha como objetivo ser um instrumento para que as escolas e creches realizassem uma autoavaliação da qualidade das estruturas e práticas pedagógicas.

Na segunda dimensão, “multiplicidade de experiências e linguagens”, é indicado que as crianças tenham experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita. Avalia se as professoras realizam com as crianças brincadeiras que exploram gestos, canções, recitações de poemas e parlendas, se leem livros diariamente, de diferentes gêneros, se incentivam as crianças a manusearem livros, revistas e outros textos, se criam oportunidades prazerosas para o contato das crianças com a palavra escrita e se são incentivadas a escrever textos mesmo sem saber ler e escrever.

O documento traz um item denominado “apenas a bebês e crianças pequenas”, que indaga se as professoras e demais profissionais adotam prática de conversar com os bebês e crianças pequenas, mantendo-se no nível do olhar da criança, em diferentes situações, inclusive nos momentos de cuidados diários.

Na terceira dimensão, “interações”, são ressaltados os indicadores a respeito da identidade, desejos, interesses, ideias, conquistas e produções das crianças. O documento aponta se as professoras e demais profissionais acolhem as propostas, invenções e descobertas das crianças, incorporando-as ao cotidiano sempre que possível.

Na quinta dimensão, “Espaços, materiais e mobiliários”, é ressaltada a importância do espaço organizado para a leitura, como biblioteca ou cantinho de leitura, equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças e em quantidade suficiente. É questionado, também, se há diversos tipos de livros e outros materiais de leitura em quantidade suficiente, se há livros que incentivam o conhecimento e o respeito às diferenças entre brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência.

Analizamos que o documento enfatiza a importância das práticas de leitura, a criação de espaços e organização de materiais que estejam acessíveis aos bebês e às crianças e o respeito pelas produções das crianças, seus desejos e interesses.

Outro documento que analisamos é a Base Nacional Comum Curricular/2017(BNCC), que foi instituída pela Resolução CNE/CP Nº 2/2017. Um documento que está sendo implementado por todo o país, sendo ainda um documento controverso. Está em consonância com as DCNEI (BRASIL, 2009) e dá destaque à criança como centro dos processos educativos.

Observamos que o documento ainda hoje é palco de disputa dentro da área da Educação Infantil e ainda não é consenso para estudiosos

Nesse campo de disputa, a hegemonia dos ideários neoliberais ancorada nas competências, ganhou espaço e lugar no campo da educação brasileira, sobretudo com as reformas do Estado e a reestruturação produtiva, que influenciaram, por sua vez, as reformas educacionais das décadas de 1990 e dos anos 2000. Essa luta de forças pode ser visualizada no processo de discussão sobre a BNCC da Educação Infantil, que em parte contribuiu para se conhecer diferentes concepções político-ideológicas demarcadas nas propostas concretas e discursivas daqueles que dela participaram. (Barbosa, Silveira; Soares, 2019, p. 83)

A BNCC é de caráter mandatório e referencial para a rede pública e privada, possui como principal premissa o direito de aprender e das crianças se desenvolverem. As escolas e creches devem adequar seus currículos, garantindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que expressam os diferentes modos como as crianças aprendem e desenvolvem, ou seja, convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e conhecendo-se.

O documento apresenta os objetivos de aprendizagem por faixa etária, incluindo a nomenclatura: bebês(0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). O documento insere os bebês e as crianças em primeiro plano, considerando suas formas de aprender, suas relações com o mundo, suas ações sobre coisas, objetos, pessoas e seres como centro dos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

A organização de um currículo por campos de experiência é uma aposta na capacidade do professor de realizar uma leitura acurada da realidade, que o subsidie na tomada de decisões sobre como organizar os tempos, espaços e ambientes de modo a proporcionar experiências que contribuam para que o protagonismo dos bebês e das crianças pequenas possa se manifestar. (Micarello, 2018, p. 89-90)

O documento traz a preocupação com que o professor organize espaços, tempos e ambientes para desenvolver o protagonismo dos bebês e crianças bem pequenas. Mais uma vez

reforçando estes como centro das práticas, conhecendo as singularidades e particularidades dos bebês e crianças bem pequenas.

Em relação aos campos de experiência, mais pontualmente o campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, iremos analisar sobre as questões pertinentes ao nosso estudo.

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (Brasil, 2017, p. 42))

O documento traz que, desde o nascimento, os bebês se comunicam em diferentes linguagens e ressalta a importância em se promover experiências em que os bebês e crianças possam se expressar. Além disso, apresenta que a criança mostra curiosidade com relação à cultura escrita na leitura de textos nas instituições ou com as famílias e que ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores.

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, 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. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (Brasil, 2017, p. 42)

Para Barbosa, Silveira e Soares (2019), é preciso considerar a qualidade da escrita do documento, a seriedade com que os especialistas elaboraram o documento preliminar e a diferença qualitativa do restante do documento. Porém, é preciso problematizar o conceito de competência meritocrática, numa perspectiva neoliberal, em que é possível questionar o valor

histórico no qual a Educação Infantil foi construída, no que tange à qualidade dos direitos sociais da população brasileira.

O documento não é um consenso na área da Educação Infantil, sendo alvo, mesmo depois de sua aprovação, de muitas críticas. A primeira delas é em relação à noção de competências apresentada na terceira e quarta versão, trazendo a leitura sob uma perspectiva instrumental, tendo como objetivo organizar o que a criança deverá aprender e, também, orientar o trabalho docente.

Entende-se desse modo, o aparecimento no documento da Base a identificação de campos de experiência e objetivos de aprendizagem por um código alfanumérico, preparando os indicadores que servirão de controle, abrangendo a condição de uma avaliação objetiva tanto da criança como de cada professor, delimitando o que se alcançou na aprendizagem individual e o que se deu conta de ensinar. Pode ser que isso favoreça o desaparecimento da avaliação de contexto, das interações entre as crianças e seus diferentes interlocutores. (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 84)

Tal pensamento leva os autores a acreditarem no controle exercido pelo Estado no campo educacional, avaliando as crianças desde a Educação Infantil. Cabe também ressaltar a existência de uma indústria cultural, conforme os autores, de venda de material didático pré-concebidos, distribuídos e vendidos, tomando a Educação Infantil como mercadoria de incidências empresariais ligadas às ideologias do Banco Mundial.

Outra crítica apresentada pelos autores refere-se à compreensão dos “direitos de aprendizagem” sob uma perspectiva predominantemente sistêmica, quando, na verdade, seria necessário enfatizar seu caráter humanizador, concebendo a educação como uma prática social ampla. O conceito de currículo como uma simples lista de objetivos e conteúdos precisa ser problematizado e superado.

É preciso considerar que a formação do indivíduo se constitui dialeticamente em diferentes dimensões: humana, social, cultural, política e, necessariamente, num ambiente democrático. Reconhecemos que as crianças e suas famílias devem ser assumidas como interlocutoras e protagonistas, por direito, da organização do trabalho pedagógico, assim como os professores e gestores. O direito à participação e à forma de tratamento do conhecimento a ser disponibilizado no ambiente das creches e pré-escolas, parece não estar citado em todas as suas dimensões, sobretudo quando os direitos sociais são retirados dos fundamentos da BNCC, como já aludimos anteriormente. Eles foram substituídos por “direitos de aprendizagem”, que não são equivalentes aos direitos sociais, como o direito à vida digna, à saúde, à moradia, à boa alimentação, por exemplo. (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 85)

Além disso, mais uma crítica se refere aos conhecimentos e habilidades de forma segmentada, aproximando-se da ideia de seriação e hierarquização dos conteúdos a serem propostos, por meio da qual se avaliariam os níveis de desenvolvimento infantil. Por fim, questiona-se a formulação dos objetivos de aprendizagem, que pode sugerir uma concepção de Educação Infantil como uma etapa meramente preparatória para o Ensino Fundamental.

Assim, os autores partem em defesa das DCNEI.

Reafirmamos aqui que as DCNEI para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) se mostram, nesse sentido, mais avançadas do que a BNCC-EI e devem ser elas as referências para pensarmos amplamente os direitos das crianças de zero até seis anos a uma educação de qualidade, sem homogeneizar as propostas curriculares nas diferentes instâncias do nosso país, recorrendo à ameaça de liberação dos recursos a que todo o povo brasileiro tem direito de usufruir. (Barbosa, Silveira; Soares, 2019, p. 88)

Apesar do documento apresentar as crianças como centro dos processos de aprendizagem, o que já ocorria desde as DCNEI, vemos muitos equívocos conceituais perpassando a BNCC. Os autores Silva e Guedes-Pinto (2020) fazem uma crítica em relação ao trabalho com a leitura na BNCC/ EI, enfatizando que, no documento, prevalecem objetivos didáticos e, assim, é minimizada a oportunidade de as crianças construírem situações que favoreçam a criação. É um documento que trata o currículo de forma operativa, destacando metas para serem alcançadas ao final da Educação Infantil, o que acaba por restringir outras atividades, “como o trabalho com projetos de trabalho articulados a uma demanda específica de cada grupo de crianças em seu contexto” (Silva e Guedes-Pinto, 2020, p.55).

O conceito de leitura ao qual o atual documento direciona o trabalho pedagógico apresenta a proposta do convívio com diferentes textos, por meio do qual as crianças construirão sua própria concepção da língua escrita. Neste documento, o educador é identificado como o mediador da leitura e por esta mediação a criança estabelecerá saberes sobre a leitura. O texto do documento se refere à importância dos rabiscos e garatujas, mas não se volta à dinâmica da situação da prática leitora nem às possíveis propostas de encaminhamentos para esses momentos de produção da criança. A produção escrita é descrita posteriormente, no quadro *Objetivos de aprendizagens e desenvolvimento*, ao qual destaca a escrita espontânea e a escrita estruturada pelo educador, como escreva. (Silva; Guedes-Pinto, 2020, p. 51)

O documento, ademais, enfatiza a leitura na Educação Infantil, restringindo-a à exploração de livros e textos em diferentes suportes e gêneros. As práticas de leitura são apresentadas no documento ainda sob uma perspectiva marcada pela preocupação com aspectos técnicos que a literatura pode desenvolver, como o manuseio “correto” dos livros e a

aprendizagem da direção convencional da escrita. Por outro lado, não há menção às dimensões da afetividade, do acolhimento e da amorosidade que deveriam atravessar as práticas de leitura realizadas com os bebês. Tal ausência nos leva a compreender que o documento adota uma visão tecnicista das práticas leitoras, em detrimento de uma concepção que valorize a experiência sensível, relacional e formativa da leitura na primeira infância.

Apesar de ser uma política pública e não um documento orientador e normativo para a educação infantil, é relevante citar o “Leitura e Escrita na Educação Infantil” (2016). Os cadernos foram lançados inicialmente em 2016, mas, somente em 2023, se tornou política pública nacional. Segundo o site do MEC/2024, o programa se estrutura em três eixos: gestão e governança; formação de profissionais da educação; e reconhecimento e disseminação de práticas pedagógicas significativas para bebês e as crianças da pré-escola. A escolha teórico-metodológica para a elaboração do material é pautada na articulação entre ciência, arte e vida.

O programa visa implementar ações de formação continuada aos professores da Educação Infantil, ampliando e consolidando os saberes desses profissionais.

LEEI – O Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) atua na formação de professoras que trabalham pelo letramento e desenvolvimento de linguagens de crianças da pré-escola (entre 4 e 5 anos), respeitando as especificidades dessas faixas etárias. Ao todo, 26 unidades federativas e 3.792 municípios (68% do total) já participaram da iniciativa em 2024. Ela reúne 223.964 professores de pré-escola em formação. (Brasil, 2025, n/p.)

Conforme Araújo (2026), que traz um histórico sobre o percurso formativo do LEEI em Juiz de Fora, em 2017, o LEEI é realizado de forma menos abrangente do que irá acontecer nos anos posteriores, sendo Juiz de Fora, polo regional de referência, por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/ PNAIC.

No ano de 2018, a Secretaria de Educação da Rede Municipal (SE/PJF) adotou a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil como política de formação continuada de professores e professoras do município. A adoção dessa coleção teve por objetivo ampliar o universo de possibilidades de práticas educativas que favorecessem a aprendizagem por meio do protagonismo da criança, respeitando suas diferenças e valorizando seu pensar. Considera-se que a criança deve ser atendida em seus interesses, necessidades e potencialidades, cabendo às creches e escolas não só revisar suas concepções e paradigmas educacionais, como também ousar, lidando com as evidências que o desenvolvimento humano oferece.

Em acordo com a UFMG, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora recebeu uma coleção de livros para cada instituição e, em contrapartida, adotou esse material como política pública

do município, realizando a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil que faziam parte das escolas e Instituições Parceiras do município.

Mais especificamente em relação às instituições parceiras (creches), foi organizada a formação continuada, envolvendo a equipe pedagógica da Secretaria de Educação e as professoras que atuavam nas creches do município, tendo como referência os cadernos da Coleção —Leitura e Escrita na Educação Infantil. Tal formação foi pensada preservando espaços para a leitura compartilhada dos textos, fortalecendo vivências culturais em torno dos vídeos e das experiências de leitura literária apresentada nos textos da coleção e, fundamentalmente, compartilhando práticas pedagógicas experiências no cotidiano da vida na escola.

A equipe da Secretaria de Educação realizou durante esse ano de 2018 reuniões mensais com as coordenadoras de creche com formação voltada para o LEEI e, nas visitas mensais às instituições, os cadernos eram usados como orientação pedagógica às creches.

Ainda segundo Araújo (2026), nos anos de 2019 e 2020, a equipe da SE, formada pelo PNAIC, realiza formação continuada para as professoras das creches e pré-escolas na própria SE.

Em 2021 e 2022, a partir de emenda parlamentar de dois deputados federais, o LEEI é oferecido com o apoio da UFJF e UFMG. Sendo em JF oferecido para professoras de 11 escolas e professoras de 9 creches.

Em 2023, o LEEI integra a política de formação do município de JF por meio de convênio entre UFJF e UFMG, com financiamento próprio do município. Integrando professoras, coordenadoras e diretoras das creches e pré-escolas do município, sendo nesse ano 83 escolas e 46 creches envolvidas na formação. Oficialmente, ocorre a abertura do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada/ CNCA.

Em 2024, o LEEI se torna uma política nacional integrada ao CNCA. Em 2025, o Ministério da Educação (MEC) publica a Portaria nº 85/2025, que institui o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI). A ação integra o conjunto de iniciativas de formação continuada do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, reforçando, assim, o compromisso com a alfabetização no país.

É importante ressaltar que, no LEEI, a oralidade, a leitura e a escrita são consideradas práticas sociais e culturais significativas desde que os sujeitos chegam ao mundo. Acreditando no forte papel das interações, das brincadeiras e das vivências.

O trabalho com a oralidade deve valorizar a forma de expressão e interação, desenvolvendo narrativas e escuta ativa, realizando atividades lúdicas que envolvam cantigas,

parlendas, brincos e brincadeiras de nossa cultura. Em relação à leitura, ela deve ser oferecida de forma prazerosa, oportunizando o contato com livros desde os bebês, por meio de contação de histórias, recontos e manuseio de materiais literários. A escrita deve ser entendida como produção de sentido, com registros coletivos (professora como escriba) e situações de comunicação real.

2.1 O PLANO NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA (PNBE)

Segundo o portal do Ministério da Educação, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), foi desenvolvido em 1997. Seu objetivo era de “promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência”.

Apesar de ter sido criado em 1997, somente em 2008 a Educação Infantil passa a fazer parte do programa. A distribuição era feita de forma alternada: ou eram contempladas as escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental (anos iniciais) e de Educação de Jovens e Adultos, ou atendidas as escolas de Ensino Fundamental (anos finais) e de Ensino Médio.

O programa atendia de forma gratuita todas as escolas públicas de Educação Básica cadastradas no Censo Escolar e se dividia em três ações: PNBE Literário avaliava e distribuía as obras literárias cujos acervos literários eram compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro) e em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; PNBE Periódicos avaliava e distribuía periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; PNBE do Professor tinha por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico.

A apropriação e o domínio do código escrito contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para que os educandos e educadores possam transitar com autonomia pela cultura letrada. O investimento contínuo na avaliação e distribuição de obras de literatura tem por objetivo fornecer aos estudantes e seus professores material de leitura variado para promover tanto a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade, quanto a leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos, em especial o aprimoramento das práticas educativas entre os professores. (Brasil, 2008, n/p)

Os livros literários eram selecionados por especialistas. Desde 2005, segundo Paiva (2016), a Secretaria de Educação Básica (MEC) passou a fazer a avaliação das obras em

parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais. O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) foi credenciado para realizar o processo de avaliação do PNBE e, anualmente, renovava sua candidatura. A cada edição do PNBE, o CEALE reunia pesquisadores de diferentes estados brasileiros, tendo como uma de suas características a descentralização.

Os acervos eram divididos por níveis de ensino e faixa etária, levando em consideração as necessidades e especificidades de cada idade, sendo que a Educação Infantil era contemplada em duas categorias.

A Categoria 1 destinava-se às instituições de Educação Infantil, especificamente às creches. Os editais previam a seleção de textos em verso e em prosa, contemplando livros com narrativas organizadas a partir de palavras-chave, articuladas a imagens, bem como narrativas exclusivamente imagéticas, com uso de cores e técnicas diferenciadas, como pintura e aquarela. Determinavam, ainda, que as obras fossem adequadas à faixa etária e confeccionadas com materiais atóxicos — como papel cartonado, tecido, EVA e plástico — a fim de favorecer o manuseio por bebês e crianças bem pequenas.

Paiva (2016) nos apresenta um número significativo ao relatar que as inscrições para a etapa creche em 2014 não passou de 4%. Para a autora, esse número demonstra que:

- esse segmento, recentemente contemplado por compras governamentais, ainda é novidade para o mercado editorial;
- as editoras preferem apostar em segmentos já consolidados no programa;
- a quantidade de livros a serem adquiridos para a Educação Infantil é menor em relação aos demais segmentos;
- os custos de produção e as especificidades do objeto livro para crianças pequenas não compensam o investimento editorial;
- o mercado editorial ainda não tem clareza quanto ao que se espera dos livros infantis a serem usados por bebês no contexto escolar. (Paiva, 2016. p. 30)

Mesmo com tamanho desequilíbrio, a equipe de avaliação obedecia aos critérios de qualidade do edital (qualidade textual, qualidade temática e qualidade gráfica), sendo possível, desse modo, encontrarmos três agrupamentos de livros: prosa, verso e livro de imagem. As instituições recebiam um ou mais acervos de cada categoria, de acordo com o número de crianças matriculadas.

O Programa contribuiu com as instituições e professores para o desenvolvimento de competências literárias das crianças, propiciando práticas de leitura, enriquecendo as experiências com o imaginário e fantasia, inserindo as crianças em um mundo letrado.

Em 2016, o PNBE foi interrompido e efetivamente extinto em 2017. A partir de 2018/2019, as funções do acervo literário e avaliação de obras literárias foram absorvidas pelo PNLD, o que veremos a seguir.

2.2 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD)

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), segundo o site do Ministério da Educação, é destinado a:

Avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (Brasil, 2021, n/p)

Em 2017, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) se unificou ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do Decreto nº 9.099. A partir de então, o programa foi ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

O programa é executado de forma alternada com os quatro segmentos: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os seguimentos não atendidos em um determinado ciclo recebem livros, a título de complementação, correspondentes a novas matrículas registradas ou à reposição de livros avariados ou não devolvidos.

Além das instituições, podem ser atendidos estudantes e professores de diferentes etapas e modalidades, bem como públicos específicos da Educação Básica, por meio de ciclos próprios ou edições independentes.

Para receber os livros do programa, é necessário que a instituição participe do Censo Escolar do Instituto INEP e que a rede municipal tenha feito adesão formal ao programa. A distribuição dos livros é feita em parceria com os Correios, que levam os livros diretamente da editora para as instituições. Os livros chegam entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo.

A Resolução nº 12, de 07 de outubro de 2020, dispõe sobre o PNLD. De acordo com o cronograma de atendimento:

Quadro 2- Cronograma do PNLD

Ano de Atendimento	Anos Atendidos	Ciclo	Natureza dos Materiais	Início do Processo	Início da Entrega
2022	Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)	4 anos	Didáticos e Literários	Até 31 de agosto de 2020	Até 31 de outubro de 2021

Fonte: Brasil (2020).

Em 2023, de acordo com o Informe n. 23/2023 – COARE/CGPLI/FNDE, foi orientado o Modelo de escolha – PDDE Interativo/SIMEC PNLD 2022 – Objeto 2.:

A escolha das obras literárias destinadas à educação infantil (PNLD 2022 – Objeto 2), prevista para junho de 2023. [...] Lembre-se de que, independentemente do modelo de escolha adotado pela Secretaria de Educação, cada escola participante do PNLD irá registrar sua escolha individualmente no sistema de acordo com a decisão do seu corpo docente. A participação dos professores é fundamental na escolha dos livros, e a seleção dos materiais deve ser estabelecida de forma democrática e autônoma pelas escolas. (Brasil, 2023)

Assim, no ano de 2023, no mês de setembro, as instituições de Educação Infantil fizeram a escolha dos livros literários, sendo que, o município de Juiz de Fora não fez adesão aos livros didáticos. O município já seguia um currículo elaborado pela própria rede, pautado no brincar e nas interações, não sendo coerente com as concepções adotadas a utilização de livros didáticos na Educação Infantil.

Além de assegurar a distribuição maciça de livros de maneira sistemática e ininterrupta, é fundamental que ela se faça acompanhar de um investimento na formação de mediadores de leitura. Bons mediadores devem reconhecer a qualidade dos livros para que possam atuar de maneira competente na formação do leitor de literatura. (Baptista;Petrovitch; Amaral, 2021)

As autoras apresentam um ponto importante: não basta somente a distribuição em massa dos livros, é preciso o investimento na formação dos professores para que esses livros sejam lidos na Educação Infantil e os professores saibam escolher livros de qualidade.

Ainda segundo as autoras, os livros de qualidade devem levar os leitores a pensar enquanto leem, ou lhes provocar encantamento e fomentar a imaginação.

As autoras, Baptista, Petrovitch e Amaral (2021) citam Paiva (2016), que destaca que três aspectos precisam ser observados para se considerar um livro de qualidade: a qualidade textual, a qualidade temática e o projeto gráfico.

Veremos a seguir como as pesquisas no campo da educação tem nos mostrado sobre o trabalho envolvendo a leitura com os bebês.

2.3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SOBRE A LEITURA COM OS BEBÊS

Ao propor uma pesquisa que busca compreender as práticas de leitura com os bebês nos berçários, não podemos deixar de investigar o que outros (as) pesquisadores(as) já produziram de conhecimento sobre o assunto. Contudo, é necessário destacar que o levantamento não teve por objetivo realizar um “estado da arte” e sim um levantamento de trabalhos que pudesse situar com mais clareza o objeto de estudo da referida tese.

Realizamos, assim, um levantamento bibliográfico em duas plataformas que divulgam pesquisas na área educacional. Buscamos trabalhos publicados nos anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), no Grupo de Trabalho 07– Educação da Criança de 0-6 anos e no Catálogo de teses e dissertações da CAPES. Focalizamos nesse levantamento um recorte dos últimos dezanos (2011 até 2021). Utilizando os descritores: **“literatura”, “bebês” e “creches”**.

Ao analisarmos a produção nos grupos de trabalho da ANPED (GT 07), foram localizados 25 trabalhos sobre os bebês. Os temas dos trabalhos estão divididos dessa maneira: (i) docência com bebês (6), (ii) práticas pedagógicas (14) e (iii) discussões sobre espaço, tempo e os bebês (2), sendo somente três deles voltados para as questões sobre literatura com bebês, que dialoga com o que propomos investigar, conforme o quadro a seguir.

Quadro 3- Literatura e bebês na ANPED

Trabalho	Autor	Instituição	Ano
Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz	Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos	UFRJ	2013
Práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos de idade: o que revelam as narrativas das professoras?	LuzianePatricio Siqueira Rodrigues	UFF	2019
“Será que é mágica?” Reflexões sobre interações entre adultos, bebês e livros	Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos	UFF	2021

Fonte: ANPED 2011 a 2021.

No levantamento realizado no Banco de dissertações e teses da CAPES, utilizamos o mesmo período de 2011 a 2021, selecionamos a área de concentração Educação e novamente os descritores: **“literatura”**, **“bebês”** e **“creches”**. Foram localizados 56 trabalhos, que apresentam discussões sobre os bebês e a educação de bebês. Encontramos trabalhos focados nas questões de espaço, tempo e bebês (6), nas interações entre bebês (6), na docência com os bebês (13), inserção dos bebês na creche (3). A maioria dos trabalhos levantados foram sobre práticas pedagógicas com os bebês (16). Dentre os trabalhos, 12 deles falam especificamente sobre as questões envolvendo a literatura com os bebês em creche.

Quadro 4 – Literatura e bebês no Catálogo de dissertações e teses CAPES

(continua)

Dissertação/ Tese	Curso	Autor	Instituição	Ano
A formação do leitor literário na Educação Infantil: A interação da palavra da vida cotidiana com a palavra literária'	Mestrado	Nivea Barros Escouto	UFSC	2013
Pelos fios das histórias: narrativas de professoras sobre práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos	Mestrado	LuzianePatricio Siqueira Rodrigues	UFF	2016
Existe uma literatura para bebês?	Mestrado	Cristiene de Souza Leite Galvão	UFMG	2016
Os bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação da leitura no Berçário	Mestrado	Leticia Carla dos Santos Melo	UFPE	2016
Bebês e livros: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo	Doutorado	Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos	PUC RJ	2018
Interação de bebês com livros literários'	Mestrado	Marcela LaísAllgayer Pinto	UCS	2018
O universo literário ao alcance daqueles que ainda não lêem: tendências contemporâneas da literatura para bebês'	Mestrado	Cassia Maria Rita Vianna Bittens	PUCSP	2018

Quadro 4 – Literatura e bebês no Catálogo de dissertações e teses CAPES

(conclusão)

Dissertação/ Tese	Curso	Autor	Instituição	Ano
Entre fraldas e livros: leitura literária com bebês na creche	Mestrado	Maria Rosana do Rego Silva	UFJF	2019
As palavras e seus deslimes: a relação dos bebês com os livros na Educação Infantil	Doutorado	Fernanda Gonçalves	UFSC	2019
Bebês e Literatura: percursos em uma creche pública do município do Rio de Janeiro	Doutorado	Pablo Luiz de Faria Vieira da Silva	UERJ	2020
Práticas de leitura nos berçários: um percurso relacional entre bebês, professores e livros	Mestrado	Eloiza Rodrigues Centeno	PUCSP	2020
Entre sons, palavras e sentidos: o protagonismo infantil em atos de leitura e contação de histórias com bebês e crianças bem pequenas na creche	Mestrado	Nicleia Ferreira Gama	UNEB	2021

Fonte: CAPES 2011 a 2021.

2.4 O QUE DIZEM AS PESQUISAS LEVANTADAS SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA COM OS BEBÊS

Dos trabalhos levantados na ANPED, três deles, dois da pesquisadora Maria Nazareth Mattos e um de Luziane Rodrigues, também surgiram no levantamento da CAPES. Os últimos trabalhos apresentados foram encontrados somente no levantamento da CAPES.

O trabalho: *Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz* (UFMG, 2013), de Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos é um recorte da pesquisa de mestrado que trouxe a análise das práticas de leitura literária para e com as crianças na creche.

A pesquisa enfatiza que a participação das crianças em práticas de leitura oferece a elas possibilidades de inserção no mundo da cultura escrita, além de apropriações necessárias para ler e escrever. Para além dos aspectos informativos e cognitivo, a leitura literária abre-se como possibilidade de relação com o outro, com o grupo, entrar em contato com narrativas de outros tempos e lugares, com outras formas de conhecer e de se inscrever no mundo.

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 (Benjamin, 1994), espaços de produção de sentidos e significados partilhados. (Mattos, 2013, p. 4)

A leitura literária, por sua natureza dialógica, é lugar de relações entre adultos e crianças, com diálogos que vão além dos textos. As crianças são concebidas como sujeitos ativos, constituídos na e pela linguagem.

Para a pesquisadora, a pesquisa evidenciou que livros e leituras, compartilhados e vividos na creche, possibilitam às crianças mergulharem em experiências sociais e culturais sobre as quais elas apreendem sentidos. As práticas de leitura literária para e com a criança pequena, envolve sentidos como voz, olhar, gestos, constituindo uma performance leitora 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.

O livro e a leitura são apresentados e introduzidos pelo gesto, voz e sentido dos leitores-educadores, levam as crianças a compreenderem, gradativamente, a distinção deste objeto e a prática de sua utilização. As crianças, ao participarem de práticas de leitura, segundo a pesquisadora, tecem significados sobre o livro e seus elementos, projeto gráfico, cores, ilustrações, traços e estilos, compreendem que os livros provocam interlocuções e convida a ações diversas.

O trabalho *Práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos de idade: o que revelam as narrativas das professoras?* Da professora Luziane Patricio Siqueira Rodrigues (UFF, 2019) é um recorte da pesquisa de mestrado e traz a narrativa de professoras sobre as concepções que embasaram as práticas leitoras com as crianças de 0 a 3 anos. A narrativa, utilizada como metodologia, ganhou destaque no presente trabalho, na busca do entendimento das práticas leitoras com e para as crianças.

É significativa a presença da criança como centro do planejamento curricular durante a pesquisa, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), dando ênfase que os trabalhos pedagógicos deverão guiar-se pelas indicações das crianças, reveladas por seus corpos, gestos, palavras, silêncios e nas diferentes formas de expressão.

Durante a pesquisa, foram ressaltadas algumas práticas leitoras com os bebês, como a utilização de diversos tipos de materiais pelas professoras, como: jornais, revistas, encartes, gravuras, ilustrações, fantoches e livros. Em relação à escolha dos livros, as professoras

destacaram, na pesquisa, que é feita considerando o interesse do grupo, os projetos desenvolvidos pela instituição, a extensão do texto e a qualidade editorial.

A pesquisa revelou poucas referências às cantigas de rodas, parlendas, rimas, poesias e brincadeiras com a linguagem. Havia uma maior ênfase aos livros, desconsiderando outros modos de fazer a literatura. As professoras se preocupam com as publicações voltadas para bebês, demonstram a necessidade de escolher obras que considerem os bebês como potentes e capazes de atribuir sentidos.

Outro ponto também presente foi as crianças em relação aos livros, seu manuseio, não se contentando apenas com a leitura; necessitavam pegar, morder, amassar. A observação mostrou que a criança, ao interagir, ressignifica o objeto.

Em outro trabalho de Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos (UFRJ, 2021), intitulado: *Será que é mágica? Reflexões sobre interações entre adultos, bebês e livros*, a professora apresenta um recorte de pesquisa de doutorado, que teve como centralidade observar, registrar, compreender especificidades das interações dos bebês no encontro com os livros de literatura infantil. A pesquisa, em um primeiro momento, se dedica a olhar para os bebês. Para seus movimentos exploratórios, intensos, investigativos: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo. Em seguida, a pesquisa se volta para o livro de literatura como potente, provocador, por vezes sacralizado, artefato da cultura.

Vemos no trabalho da professora Maria Nazareth que, desde o objetivo da pesquisa, os bebês apresentam-se como protagonistas na pesquisa, sendo o estudo uma investigação de como a interface com o livro constitui uma gestualidade própria do bebê no seu processo de imersão na cultura. Os livros de literatura foram interlocutores dos bebês, cúmplices de encontros e diálogos, e mostrou-se como ação potente para orientação de práticas.

A pesquisadora vai além de práticas mecanizadas de leitura com bebês, mostra que os bebês constroem itinerários com os livros, iniciam e terminam jogos, dançam com os livros. O livro é objeto vivo, é partilhado em uma relação de vaivém: do bebê que convida o adulto e do adulto que brinca com e no cenário construído pelos bebês.

A pesquisadora Nivea Barros Escouto (UFSC, 2013), por meio da dissertação *A formação do leitor-literário na Educação Infantil: a interação da palavra da vida cotidiana com a palavra literária*, se propõe a investigar de que forma os bebês interagem com a questão literária e como é possível formar o leitor-literário na Educação Infantil.

Foi realizado um Estudo de Caso em uma creche do município de Florianópolis/SC, com base em observações, fotos e filmagens. Os fundamentos teóricos e a metodologia utilizada na investigação foram pressupostos da teoria do dialogismo de Mikhail M. Bakhtin e seu

Círculo e na psicologia histórico-cultural, especialmente no pensamento de Vigotski, no que diz respeito a conceitos como infância, aprendizagem, imaginação e criação.

Na conclusão, a pesquisadora relata que a formação do leitor-literário tem seu espaço na creche. O trabalho ali desenvolvido proporciona condições e fornece elementos para que essa formação se institua pelo convívio da criança com adultos-leitores, com as outras crianças que frequentam a instituição e pelo acesso a livros de leitura, ou seja, à palavra literária. A formação do leitor-literário passa, portanto, pela relação entre as palavras das crianças e as dos outros que participam da construção da história de leitura da criança e lhe possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento do que se refere à produção literária e a outros enunciados próprios desse campo de conhecimento.

A leitura, nesse espaço institucional, ganha, assim, o estatuto de conhecimento a ser construído de modo sistemático. Explicitar esse processo de relações que a criança estabelece com seus possíveis interlocutores e com a palavra literária no transcurso do ato pedagógico pode apontar caminhos aos direcionamentos teórico-metodológicos a serem efetuados quando se tem como objetivo o trabalho com a leitura literária no contexto das creches.

O trabalho de Cristiene de Souza Leite Galvão (UFMG, 2016), *Existe uma literatura para bebês?*, o trabalho teve como objetivo principal investigar o teor literário em livros de literatura destinados a crianças de 0 a 2 anos.

A pesquisadora buscou se aproximar do universo infantil, considerando os bebês como sujeitos que são produtos e produtores de cultura e que, na troca de experiências como os outros e com o meio, constroem suas singularidades.

O trabalho mostrou que analisar as publicações literárias para bebês apresentou-se como um grande desafio, uma vez que as crianças dessa faixa etária estão dando os primeiros passos rumo à ordenação do mundo. A abstração tão necessária para que as crianças possam criar outros mundos em outros tempos e espaços, característica do texto ficcional, ainda não está garantida em obras para esta faixa etária e isso acarreta diferenças singulares nas publicações para esse público.

A opção de conhecer e analisar os livros de literatura infantil destinados aos bebês objetivou categorizá-los segundo suas propostas interlocutórias e ampliar as experiências afetivas e cognitivas das crianças, levando em conta as particularidades dessa faixa etária.

O *corpus* de análise foi selecionado a partir de acervo particular e buscou abranger a diversidade de produções para essa faixa etária. Foram levantadas as categorias: materialidade, temática, gêneros, número de palavras e conceito da obra.

Para a pesquisadora, os resultados indicam que, dentro de um conceito mais abrangente de literatura, é possível classificar livros destinados a bebês como literários desde o instante em que a ruptura com a realidade se materialize, não como uma transcrição, mas como uma (re) apresentação do real. Ainda que muitos livros infantis destinados a bebês não apresentem uma estrutura narrativa, já se observa a fratura com o real e um exercício ficcional capaz de criar tensões das mais variadas cores e tons.

O trabalho de Leticia Carla dos Santos Melo (UFPE, 2018), intitulado *Os bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação da leitura no Berçário*, foi uma dissertação defendida na Universidade Federal de Pernambuco, que analisou o trabalho pedagógico de mediação de leitura, conduzido por professoras de turmas de berçário.

O trabalho buscou identificar os tipos e a frequência das ações de mediação encaminhadas pelas docentes durante os momentos de leitura com seus grupos de bebês; registrar as reações dos bebês e seus possíveis “gestos de leitura” durante essas sessões; e explorar as relações entre as ações de mediação das professoras e os comportamentos observados nos bebês.

Foram entrevistadas seis professoras de berçários de instituições públicas do Recife indicadas pela Secretaria de Educação Municipal. Desse grupo, foram escolhidas duas docentes que sinalizaram ler com mais frequência para seu grupo de bebês e que enfatizaram a relevância dessa atividade.

Posteriormente, acompanharam seis sessões de leitura conduzidas pelas duas docentes selecionadas, em três períodos distintos ao longo de um ano letivo (nos meses de abril, agosto e dezembro). As 12 sessões de leitura foram videogravadas pela pesquisadora e uma assistente. Ao final de cada sessão, também foram produzidos protocolos de observação, em registradas informações relativas à mediação docente e às ações dos bebês.

Foram discutidos alguns episódios representativos, nos quais constatou-se que as professoras lançam mão de um variado número de ações para mediar a leitura realizada com os bebês. Dentre essas, o interesse em ensinar a diferenciar o livro dos outros objetos e mostrar que ele “conta algo” por meio de suas páginas. Também foram frequentes as ações de descrição de elementos e acontecimentos presentes no livro e a busca por manter a atenção dos bebês e sua participação na atividade de leitura.

Como ações menos frequentes, foram identificadas: a incorporação das reações dos bebês à leitura realizada e o uso de objetos de apoio (fantoques, por exemplo) durante a leitura. Nas situações de leitura observadas, percebeu-se, ainda, que as ações de mediação identificadas apresentam relação com o tema abordado no livro ou a extensão do texto. Por exemplo, as ações

de relacionar o texto às características do grupo ocorriam com maior frequência em livros que abordavam partes do corpo.

Também se concluiu que os bebês prestam atenção à atividade de leitura, sendo responsivos a ela. Além disso, foram revelados certos comportamentos de leitura aprendidos pelos bebês, tais como: passar as páginas dos livros, apontar as ilustrações com o dedo e balbuciar enquanto apontavam as páginas. Tais tentativas de imitar as ações das professoras, reforçam seu interesse pela atividade de leitura, bem como revelavam uma capacidade de observação apurada de suas leitoras de referência.

O estudo contribui para ampliar os conhecimentos sobre o trabalho pedagógico referente à leitura no espaço escolar, aprofundando nosso olhar sobre os diversos tipos de ação de mediação encontrados durante a leitura com os bebês e como eles se relacionam com essa atividade. A pesquisa também colaborou para refletir sobre as conexões que se estabeleceram entre as características dos livros lidos, as ações de mediação da professora e as reações dos bebês durante a leitura.

Na dissertação de mestrado da pesquisadora Marcela Lais Allgayer Pinto (UCS, 2018), *Interação de bebês com livros literários*, foi realizado um estudo com o objetivo de analisar a interação de bebês com livros literários. A pesquisa aconteceu por meio de situações de mediação de leitura, que foram organizadas pela pesquisadora com grupo de bebês, onde ambientes específicos foram organizados permitindo a interação dos bebês leitores de forma lúdica.

Foram apresentados quatro livros do Programa Nacional Biblioteca na Escola de 2014. O estudo justificou-se pelo fato de nem sempre ser dada a atenção necessária ao livro literário, que contribui para a inserção dessa faixa etária ao mundo letrado. Foram apontadas possibilidades de leitura presentes nas obras, a partir dos interesses e das necessidades expressas no fazer infantil. A pesquisadora utilizou de diferentes espaços na creche para realizar as contações de história, com diferentes objetos e com a utilização do livro.

A investigação refletiu sobre diferentes modos de interação dos bebês com a literatura infantil, com o meio, com a natureza e com os outros sujeitos, contemplando o diálogo entre o universo dos livros e a realidade das crianças, de modo a construírem novos sentidos.

Assim, destacou-se a importância do espaço adequado ao bebê/leitor durante as situações de mediação de leitura, as quais favoreceram a ampliação da capacidade de compreensão, expressão, por meio de experiências diversificadas, entre elas, a conversa, a música e a escuta de histórias.

A pesquisa proporcionou a oportunidade de os bebês se apropriarem das diversas formas de leitura, o que possibilita a ampliação de sua capacidade cognitiva, de expressividade e de serem capazes de “ler” a realidade na qual estão inseridos.

A pesquisadora Cassia Maria Rita Vianna Bittens (PUCSP, 2018), em seu trabalho intitulado: *O universo literário ao alcance daqueles que ainda não lêem: tendências contemporâneas da literatura para bebês* defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, teve como objetivo contribuir com as discussões recentes acerca da relação literatura-bebê. O trabalho buscou responder às seguintes questões direcionadoras: Quais são algumas das principais tendências, em termos de projeto gráfico, ilustração e texto, nos livros preferencialmente endereçados aos bebês (zero a três anos) na contemporaneidade brasileira? Como os valores simbólicos da linguagem podem contribuir para a educação da criança em sua tenra idade?

Foram escolhidos dez títulos que compõem o acervo do PNBE 2014, endereçados a crianças entre zero e três anos. Como hipótese, apontou-se que esses livros, endereçados preferencialmente às crianças que ainda não leem, trazem elementos específicos e particulares que caracterizam tendências dos livros para bebês no projeto gráfico, na ilustração e no texto, sendo, portanto, passíveis à análise literária; e que, ao contato com a literatura, os bebês apreendem a linguagem estética, o que corrobora com o seu potencial individual e relacional, proporcionando um ambiente profícuo às habilidades globais em desenvolvimento.

Outro trabalho que levantamos foi o de Maria Rosana Rego Silva (UFJF, 2019): *Entre fraldas e livros: leitura literária com bebês na creche*. Essa dissertação de mestrado, desenvolvida no PPGE da UFJF, de cunho colaborativo e interventivo, teve como foco a prática de leitura literária com bebês e crianças bem pequenas na creche.

O objetivo da pesquisadora foi compreender, problematizar, discutir práticas de leitura literária para e com bebês e construir coletivamente, com as professoras de berçários de uma creche de Juiz de Fora/MG, estratégias que potencializassem tais práticas.

Foi um estudo que teve como referencial teórico Vigotski e Mikhail Bakhtin. A pesquisa compreendeu duas etapas interdependentes. Na primeira etapa, foi realizado um estudo exploratório com intuito de conhecer a prática de sete professoras participantes da pesquisa sobre as práticas de leitura literária para e com bebês. A partir dos dados produzidos nessa fase, foram eleitas as temáticas que seriam abordadas em cinco encontros reflexivos, caracterizando-se, assim, o segundo momento da pesquisa. As temáticas trabalhadas foram: organização dos espaços de leitura; critérios de seleção de livros de literatura infantil e mediação de leitura literária.

Os resultados apontaram que, embora tenham ocorrido alguns avanços em relação às ações de mediação de leitura literária nos berçários pesquisados, é necessário maior investimento na formação das professoras para que a experiência literária proporcionada aos sujeitos desses agrupamentos amplie as possibilidades de construção de vínculos afetivos com o livro e a leitura literária.

O trabalho de Fernanda Gonçalves (UFSC, 2019), *As palavras e seus deslimites: a relação dos bebês com os livros na Educação Infantil*, teve como objetivo analisar como ocorrem as relações dos bebês com os livros na creche e se os bebês têm acesso aos livros e quais as possibilidades interativas que este objeto cultural promove.

A pesquisa aconteceu em uma instituição da Rede Municipal de Florianópolis, com 14 bebês e suas professoras, durante um período de sete meses. O trabalho utilizou como referencial metodológico a etnografia. Foi realizado um diálogo com os estudos sociais da infância e com as pesquisas situadas na área da Educação Infantil. Os dados de campo foram reunidos e categorizados a partir da técnica de análise de conteúdo, e os episódios organizados a partir das suas unidades de sentido, agrupados por aproximações. As categorias foram: 1) *o deslimite da palavra: o corpo e a leitura sensorial dos bebês*; 2) *a semente da palavra: as relações estabelecidas nas mediações*; e 3) *outros pousos: tantas possibilidades*.

Os dados revelaram que as interações dos bebês com os livros se constituem pela relação corporal. Eles criam modos próprios de *leituras sensoriais*, em que *o corpo é a narrativa (corpo-narrativa)*. E, nessa relação, a Educação Infantil tem um importante papel, por meio da *mediação onipresente* e da *mediação direta*. A primeira configura-se como uma mediação que não conta com a presença e intervenção direta das professoras, que se revelam por ações como a organização de tempos e espaços, por exemplo. Já a segunda caracteriza-se por uma ação direcionada das professoras, como nos momentos de *contações lúdicas de histórias*.

Para os bebês, o livro é também brinquedo, o texto literário é também brincadeira. E é justamente este o lugar do livro na Educação Infantil: ser mais do que suporte de leitura, é ser suporte de brincadeira, ser aquele que compõe suas criações, que é reinventado a partir dos próprios bebês, mas que, principalmente, compõe suas vidas.

O pesquisador, Pablo Luiz de Faria Vieira da Silva (UERJ, 2020), em sua pesquisa, *Bebês e literatura: percursos em uma creche pública do município do Rio de Janeiro* (UERJ, 2020), investigou as práticas pedagógicas que relacionavam os bebês e a literatura em uma creche municipal pública do Rio de Janeiro. O pesquisador se fundamentou em autores como: Bakhtin, Benjamin e Vigotski.

Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Os eventos investigados abrangeram o período de inserção — incluindo momentos de choro, planejamento e brincadeiras —, bem como as interações no grupamento de berçário, especialmente aquelas estabelecidas entre os bebês e os livros. O estudo evidenciou a literatura com bebês como prática social e como elemento cultural significativo para o desenvolvimento infantil.

Segundo o pesquisador, a creche pesquisada se identifica, no contexto da pesquisa, como espaço primordial para a vida das crianças pequenas, suas famílias e formação continuada de seus profissionais, por ser um espaço de vida coletiva.

A pesquisadora Eloiza Rodrigues Centeno (PUCSP, 2020), em seu trabalho *Práticas de leitura nos berçários: um percurso relacional entre bebês, professores e livros*, buscou conhecer como a prática de leitura está contemplada no cotidiano do berçário. Para isso, buscou analisar as práticas de leitura com os bebês no contexto do berçário, privilegiando as dimensões espaço-tempo (onde e quando se lê), modo (como se lê) e objeto-livro (o que se lê); identificar as possíveis ações de mediação da professora com os bebês durante a leitura; compreender os modos como se traduzem as propostas pedagógicas/currículo para o berçário, com foco no que é entendido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) e na Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil (BNCC).

A pesquisa foi realizada em uma escola maternal da rede municipal de Barueri/SP, em uma turma de Berçário II, com bebês e sua professora, com uma abordagem qualitativa, que buscando revelar as práticas de leitura pesquisadas no berçário. O estudo sugere uma revisão das práticas leitoras para a aprendizagem significativa dos bebês no berçário, uma vez que os dados da pesquisa revelaram que tais práticas podem ser potencializadas considerando-se as respectivas dimensões abordadas nesta pesquisa, o que implica em concebê-las como contextos que educam e projetam e, assim, redimensionar o que vem prevalecendo como fazer pedagógico no contexto pesquisado.

A dissertação de Nicleia Ferreira Gama (UNEB, 2021), intitulada: *Entre sons, palavras e sentidos: o protagonismo infantil em atos de leitura e contação de histórias com bebês e crianças bem pequenas na creche*, teve como objeto de estudo os atos de contação de histórias e de leitura com bebês e crianças bem pequenas na creche.

O trabalho buscou compreender como as crianças interagem e constroem significados a partir da escuta de histórias contadas ou lidas. A questão da pesquisa foi: Como as crianças participam, interagem e vivenciam os atos de leitura e contação de histórias em uma creche pública do município de Salvador? E o objetivo geral foi de desenvolver experiências literárias

mediadoras com atos de leitura e contação de histórias para observar como os bebês e crianças bem pequenas se constituem interlocutoras/interagem entre si e com o texto.

Os objetivos específicos visaram: a) investigar como os bebês e crianças bem pequenas interagem com a experiência literária; b) observar as vivências de atos de leitura e contação de histórias com bebês e crianças bem pequenas e c) analisar as práticas de leitura e de contação de histórias no cotidiano da instituição em correlação com a compreensão dos sentidos que os bebês e crianças bem pequenas podem atribuir a essas vivências.

Segundo a pesquisadora, a pesquisa foi qualitativa, privilegiando o estudo de cunho etnográfico, tendo como referência alguns dispositivos da pesquisa-ação. A análise dos resultados revela como os bebês e crianças bem pequenas protagonizam os atos de leitura e contação de histórias em suas experiências primeiras e como em seus processos de subjetivação parecem atribuir sentidos para estes atos.

Os resultados revelaram que os bebês e crianças bem pequenas são capazes de compreender os sentidos dos textos e atribuir significados aos atos de leitura e de contação de histórias, conquistando o “enleituramento”.

A leitura dos trabalhos possibilitou a construção de algumas imagens sobre o tema a ser desenvolvido na pesquisa do doutorado. O primeiro tem a ver com a escassez dos trabalhos que discutem práticas de leitura e bebês. Além disso, foi possível compreender a leitura como um processo extraordinário de leitura de mundo e das pessoas. O bebê que chega ao mundo é humanizado pela linguagem. Segundo Daher(2022, p. 21): “é imerso em um verdadeiro banho de palavras, sons, entoações que muito dizem, ainda que ele ainda não compreenda o sentido do que lhe é dito”. O bebê, assim, por intermédio do adulto que dele cuida, estabelece um diálogo à medida que esse adulto nomeia e interpreta suas expressões. Em pouco tempo, os bebês interagem e respondem a essa troca.

Podemos constatar que as pesquisas concordam com a importância das práticas envolvendo a leitura para os bebês. Algumas delas destacaram a importância da mediação da professora, outras ressaltaram a qualidade dos livros utilizados de acordo com a faixa etária para os bebês, e algumas enfatizaram a contação de histórias para os bebês com diferentes materiais utilizados.

É importante ressaltar que, para alguns autores, como Corsino (2010), existe uma diferença entre a leitura literária e a contação de história. Ambas as práticas são importantes para a formação leitora dos bebês, entretanto, é possível verificar que a leitura de livros tem como centralidade esse objeto, o respeito à integralidade do texto escrito pelo autor, enquanto, nas contações de história, tem-se a possibilidade de utilização de diferentes objetos para narrar

a história. “Contam-se histórias de muitas formas, usando diferentes recursos e leem-se histórias que estão nos livros” (Andrade; Corsino, 2007).

Ao iniciarmos as discussões sobre as práticas de leitura nos berçários, nosso foco foram as práticas que as professoras de bebês têm desenvolvido. Ao se realizar tais práticas, é preciso levar em consideração a necessidade e os desejos dos bebês. As práticas de leitura devem ser voltadas para eles e com eles, considerando que ouvem, veem, sentem e se movimentam no mundo.

Nesse sentido, realizar a pesquisa no âmbito do município de Juiz de Fora pode impulsionar discussões na dimensão da formação em contexto e amplificar a importância da leitura e da literatura como importantes para a constituição humana.

3 A LITERATURA COMO UM DIREITO PARA OS BEBÊS

Um livro, uma página de livro apenas, ou até mesmo uma mera gravura em um exemplar antigo e fora de moda, herdado talvez da mãe ou da avó, pode ser o apoio em torno do qual a primeira e delicada raiz desse impulso se enlaça. (Benjamin, 2009, p. 54)

O presente capítulo parte em defesa da literatura como um direito dos bebês. Acredito e defendo a literatura como arte, que possibilita aos bebês inserção na cultura e na linguagem. Por isso, recorreremos a autores como Benjamin, Cándido, Vigotski, Prestes e López, que nos inspiram de forma conceitual a pensar as especificidades do trabalho com a literatura e os bebês nas instituições de Educação Infantil.

3.1 ARTE E LITERATURA

A escolha por iniciar este capítulo com a epígrafe de Walter Benjamin se deve à simplicidade do autor ao dizer que as primeiras vivências de uma pessoa com a literatura advém de coisas simples, como páginas soltas, gravuras ou exemplares antigos dos pais ou de algum familiar. Não necessariamente o livro será a primeira fonte propulsora da escrita, mas outras formas de escritas singelas e cotidianas que os bebês e crianças possam ter contato.

Em 1933, em *Experiência e Pobreza*, Benjamin relata sobre estarmos cada vez mais pobres de experiência.

É uma questão de honra confessar hoje nossa pobreza. Temos de admiti-lo: esta pobreza de experiência não se manifesta apenas no plano privado, mas no de toda a humanidade. Transforma-se assim numa espécie de nova barbárie. (Benjamin, 2012, p. 86)

Ao me deparar com essas palavras de Benjamin, me remeto ao nosso compromisso como professores de bebês em creches e a responsabilidade que temos em apresentar o mundo a esses bebês, nesse caso, mais especificamente, os livros e a literatura. A construção desse pensamento foi decorrente no dia em que participamos de uma reunião pedagógica na creche¹¹ e uma das professoras apresentou seu relato de ter sido “criança de creche” e que o único lugar que ela teve acesso aos livros foi nesse espaço, pois em casa os pais não tinham condições de comprar.

¹¹ Relato de uma professora da creche pesquisada em uma reunião pedagógica no ano de 2023.

É nesse sentido que defendemos os direitos dos bebês, das crianças bem pequenas e das pequenas de estarem em instituições que lhes garantam espaços de acolhimento e que considerem suas histórias, suas construções, suas potencialidades, suas autorias e seus saberes, o que nos impulsiona a (re)pensar e (re)construir práticas que assegurem a qualidade na Educação Infantil.

Assim como no relato da professora, será na creche que os bebês vivenciarão os primeiros contatos com o livro, objeto que nos é tão caro como professores e leitores, podendo pegá-lo, mordê-lo, senti-lo com as mãos, corpo e boca. Poderão descobrir, por meio das práticas que lhes forem proporcionadas, o mundo das imagens, palavras, gestos, da literatura, contos, poesias, rimas, entonações, emoções e sentimentos, que são, por vezes, despertados quando ouvimos histórias.

É possível afirmar que as professoras de berçário, de modo geral, oferecerão pobreza ou riqueza de experiências aos bebês por meio de práticas de leitura e que a literatura poderá ser ofertada como instrumento ou como arte, que possibilita a circulação da palavra e a constituição do humano.

Considerando as reflexões de Benjamin, um trabalho consciente, contextualizado e sensível no cotidiano dos berçários pode— como possibilidade, e não como garantia — contribuir para amenizar a pobreza de experiência cultural à qual a sociedade burguesa capitalista moderna nos reduziu, como relata Konder (1999). Ao proporcionar o contato com a cultura escrita de maneira diversa e significativa, especialmente por meio dos livros e das múltiplas experiências que eles possibilitam, favorece-se a humanização. Assim, desde a mais tenra idade, os bebês podem ter acesso a essa cultura e a esses bens culturais.

Em seus escritos, Benjamin não só traz recordações de sua infância, mas dá voz a um menino que via e sentia o mundo, assim como seu momento histórico. Um menino que estava inserido em uma história, fazia parte de uma cultura e produziu cultura.

De que modo os bebês podem construir memória a partir de um outro que lhe narra o mundo? Seria a literatura uma possibilidade de encontro entre bebês e adultos por meio da palavra? Apresentamos o mundo e a cultura aos bebês desde muito cedo. Que sentidos estão sendo construídos?

Indagações que surgem a partir das leituras de Benjamin, que nos leva a uma inquietação sobre a contradição de nossas práticas e que nos fazem refletir sobre as práticas de leitura com os bebês. Benjamin nos leva a refletir, décadas depois de seus escritos, se temos possibilitado experiências literárias aos bebês e se temos, a partir delas, nos encontrado na inteireza de nossos corpos (sentir, pensar, agir) com os bebês.

3.2 A LITERATURA COMO DIREITO

Quando defendemos a literatura para os bebês e as vivências que as envolvem nos berçários, partimos principalmente dos pressupostos de Antônio Candido, que nos fala sobre direitos humanos e o direito à literatura. Para o autor, o movimento pelos direitos humanos se depara com a situação de sermos

a primeira era da história em que teoricamente é possível entrever uma solução para as grandes desarmonias que geram a injustiça contra a qual lutam os homens de boa vontade à busca, não mais do estado ideal sonhado pelos utopistas racionais que nos antecederam, mas do máximo viável de igualdade e justiça, em correlação a cada momento da história. (Candido, 1951, p. 170)

As palavras de Cândido nos levam à defesa de práticas que diminuam essas desigualdades e promovam uma igualdade de oportunidades aos bebês e às crianças, que muitas vezes podem manusear e vivenciar os livros somente em seus contextos educacionais.

Pensar em direitos humanos é partir do pressuposto do reconhecimento de que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o outro. Essa seria a essência da questão, pois é necessário um grande esforço de educação e autoeducação para reconhecer esses postulados.

Se acreditamos que a literatura é importante desde que nossos filhos estão sendo gerados e nos dedicamos a comprar livros e contar histórias desde a vida intrauterina, temos que partir do pressuposto de que “todas” as crianças têm direito a literatura desde muito cedo em nossas instituições. O que é indispensável para mim também precisa ser indispensável ao outro.

Avançando um pouco nas reflexões de Candido, é preciso pensar no direito dos bebês e das crianças bem pequenas a uma literatura de qualidade nas creches. Pensar que eles podem ter contato com os livros e terem a oportunidade de acessar esse artefato cultural como um compromisso político desde a creche até a idade adulta!

Candido (1951) se baseia nos pressupostos do sociólogo francês, padre Louis-Joseph Lebret, que argumenta sobre a existência de bens compreensíveis e incompreensíveis, o que para Candido está ligado às questões dos direitos humanos. São bens incompreensíveis a alimentação, a moradia, o vestuário. Outros compreensíveis: cosméticos, enfeites, roupas supérfluas. Mas, a fronteira entre eles é difícil de limitar, mesmo quando pensamos no que é indispensável. Por isso, a luta pelos direitos humanos pressupõe que são bem incompreensíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas que garantem a integridade espiritual do sujeito.

São incompreensíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência a opressão, etc; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e por que não à arte e à literatura. (Candido, 1951, p. 174)

A arte e a literatura só poderão ser consideradas incompreensíveis segundo uma organização justa da sociedade, se corresponderem a necessidades profundas do ser humano. O autor nomeia a literatura de forma ampla:

Todas as criações de toque poético, ficcional, dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.(Candido, 1951, p. 174)

A literatura é claramente uma manifestação universal de toda a humanidade, em todos os tempos. Dessa maneira, ninguém pode passar sem ela, sem entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como sonhamos todas as noites, ninguém é capaz de passar 24 horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. Se ninguém pode passar um dia sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura, concebida no sentido amplo, corresponde a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.

Como afirma Candido (1951), e fazendo uma releitura de um conceito de Otto Ranke sobre o mito, podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. A literatura “é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (Candido, 1951, p. 175). Como afirma o autor, a literatura “humaniza em sentido profundo, porque faz viver”.

Para ele, podemos analisar a literatura por três faces: (i) como uma construção de objetos autônomos, como estrutura e significado; (ii) como uma forma de expressão que manifesta emoção e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (iii) como uma forma de conhecimento, incorporação difusa e inconsciente.

Em geral, pensamos que a literatura atua sobre nós devido ao terceiro aspecto, ou seja, porque transmite conhecimento que resulta em aprendizado, como se ela fosse instrução. Mas não é assim, o efeito das produções literárias em nossas vidas acontece por meio da atuação dos três aspectos simultaneamente.

Toda obra literária é uma espécie de objeto construído e é grande o poder humanizador dessa construção.

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (Candido, 1951, p.180)

A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o eleva primeiro a se organizar e depois a organizar o mundo. A literatura desenvolve em nós a cota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante.

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (Candido, 1951, p. 186)

A literatura tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos, pois pode ser um catalisador consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição de direitos, ou da negação deles, como a miséria, a servidão e mutilação espiritual (Candido, 1951).

A organização de uma sociedade pode restringir ou ampliar a fruição desse bem humanizador que é a literatura. O que há de grave na nossa, é que ela mantém com a maior dureza a estratificação das possibilidades, tratando como se fossem compreensíveis muitos bens materiais e espirituais que são incompreensíveis. Ou seja, “um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade” (Candido, 1951, p. 186). Para ele, a grande maioria das massas são impedidas de chegar às obras eruditas.

Só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e neste domínio é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura. (Candido, 1951, p. 186-7)

Em sociedades desiguais como a nossa, podem ocorrer movimentos de caráter público ou privado, para diminuir o abismo entre os níveis e fazer chegar ao povo os produtos eruditos. Mas a experiência mostra que o principal obstáculo para isso pode ser a falta de oportunidade e não de incapacidade.

É revoltante o preconceito segundo o qual as minorias que têm acesso às formas requintadas da cultura seriam, necessariamente, capazes de apreciá-las — o que não corresponde à realidade. As classes dominantes, com frequência, mostram-se desprovidas de percepção e interesse real pela arte e a literatura que têm à sua disposição; muitos de seus segmentos delas usufruem por esnobismo, porque determinado autor está em voga ou porque demonstrar apreço por certa obra confere prestígio social.

Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis.

3.3 OS BEBÊS E A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Ainda hoje, apesar dos inúmeros avanços no campo da produção do conhecimento e em diversas áreas, os bebês “são vistos pelo viés da fragilidade e da dependência, na perspectiva da incompetência” (Guimarães, 2016, p. 49). Concepção que confere ao adulto o lugar de quem sabe e à criança o de quem precisa aprender”. (Salutto; Corsino, 2014, p. 88)

Não se apresentam como seres “da falta”, mas ativos e participativos. Como nos relata Jobim e Souza (2003), as primeiras leituras são as primeiras tentativas de significar o mundo. E dessas leituras surgem os primeiros textos. Por meio de diferentes linguagens, os bebês respondem ao adulto; são expressões de autoria que manifestam seus desejos e seus esforços para se fazerem compreender.

Nosso desafio é apresentar o mundo a elas sem retirar a alegria e o entusiasmo de quem acaba de chegar ao mundo. Baptista (p. 13, 2022) sensivelmente relata: “penso ser esse o nosso dever como adultos: acolher as crianças, ampará-las, apresentando a elas o belo, o extraordinário, o prodigioso, o maravilhamento de estarmos vivos, de sermos humanos e de podermos continuar a existir nos outros”.

Antes mesmo de nascer, os bebês são sujeitos de linguagem e de cultura. Recebem um nome, afetam as pessoas de seu meio social e, ao nascer, apresentam necessidades biológicas que são atendidas pelos adultos, o que gera contato e comunicação social.

Pela interação com outros seres humanos, constituem-se humanos, constroem linguagem e um fértil campo social de trocas e negociações.

Mesmos sem dispor de linguagem verbal, envolvem-se em diálogos ricos, mobilizados pelo corpo expressivo, nos sorrisos, choros, expressões faciais e movimentos interativos. (Guimarães, 2016, p. 50)

Os bebês participam ativamente dos contextos sociais, se comunicam por olhares, gestos, sorrisos. Por meio do contato corporal com o outro nos gestos comunicativos, o diálogo nasce. Eles são acolhidos pelos sentidos do mundo dos adultos e respondem a esses sentidos. Os bebês choram, sorriem, contagiam os adultos e os provocam a responder, criando um circuito de comunicação. “Lemos o mundo” desde o nascimento e desde a vida intrauterina também, se tomamos como referência a voz da mãe, primeiro signo de contato com a cultura, com os atos das palavras (López, 2016, p. 14).

Vigotski (1989) traz a discussão do *nascimento cultural* dos bebês. Um dos marcos desse nascimento é o gesto de apontar. Inicialmente, o gesto é uma tentativa de alcançar algo, um impulso em direção a um determinado objeto. Mas, a partir do momento em que o bebê aponta e o adulto interpreta e retorna ao bebê, a situação muda. O apontar torna-se um gesto para o adulto então o movimento de pegar o objeto transforma-se pela compreensão que o adulto tem da ação da criança pela decodificação e atribuição de sentido que faz desse gesto.

Com isso, o sorriso ou o choro, que inicialmente são espasmos (atos reflexos), tornam-se ato comunicativo quando o adulto responde a esses com colo ou olhar. Esse seria o nascimento cultural. Os reflexos, balbucios, choros e sorrisos, adquirindo um novo modo de existência quando ganham significados nas relações interpessoais.

Os bebês se comunicam mesmo antes de utilizarem as palavras. Se manifestam em diferentes linguagens. Por volta dos dois anos, a fala irrompe de modo mais evidente, como resultado de um processo de significação construído na ação e no mergulho nas interações com adultos e com outras crianças. Mediadas pela linguagem, essas experiências se concretizam na ampliação da capacidade de representação.

Prestes (2010) realizou seus estudos baseados em Vigotski e traz uma discussão sobre a questão da fala que virou linguagem, refletindo sobre os erros de tradução ocorridos nas obras de Vigotski para o português. O termo *retch*, do russo, segundo a pesquisadora, relaciona-se mais à fala do que à linguagem. A partir de seus aprofundamentos nas obras de Vigotski, ela diz:

Descobrimos que Vigotski refere-se a relação entre **pensamento** e a **fala**, ou seja, algo expresso oralmente ou de forma escrita. Para Vigotski, a **fala** e o **pensamento** são dois processos psíquicos distintos, singulares e separados que, em um certo momento do desenvolvimento (ontogênese), unem-se,

dando lugar à unidade **pensamento e fala** que é o **pensamento verbal**. (Prestes, 2010, p. 176)

Em seus estudos, Vigotski apresenta uma estreita relação entre fala e pensamento, como uma construção no desenvolvimento da criança. Inicialmente, ocorre a linguagem pré-intelectual, que seriam as risadas, balbucios, expressões faciais. Formas que o bebê utiliza para se comunicar e que não são materializações do pensamento verbal.

Também é possível observar no bebê o pensamento pré-verbal que ocorre quando o corpo busca solucionar situações pela ação no ambiente, quando aparecem expressões de inteligência prática. A ação se torna subjetivamente significativa sem estar conectada às palavras, o que sublinha uma certa independência das construções intelectuais das crianças em relação à linguagem oral.

O viés comunicativo da linguagem concretiza-se antes da fala, como as formas de organização no mundo antes da expressão do pensamento na palavra. Quando a fala emerge, ela torna-se instrumento que auxilia atividades práticas, incentivando ações das crianças e organizando-as.

Pode-se observar que na própria lingüística está presente a diferença entre linguagem e fala. A fala é uma categoria da linguagem e, portanto, língua e fala não são a mesma coisa. Tudo o que diz respeito à fala diz também respeito à **linguagem**, mas nem tudo o que diz respeito à **linguagem** pode ser entendido como fala. Para Vigotski, a **fala** está relacionada à principal neoformação da primeira infância e graças a ela a criança muda a sua relação com o ambiente social do qual é parte integrante. (Prestes, 2010, p. 182)

Em seus estudos, Vigotski (2021) nos faz compreender que a fala é um meio de comunicação e surge como uma função social. A fala, aos poucos, vai se tornando signo, mediadora das relações das crianças com o mundo. A criança vai aprendendo a utilizar a fala em seus processos internos e começa a transformá-la em instrumento do seu próprio pensamento.

Ao compreendermos todos esses processos, é preciso refletir que espaço é esse que a creche ocupa como espaço social potencializador das relações e construções de significação das crianças entre si. Seu papel comocatalisador dos processos de construção do pensamento e da fala. Assim, os espaços, materiais, profissionais e o próprio ambiente do berçário podem incentivar as diversas interações entre bebês, adultos e fala.

Ao refletirmos sobre vivências e linguagens, realizamos por diversos momentos apontamento acerca dessas e os bebês. De forma mais pontual, iremos, a partir deste ponto, refletir sobre as experiências dos bebês com a literatura e sobre a literatura como linguagem.

Para Corsino (2014), literatura e infância são dois conceitos construídos, que variam conforme a época, o lugar, os grupos sociais e os valores. Para a autora, a literatura infantil surge quando se passa a conceber a criança de forma diferenciada do adulto. Entretanto, a literatura adjetivada como infantil “é produzida no seio de uma cultura que define o que é ou não literatura e também o que é ou não infantil ou adequado à infância” (Corsino, 2014, p. 26)

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. (Salutto e Corsino, 2014, p. 88)

As autoras nos alertam sobre duas concepções em relação aos livros para os bebês e crianças bem pequenas. Uma que contempla as peculiaridades e especificidades da infância e outra que atende a uma visão mercadológica, que se preocupa mais com a venda dos livros do que com as vivências que esses proporcionam.

É preciso entender a literatura como arte. Corsino (2014) defende esse pressuposto baseando-se em Bakhtin (1926) e Vigotski (2001).

Para Bakhtin (1926), a arte se torna arte na interação entre o criador e o contemplador. Fora disso é um mero artefato ou exercício linguístico. Para o autor, cada expressão selecionada é um ato avaliativo orientado em duas direções: ouvinte e herói. Para ele, ouvinte e herói são participantes constantes do evento criativo, o qual não deixa de ser um evento de comunicação vivo, envolvendo todos os três.

Para Benjamin (2012), os contos de fadas, mesmo com cunho moralizante, são os primeiros conselheiros das crianças e trazem uma característica que os distingue dos textos educativos: a cumplicidade da natureza com o homem e a sua libertação do pesadelo mítico. É justamente essa possibilidade de o ouvinte/leitor dos contos de fadas vencer o mundo mítico com coragem que dá à moralização o status de conselho. Nos contos de fadas a voz autoritária do adulto sobre a criança se dilui na ambiguidade que se instaura pois vencer o mito é também a libertação do narrador cúmplice e partícipe de uma infância da própria humanidade.

Segundo Yunes (1984), somente a partir do século XX, depois das pesquisas de cunho psicanalítico e pedagógico voltadas para a criança, que a linguagem dos textos infantis se desloca da mensagem para prevalecer a função pedagógica. A literatura infantil passa a ser confundida com a pedagogia. A informação e não o conselho passa a ser predominante. “É a voz de um adulto, que sabe e conhece, que passa uma mensagem para um menor que recebe, compreende e copia”. (Corsino, 2014, p.31)

Mas foram também os estudos deste século que deram base para a construção de um novo paradigma no qual a criança passou a ser pensada na sua singularidade e especificidade em relação ao adulto, concebida como agente social pleno, sujeito ativo constituído na cultura e também produtor de cultura, cidadã de direitos desde o nascimento cujas ações no mundo passam a ser entendidas como formas de reelaboração e recriação. Este sujeito histórico social passa a ser pensado também na pluralidade e diversidade de sua vida, portanto não mais como uma criança em abstrato e uma infância idealizada, mas as crianças e suas infâncias. Este novo paradigma convoca os adultos a olharem as ações das crianças na sua dinâmica de constituição da subjetividade e de transformação do mundo. (Corsino, 2014, p 31)

Como as mudanças de paradigmas não são simples, diferentes concepções de infância e literatura infantil coexistem e subjazem os julgamentos de valor dos adultos/autores.

A infância como construção social está em permanente construção e comporta posições até mesmo antagônicas. assim, enquanto uns apostam nas competências e capacidades das crianças, outros enfatizam as faltas e incompletudes. A inter-relação entre o autor, o herói e o ouvinte/ leitor se faz nesta arena, convivendo concepções diversas, conforme a escala hierárquica de valores do autor/ criador. Basta fazer uma rápida observação na produção literária destinada ao público infantil para se observar as diferentes posições: do texto que intentam tutelar, dirigir, educar, informar o ouvinte/ leitor e suas leituras aos que convocam a participar da obra, a fazer suas entradas singulares, que favorecem o pensar, o interagir, o brincar, o refletir, o inferir, o opinar, o sentir, o apreciar, o rir, o chorar. (Corsino, 2014, p.31)

Vigostki (2001) faz considerações sobre a arte que dialoga com Bakhtin (1926). Para ele, a arte deve combinar as vivências individuais com a recepção do produto estético percebido como produto social e cultural. Vigotski destaca a importância da emoção na arte na produção da obra e na apreciação. Os dois autores entendem o artístico nas inter-relações entre criador, contemplador e obra, cada um deles constitutivamente sociais.

Yunes (2003) afirma que a leitura antecede a escrita e é sua matéria prima, já que decifrar um código é insuficiente para dizer-se o que é um texto. Nas palavras da autora, num exercício de leitura do mundo, a palavra materializa-se em texto.

Na relação entre leitura de mundo e leitura de palavra, Paulo Freire (1997) postula que a primeira antecede a segunda. Entretanto, a leitura da palavra implica numa continuidade da leitura de mundo e também na sua reescrita. Ao mesmo tempo em que o sujeito lê o mundo, também o (re)-escreve e, ao fazê-lo, torna-o legível para si mesmo e para o outro. Assim, o mundo-espaco/meio/ambiente sócio-histórico e cultural - vai sendo construído enquanto texto, possibilitando novas leituras e novos textos. E neste movimento a leitura dos textos produzidos toma-se também uma aproximação do mundo. (Corsino, 2014, p. 33)

No decorrer da tese, utilizamos o termo: “leitura de mundo”, conforme Paulo Freire (2001), para designar o que ocorre na relação entre professora e bebê. Sabemos que, habitualmente, o termo refere-se à condição da pessoa de produzir e dar sentido à realidade e antecede a leitura da palavra. Há um debate no cenário acadêmico, impulsionado por Britto e Di Gorgi (2022), por meio de estudo criterioso sobre a polissemia da expressão “leitura de mundo” e suas aplicações, que culmina pela advertência do limite de uso da referida expressão e, por conseguinte, sua banalização e esvaziamento. Os autores tecem importantes considerações sobre a ideia de que leitura de mundo e leitura da palavra são categorias distintas, “cuja articulação dialética permite entender por que, onde e como vivemos, quem somos e como nos fazemos” (p. 15). Isso posto, recupera também a ideia, na obra de Paulo Freire, sobre o sentido da palavra “mundo”: “o “mundo” é a história humana toda, complexa e contraditória, abarcando a totalidade da vida e a vida de cada um” (p. 15).

Nesse sentido, temos clareza de que um bebê ainda está por construir a noção e interpretação do real, da mesma forma, a possibilidade de consciência crítica e transformadora está em processo. Encontramos na expressão “leitura de mundo” a defesa que fazemos de que os bebês leem o mundo ao seu redor desde que nascem, como reforça López (2016, p. 14): “já não falamos de um leitor de 6 ou 7 anos, mas sim de um bebê que, somente se convertendo em “leitor” desde o momento em que sai do ventre da mãe, pode habitar o mundo.

Para Corsino (2012, p. 53), “é com choro, sorriso, olhares, movimentos de pegar, de apontar, entre outros que os pequenos manifestam seus desejos e vontades, satisfações e incômodos, cabendo ao adulto interpretar os gestos mímicos, dando sentido a eles”.

Assim, os adultos, responsáveis por esses bebês, como enfatiza a autora, organizam, no cotidiano das instituições, rotinas, espaços, objetos e práticas de leitura para os bebês. Ao se realizar tais práticas, é preciso levar em consideração a necessidade e os desejos dos bebês. As práticas de leitura devem ser voltadas para eles e com eles, considerando que estes ouvem, veem, sentem e se movimentam no mundo.

Em síntese, para a teoria histórico-cultural, é importante que a professora assuma o trabalho educativo e a sua organização. O bebê precisa ser ativo nas relações dialógicas e nas trocas. O professor provoca, encanta e afeta enquanto os bebês vivem a cultura e se tornam sujeitos. É na relação com o outro que o desenvolvimento acontece na forma como falamos com os bebês, que lhes mostramos a chuva pela janela, que nos relacionamos ao trocar as fraldas ou alimentá-los, na forma que apresentamos o mundo e a cultura. Momentos esses que acontecem cotidianamente na creche, nos banhos, nas contações de histórias, nas músicas e nas idas ao jardim.

4 ENTRE ENUNCIADOS E VIVÊNCIAS – OS PRESSUPOSTOS DE BAKHTIN E VIGOTSKI

Algumas autoras, entre elas Freitas (1994; 2003); Jobim e Souza (2012), tomaram como tarefa tecer aproximações entre os dois autores russos: Bakhtin e Vigotski. Isso porque os dois pensadores compartilhavam visões de mundo convergentes, tendo a linguagem um papel crucial na constituição humana e impactos consideráveis no modo de pensar a pesquisa na área das Ciências Humanas. Para ambos, a linguagem não é uma categoria dada *a priori*.

Nesse sentido, recorreremos a esses autores por acreditar que possuem a mesma base histórico-cultural e nos auxiliariam como suporte teórico na pesquisa para a questão proposta neste trabalho em relação aos enunciados das professoras de bebês e as vivências que são realizadas no berçário, envolvendo a leitura e suas especificidades em um berçário.

O presente capítulo apresenta um recorte conceitual, a partir de inspirações em Bakhtin, especificamente no conceito de enunciado, e em Vigotski, no conceito de vivência. É interessante registrar que para a discussão dos referidos conceitos, outros conceitos serão também destacados.

4.1 INSPIRAÇÕES BAKHTINIANAS SOBRE ENUNCIADO

[...] as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (Bakhtin, 2006, p. 14).

Ao trazer a epígrafe acima, corroboramos com Bakhtin sobre a impossibilidade de ser a palavra neutra. O que chega à consciência individual vem do mundo exterior, a partir de relações da atividade sócio, dialógica. Depreende-se disso a ideia de que o meu lugar no mundo é constituído pelo olhar dos outros, conforme tomo consciência de mim (Santos, 2012).

Esse trabalho buscou inspiração em Michel Bakhtin, na defesa da concepção de linguagem como fenômeno de natureza social e não individual, como prática discursiva, em que o enunciado é um processo que se constitui no fluxo das interações sociais e somente pode ser considerado a partir de um contexto datado no tempo/espaço.

Brait (2014), apresenta, em seus estudos, como os termos enunciado/enunciado concreto e enunciação apresentam-se na obra de Bakhtin. Conceitos utilizados na área da linguagem, mas que não estão em consenso, revelando polissemia em suas definições.

Para a pesquisadora, em algumas teorias, enunciado significa frase ou sequência frasal. Em outras, o termo é utilizado em oposição à frase, unidade, entendida como modelo, como sequência de palavras, organizadas segundo a sintaxe e possível de ser analisada fora do contexto. Contudo, em Bakhtin,

o enunciado, nessa perspectiva, é concebido como unidade de comunicação, como unidade de significação, necessariamente contextualizado. Uma mesma frase realiza-se em um número infinito de enunciados, uma vez que esses são únicos, dentro de situações e contextos específicos, o que significa a “frase” ganhará sentido diferente nessas diferentes realizações “enunciativas”. (Brait, 2014, p. 63)

Diferentes autores procuraram explicar a natureza do enunciado, em algumas delas o enunciado chega a ser apresentado como oposição a enunciação, em outras o enunciado é tido como produto de um processo: “a enunciação é o processo que o produz e nele deixa marcas da subjetividade, da intersubjetividade, da alteridade que caracterizam a linguagem em uso, o que o diferencia de enunciado para ser entendido como discurso” (Brait, 2014, p. 64-5). Porém, essa definição também não é consensual.

As noções de enunciado/enunciação têm importante papel na concepção bakhtiniana de linguagem, justamente porque, para Bakhtin, a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social, que inclui a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos. Como é característico de Bakhtin, essa concepção não se encontra pronta e acabada em uma de suas obras, os sentidos e particularidades vão sendo construídos ao longo de seus escritos.

Nessa perspectiva, Brait (2014), relata que o enunciado e as particularidades de sua enunciação se configuram em um processo verbal e não verbal, que integram uma situação e fazem parte de um contexto histórico, no que diz respeito a aspectos que antecedem o enunciado e ao que se projeta além dele. Dessa maneira, o conceito de enunciação está estreitamente ligado ao enunciado concreto e à interação que nele acontece. A pesquisadora nos diz que o enunciado concreto nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. A forma e caráter dessa interação irão determinar a forma e o significado dele.

Ao longo das obras de Bakhtin, Brait (2014) revela que uma perspectiva de enunciação foi se construindo, sempre em uma dimensão discursiva, implicada na interação, no social, histórico e cultural.

Vemos que, na perspectiva bakhtiana, o enunciado poderá ser verbal ou não verbal. Ele acontece no encontro, na vida, na linguagem, em um gênero discursivo que, teoricamente, está relacionado à linguagem verbalque, para o referido autor,vai além, o enunciado não é apenas

verbal, existem outros enunciados enformados, como a pintura ou a fotografia que enunciam. O mundo se faz em múltiplas linguagens, que nos possibilitam enunciar e transformar o mundo.

Para Bakhtin, quando falamos e ouvimos, geramos enunciados porque, ao ouvir também falamos. Tal como dito acima, é a partir da alteridade que formulamos respostas, contrapalavras às palavras do outro (Bakhtin, 2003)

Ao enunciar, o sujeito o faz de um lugar único, a partir das interações que ele estabelece. Toda enunciação se realiza com base nas visões de mundo e nas interações e vivências que esse sujeito estabeleceu. Assim, compreendemos por enunciação a comunicação verbal que se estabelece na interação entre falante e ouvinte que responde compreensivamente. Quem enuncia *fala* por diferentes gêneros, sendo a fala oral uma dessas formas.

Partimos do princípio de que a pessoatece relações com o mundo e, “ao fazê-lo, constrói-se a si mesma e reconstrói a realidade. Pessoa capaz de manifestar a sua singularidade, construindo sentidos, a partir da interação simbólica e afetiva com seus pares” (Santos, 2012, p. 51). Por isso, o conceito de Bakhtin se faz tão caro nesse processo, pois ele nos auxilia metodologicamente, possibilitando ouvir as vozes dos sujeitos pesquisados de forma plurivalente e equipotente.

Observemos que a revolução bakhtiniana se fez no campo da linguagem e pesquisa. Jobim e Souza (2003, p. 84) refletem que “[...] a visibilidade do sujeito, em relação ao seu lugar espacial no mundo e a tomada de consciência em relação a si próprio, é determinada pelo olhar e pela linguagem do outro”. Por isso, se faz tão importante as discussões sobre linguagem e esse diálogo traçado com o outro na pesquisa, que se faz em comunhão. Há, notadamente, uma mudança de posição dos participantes da pesquisa, que se deslocam de um lugar de observados ou informantes para quem está ativamente posicionado no processo, impactando profundamente a relação eu-outro.

A pesquisadora Marília Amorim (2004) reflete sobre o papel do outro, na pesquisa, em diálogo com o pesquisador:

Não há trabalho de campo que não vise o encontro com um *outro*, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do *outro* no texto. Esta questão pode, evidentemente, ser evacuada. Pode-se utilizar métodos ou convenções de escrita que ignorem ou que esqueçam que, do outro lado, há um sujeito que fala e produz texto tanto quanto o pesquisador que o estuda. (Amorim, 2004, p.16)

Nesse caminhar, algumas indagações e reflexões se fazem: Como fazer uma pesquisa em que as professoras podem se expressar sem silenciamentos? Como, do meu lugar de pesquisadora, ser respeitosa a essas vozes e não agir de forma autoritária em meu saber, dialogando com o outro na construção de saberes em comunhão?

Reconhecemos o desafio implicado em propor uma pesquisa qualitativa *com* professores, e não *sobre* professores — desafio que se torna ainda maior quando nos propomos a investigar as práticas de leitura com bebês a partir dos enunciados das próprias docentes. A relação de escuta se estabelece já na entrada no campo, nas negociações e interpretações dos códigos da instituição e do fazer das professoras, além do respeito e ato responsivo pelo saber delas, suas histórias de vida, seus contextos educativos e formativos, que as levaram a ser professoras de bebês. Em uma pesquisa qualitativa que tem a intenção de ser dialógica, não se pode encarar o outro como um objeto mudo, mas sim como um sujeito falante, que se enuncia ao mundo (Bakhtin, 2011, p. 400):

Qualquer objeto de saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; consequentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.

Precisar do outro é compreender a relação de exotopia que se estabelece na medida em que “o excedente da visão do outro completa a incompletude do meu olhar, o outro tem a experiência que me é privada pela impossibilidade de me ver na totalidade” (Santos, 2012, p. 55). Bakhtin (2003) contribui para esse debate ao nos trazer:

O excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se (Bakhtin, 2003, p. 45).

Precisar do que o outro diz é estabelecer uma relação de acolhimento da palavra, não como domínio ou posse.

É um triste equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade [*pravda*] só pode ser a verdade universal [*istina*] feita de momentos gerais, e que, por consequência, a verdade [*pravda*] de uma situação consiste exatamente no que esta tem de reproduzível e constante, acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico (logicamente idêntico) é verdadeiro por princípio, enquanto a verdade individual é artística e irresponsável, isto é, isola uma dada individualidade (Bakhtin, 2012, p. 92)

Bakhtin aponta para a necessidade da pesquisa que se faz com o outro, em que verdades absolutas inexistem, o que se faz no caminhar da pesquisa é uma ciência que se constrói pela escuta do sujeito do ato: “porque tu me escutas, logo existo (Ponzio apud Mello, 2017, p 151)”, ocupando a escuta o papel central nos processos da linguagem.

Nesse diálogo que se estabelece de forma responsiva com o outro, é possível concordar com o que Bakhtin (2011) quando ele afirma que é na interação com o outro que me constituo e existo. Ao me refletir no outro, o outro refrata, esta alteração é recíproca porque o outro também se transforma. Nesse processo, a alteridade se constitui, exatamente na diferença, naquilo que não coincide e no reconhecimento de que, somente por isso, a alteridade se coloca.

Volochínov (2017), nos diz que a enunciação não é monológica, nem individual, ou isolada, e sim algo que nasce da interação, do diálogo.

Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. (Volochínov, 2017 p.181)

Em diálogo com os construtos de Bakhtin e Volochinov e estabelecendo relações com o campo da pesquisa, ao escutar as professoras, percebemos que, além das palavras ditas, os cansaços por traz delas, frustrações pelo fato de que ser professora não era um sonho de vida, mas por percalços da própria vida foi o que se tornaram. As palavras enunciadas por essas professoras chegavam a mim imbuídas de um contexto histórico que precisavam ser valorizadas nas entrelinhas da escritura da tese. Porque mesmo que a docência com os bebês não fosse um desejo que se realizou como sonho de vida, a função era exercida como ato responsável por aqueles bebês que dividiam aquele espaço/tempo com elas no berçário.

Apesar de cansada pela dupla jornada de trabalho que Rosângela exercia, ela não se eximia de contar histórias ao neto todos os dias e, também, aos bebês da creche. Nesse sentido, ela enuncia: *“quase todos os dias eu conto história. Às vezes eles não tão nem prestando atenção, mas só de... a forma de você pegar um livro e senta já ensina pra eles a longo prazo o gosto pela leitura. (SR 02 – Rosângela).”*

Rosângela, no exercer de sua docência, sabe o valor da leitura, coloca em um lugar de importância o fato de ensinar aos bebês o gosto pela leitura.

Da mesma forma que a professora Cássia enuncia

eu cheguei 7h30 da manhã, perdi o ônibus, corri, corri pra pegar o ônibus, cheguei aqui, o Bruno já está chorando, eu abri a portão e já ele chorando.

Aí eu vou sentar com eles pra ler. Eu já estou sem cabeça, já. Entendeu? Aí que horas é que eu vou querer criar uma história. E eles não, eles estão fresquinhos, eles só vieram.[...]Pra eles é tudo diferente, mas a gente já sabe o porquê. Acho que a gente vai perdendo a essência. (SR 04–Cássia)

Considerando a concretude das palavras e o contexto verbal e extra verbal, compreendemos que Cássia mora longe da creche, precisa sair cedo de casa, provavelmente deixando a marca do trabalho doméstico ou cuidando de outras pessoas antes de chegar à instituição, precisa enfrentar o ônibus lotado e todas as circunstâncias de vida ou de condições de trabalho. É possível analisarmos o contexto cultural e histórico por trás de seu enunciado, que reflete diretamente nas suas práticas de leitura com os bebês. Ela termina seu enunciado com a reflexão que se revela nas palavras “a gente vai perdendo a essência”. De que “essência” fala Cássia? Em que condição de produção material a “essência” se perde? Como ter “essência” é importante criar história para os bebês?

É possível compreender as vivências construídas por elas, melhores que enunciam, pensam, falam e refletem a prática e suas ações, ressignificam os atos, se entregam a um processo de reflexão desafiador. É possível perceber suas angústias, suas contradições e seus contextos históricos, que se revelam e refletem suas ações.

Não há como enquadrar esses sujeitos em categorias ou destacar palavras fora de um contexto datado no tempo/espço porque seus enunciados estão prenhes de contradições. Ao enunciar, a professora o faz de seu lugar único na estrutura social, nas interações e vivências que ela estabelece.

Compreendemos em Bakhtin (2017), que nosso enunciado se constitui a partir do outro. O outro que me ouve, que me lê e me compreende. Portanto, uma relação dialógica ecoa durante a fala da professora e a escuta da pesquisadora. Bakhtin considera o sujeito como um ser social, que elabora seu discurso por meio e a partir do discurso do outro. As palavras, para o autor, são manifestações do discurso de outros sujeitos e sempre são carregadas de outras palavras, pois, como nos revela Fiorin (2008, p. 19), “[...] toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras”.

Conforme relata Amorim (2004):

Nossa hipótese de trabalho é de que em torno da questão da alteridade se tece uma grande parte do trabalho do pesquisador. Análise e manejo das relações com o outro constituem, no trabalho de campo e no trabalho de escrita, um dos eixos em torno dos quais se produz o saber. Diferença no interior de uma identidade, pluralidade na unidade, o outro é ao mesmo tempo aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa. Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se

construa sempre na referência aos limites dessa tentativa (Amorim, 2004, p. 28).

Ampliamos, no decorrer da pesquisa, o sentido da palavra alteridade. Não falamos de diferença porque nos referimos ao outro. O outro nos constitui, nos atinge, nos completa, nos altera. Alteridade tem relação com consensos e dissensos, encontros e desencontros, não com aceitar ou tolerar o outro, mas reconhecer a existência das diferenças e similaridades na relação eu-outro, de interdependência. O contrário disso seria negar o sujeito na sua condição de existência.

Múltiplas vozes e consciências possibilitaram com que as professoras se reconhecessem no outro e, a partir desse olhar, compreendessem a incompletude e o inacabamento humano. Como revela Amorim (2004, p. 26), “abandonar seu território, deslocar-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade e poder traduzi-la e transmiti-la”

O estranhamento sendo a condição de princípio de todo procedimento, eles advertem que, muitas vezes, é necessário construí-lo. A imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade. 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)

Faz-se necessária a estranheza do objeto da pesquisa como própria condição de possibilidade desse objeto. A necessidade da alteridade como estranheza e distanciamento. O pesquisador pretende receber e acolher o estranho, como nos diz Amorim (2004), abandonar seu território e ir para o país do outro, construir uma escuta da alteridade e poder traduzi-la e transmiti-la.

Em síntese, o enunciado tem autor e um outro a quem se destina, que escuta e responde numa compreensão ativa. Por exemplo, não é possível enunciar pelos participantes de uma pesquisa, mas é possível enunciar com eles, no caso deste trabalho, as professoras. O que se pretende no processo de pesquisa é escutar as enunciações dessas professoras para compreender como ocorrem as práticas de leitura com os bebês, quais sentidos elas constroem nas práticas com os bebês, sobre leitura, a importância de seu papel docente nessas práticas.

4.2 INSPIRAÇÕES VIGOTSKIANAS E OS CONCEITOS DE VIVÊNCIA E DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS

No fazer pedagógico com bebês e crianças, a vida emerge do espaço de forma intensa, educa-se também aquilo que passa muitas vezes despercebido por

nossos olhares adultos. Tudo está ali para as crianças. Tudo é vida para as crianças. Tudo é vivência para cada uma daquelas crianças. (Lopes, 2024, p. 71)

Partimos neste trabalho do conceito de desenvolvimento, a partir de Vigotski, por acreditar que o desenvolvimento é um processo dialético, que não ocorre de forma evolutiva, linearmente, mas sim revolucionária e cuja base filosófica compreende o processo de humanização do sujeito por meio das relações com o outro, pela cultura e pela história. Pensar o desenvolvimento humano por essa via é assumir que a vida só existe de maneira coletivizada.

Depois de suas formulações teóricas, não é mais possível acreditar que somos apenas uma síntese da herança biológica ou produto da modelação do meio no qual estamos inseridos. A partir da podologia, ciência que estuda o desenvolvimento da criança, a área de conhecimento a que Vigotski tanto se dedicou, o modo de compreender a constituição humana se modifica, impactando os estudos da área da pedagogia e psicologia.

Quando olhamos para um bebê ou uma criança, não podemos nos limitar a encerrá-los numa categoria conceitual unitária, pré-definida. Os bebês e as crianças vivem, se desenvolvem de maneiras diferentes de acordo com os contextos históricos culturais em que elas estiverem inseridas.

Nesse plano social herdado das gerações anteriores, estará a vida dos que a ele chegam. O nascimento coloca-se em constantes encontros, que permitem o desenvolvimento e a singularização de cada ser humano como único. Nesse processo, o social se transforma em cultural, pois cada pessoa gesta o inexistido, o social retorna ao social como cultura, mediada pelo existir de cada um, que é sempre coletivo. (Lopes, 2021, p. 100)

A infância é a condição social dos bebês e das crianças, na qual elas se desenvolvem, se transformam, por isso precisamos pensar quais condições irão permitir aos bebês e as crianças se desenvolverem.

É preciso o olhar atento dos professores de bebês sobre as vivências que estes vivenciarão, um olhar atento às suas singularidades e aos seus processos de humanização. Na perspectiva de Vigotski, o desenvolvimento é um processo de humanização dos bebês e das crianças. Não é um processo de inserção na cultura porque são seres biológicos e históricos antes mesmo de nascerem.

Lopes (2021, p. 101) nos diz que “Viver com o ser humano é estar com a condição de humanidade que a própria humanidade gesta. Eis uma grande virada epistemológica forjada por Vigotski. É olhar a vida que se tece na vida”. A vida que se tece no berçário, nas práticas de

leituras proporcionadas pelas professoras, em suas práticas, em suas ações, os processos de humanização se fazem cotidianamente.

Para Vigotski (2018a), o tempo do desenvolvimento não é uma constante. É preciso imaginar uma linha ondulada com elevações e declives. O desenvolvimento se apresenta sob forma de ciclos distintos. Esses ciclos isolados do desenvolvimento tomados juntos são as idades.

A idade nada mais é do que um determinado ciclo de desenvolvimento fechado, separado de outros ciclos, que se diferencia por seus tempos e conteúdos específicos. Se tomarmos as principais idades infantis, veremos também que elas, por sua duração, não coincidem umas com as outras. Por exemplo, a primeira idade – a do recém-nascido- dura aproximadamente um mês, e, apesar disso, é uma idade completa. A idade seguinte é a do bebê, e dura aproximadamente nove ou 10 meses; a seguinte, até dois anos; a próxima – a idade pré-escolar -, quase quatro anos. (Vigotski, 2018a, p. 23)

Uma importante contribuição de Vigotski diz respeito à idade pedológica¹² em contraposição à idade cronológica. Apresentando o conceito de idade pedológica, condição do desenvolvimento que tem relação direta com as suas vivências, singulares e irrepetíveis, Vigotski enfatizou a importância da idade pedológica. Neste sentido, vemos o quanto é importante que as professoras de bebês tenham conhecimento sobre esse conceito e sobre como ocorre o desenvolvimento humano, com uma série de regularidades complexas.

Desenvolvimento é um processo de formação do homem ou da personalidade que acontece por meio do surgimento, em cada etapa, de novas qualidades, novas formações humanas específicas, preparadas por todo o curso precedente, mas que não se encontram prontas nos degraus anteriores. (Vigotski, 2018a, p.36)

O desenvolvimento humano ocorre no surgimento do novo, nas transformações qualitativas de uma forma em outra. Não se trata de mudanças exclusivamente quantitativas ou de um simples crescimento numérico, mas de um circuito de mudanças que engendra transformações qualitativas.

Ele rompe com a crença de que o desenvolvimento infantil tem ritmo próprio determinado apenas pela condição biológica ou por condições culturais. A perspectiva dele parte de concepções clássicas, mas as supera. Não acredita no determinismo biológico e nem no

¹² Na tradução literal para a língua russa, pedologia significa “ciência da criança”. [...] seria mais preciso dizer que a pedologia é a ciência do desenvolvimento da criança. O desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato da nossa ciência. (Prestes e Tunes, 2018, p. 17-8)

determinismo ambiental, que prega ser possível moldarmos as crianças. Postula uma terceira via para pensarmos o desenvolvimento humano.

Para Vigotski (2018a), desenvolvimento é um processo de humanização, forma, maneira como aprendemos a ser humanos. Não nos tornamos humanos pelos determinismos biológicos e culturais. Desenvolvimento não é crescimento, é um processo de transformação das características psicológicas, sociais por meio da humanização.

Desenvolvimento é diferente de evolução. Não é um progresso que segue uma linha do menor para o maior, do pior para o melhor, não é seguir etapas definidas. É um processo de transformação em que características vão se construindo ao longo de suas vivências em um processo de metamorfose.

Diante da importância das ideias de Vigotski (2018a, p.23), que construiu alguns princípios, leis do desenvolvimento, que nos possibilita entender melhor como ocorre o desenvolvimento cultural nas crianças, escolhemos sintetizá-las a partir das três primeiras leis do desenvolvimento.

A primeira lei estabelece que o desenvolvimento infantil possui sua própria organização no tempo histórico e não coincide com o tempo cronológico. Um exemplo disso são nossas práticas em creches e escolas que organizam as turmas por critérios de idade. Para Vigotski, o tempo tem ritmo próprio, tem etapas, circunstâncias, provoca transformações, que guarda relação com a temporalidade histórica. O desenvolvimento se dá no tempo real de desenvolvimento da criança, aquilo que ela percorreu para atingir o nível de desenvolvimento em que ela se encontra. O bebê, a criança, sabem fazer determinadas coisas porque dentro de suas vivências foi possível a ela construir, ela teve as condições históricas para desenvolver aprendizados. Quando se trata de desenvolvimento, um mês para um bebê é diferente de uma criança de 6 anos, no Ensino Fundamental. Não é o tempo do relógio, é o tempo da vivência, das relações, do que se constrói com aquele bebê ou criança naquele período.

A segunda lei do desenvolvimento nos diz que à medida em que o bebê se desenvolve, diferentes aspectos estão em graus diferentes de formação. A cada ciclo de desenvolvimento, uma função assume o papel de atividade guia, que possibilitará a transformação do humano. Qualquer evolução no desenvolvimento infantil é também uma involução no seu desenvolvimento reverso. Em alguns momentos, elas retrocedem para que outras funções ocupem o lugar de preponderância. Por isso, enfatizamos que esse desenvolvimento não ocorre de forma linear.

A terceira lei do desenvolvimento revela que o desenvolvimento ocorre por crises e rupturas. O desenvolvimento não é um acúmulo de funções, mas de mudanças qualitativas de

transformação. O aspecto mais importante do desenvolvimento é o surgimento do novo. Quando identificamos uma característica qualitativamente nova nos bebês, podemos dizer que houve ali o desenvolvimento.

Faz-se necessário que as professoras tenham conhecimento sobre o desenvolvimento dos bebês, pois elas poderão propor experiências, que irão possibilitar as vivências que os bebês terão com as práticas de leitura, nosso foco nesse trabalho. Na perspectiva de Vigotski, as aprendizagens possibilitadas aos bebês geram o desenvolvimento.

Experiência e vivências são conceitos que inquietam estudiosos que se debruçam sobre o desenvolvimento infantil e discutem os processos de aprendizagem. Sendo assim, para esse trabalho, faço a escolha pelo conceito de vivência (*pereživânie*¹³ em Russo) segundo os pressupostos de Vigotski e da Teoria Histórico-Cultural.

Para o estudioso:

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência. (Vigotski, 2018b, p. 78)

Vemos que nesse processo de aprender a ser humano, a vivência é um conceito fundamental. Toassa e Souza (2010), estudiosas de Vigotski, nos dizem que o termo “vivência” também é um processo básico da vida humana, é acontecimento profundo na existência da pessoa real ou do personagem na arte” (Toassa e Souza, 2010, p. 671).

A vivência engloba os bebês tanto no aspecto cognitivo como no afetivo e motor. Ela depende de como o bebê se sente na relação com o meio ou as pessoas e da forma que age frente ao que é proposto, o que terá um sentido pessoal para ele da situação que é vivenciada. Vigotski (2018) afirma que somente é possível pensar a influência do meio se tomarmos o meio na relação com a história do desenvolvimento da criança e enfatiza que é na *relação*, sendo o meio uma categoria imutável e não universal. “Cada idade tem seu próprio meio” (p. 75).

¹³ “Pereživânie – substantivo de gênero neutro. Estado de espírito (alma), expressão da existência de um (a) forte (poderosa) impressão (sentimento); impressão experimentada”. (Toassa, 2009, p. 55)

O conceito de vivência vem romper com a ideia de inatismo, mas sobretudo de determinismo. Os bebês, desde que nascem, já atuam e transformam o mundo, são seres de autoria, se apropriam dos elementos do mundo que apresentamos a eles e criam um mundo que nunca existiu.

As professoras no berçário apresentam o mundo aos bebês, um mundo que já existe e que será modificado pelos bebês. Assim, vivência e experiência são conceitos diferentes. Experiência é o que se dá no plano social, é o que se torna temporalidade em cada um de nós. Por exemplo, a professora conta uma história aos bebês, todos terão a experiência em ouvir a história, mas cada um interpretará de uma forma e isso corresponderá à vivência de cada um deles.

Se considerarmos o conceito de vivência vigotskiano, vemos:

Um mesmo acontecimento ocorrido em idades diferentes da criança, ao se refletir na consciência de modo absolutamente diferente, tem para ela um significado absolutamente diferente. Em função disso, há um conceito conhecido e suficientemente complexo, mas muito importante para a compreensão da influência do meio no desenvolvimento. Ele está ligado ao que representa o significado da nossa palavra. É claro que vocês sabem que nos relacionamos com as pessoas em torno de nós principalmente com a ajuda da fala. Esse é um dos principais instrumentos por meio dos quais a criança tem uma relação psicológica com as pessoas ao seu redor. Pesquisas sobre a fala mostraram que o significado das palavras para as crianças não coincide com o nosso, ou seja, para elas, ele possui uma estrutura diferente nas diversas etapas etárias.” (Vigotski, 2018b, p.81)

A importância de compreendermos o conceito de vivência reside no fato de que a relação do bebê com o entorno — espaço, objetos e relações — pode se transformar à medida que se modifica o seu modo de perceber e significar o mundo ao longo do desenvolvimento. No decorrer do tempo, o bebê já não será mais o mesmo e sua relação com a realidade, mesmo que não tenha se modificado, será diferente devido a sua situação social de desenvolvimento. A vivência articula o sujeito, em suas características pessoais, ao meio em que se insere.

Ao relacionarmos essas ideias às situações de leitura, refletimos que a mesma história, narrada a bebês em idades diferentes, poderá assumir significados distintos para cada um deles. Isso não se deve propriamente à faixa etária, mas aos seus recursos psíquicos de que dispõem, que os levam a significar uma mesma situação de modos diversos.

Os bebês subvertem o que está posto a todo momento, a partir desses recursos psíquicos que apresentam, demonstrando a autonomia que eles possuem. Autonomia que eles constroem a partir do outro. Isso reforça a importância das vivências em seu desenvolvimento.

As vivências são um conceito-coringa que delimita a nossa relação com o mundo desde o nascimento, relação que se complexifica com a estruturação dos sistemas psicológicos terciários (como consciência e personalidade). [...] O processo de tomada de consciência, unidade de análise da consciência que se atém exclusivamente às relações de compreensão que estabelecemos com o meio, inscreve-se no desenvolvimento das vivências. (Toassa e Souza, 2010, p. 765)

As autoras reforçam o que já refletimos sobre a importância das vivências para os bebês e o papel relevante que o meio exerce nessas vivências. Relatam, ainda, que, no decorrer da ontogênese, as vivências adquirem “o papel de unidade dinâmica da vida consciente”(p.769). Isso porque passarão a articular-se com dois núcleos: um interno e um externo. O interno se constitui pelo corpo, representações e ideias; fantasias, lembranças e outros processos mentais ligados ao que não estão presentes na realidade objetiva. Já o externo é constituído pelas percepções dos objetos.

Os pesquisadores Jerebtsov e Prestes (2019) nos apresentam, em seus estudos, o papel das vivências na instrução.

Por vivências propomos compreender o processo de organização da relação da pessoa com o seu cotidiano, com determinadas situações da vida, baseadas naquelas tomadas da cultura e para a cultura devolvida pela atividade da pessoa transformadora de formas e valores signo-simbólicas. De uma maneira mais lacônica, vivência poderia ser definida como um processo de formação do campo semântico pela pessoa, por meio do sistema de significados. Ou seja, vivência ou sempre transforma o que existe, ou gera um novo sentido. (Jerebtsov e Prestes, 2019, p. 680)

Os autores reforçam o conceito de vivência utilizado por Vigotski e a ideia de que ela ou transforma o que já existe ou possibilita um novo sentido. A vivência relaciona-se a mudança, acontecimentos significativos que provocam um desequilíbrio entre a consciência e a existência e propõe diante disso que o sujeito faça escolhas. Os autores discutem que a pessoa existe nos momentos de vivência da incerteza, na tomada da consciência e de realização da ação em que atribui significado.

As vivências representam, em si, a unidade em diferentes níveis de necessidade e de possibilidades que o sujeito percebe para sua satisfação. Sendo as vivências as unidades de afeto e intelecto, o meio torna-se situação de vida. Podemos dizer que o mundo do bebê se transforma no mundo da criança, que se transforma no mundo do adolescente e no mundo da pessoa adulta.

Os pesquisadores enfatizam, ainda, que a vivência é um meio de elevação à existência semântica, uma vez que a autodeterminação por meio dela produz os sentidos capazes de

elevava atividade vital a um novo nível. Trata-se de um fenômeno que, embora se manifeste no mundo interno do sujeito, tem mas são manifestações sociais de domínio sociocultural.

Para Jerebtsov e Prestes (2019, p. 683), “as vivências e seu caráter dependem do grau de generalização do pensamento, do grau de domínio dos conceitos, da capacidade de a pessoa ser um sujeito de sua situação de vida ou da vida como um todo”. Sendo a vivência necessária aos sujeitos.

os sentidos não são adquiridos, não são tomados de alguém, eles são sofridos no desenvolvimento. As vivências, por isso, caracterizam a pessoa como um ser em desenvolvimento. E, ao contrário: se a pessoa se desenvolve, inevitavelmente estará vivenciado. A instrução, a escolha, a vivência, o desenvolvimento, a liberdade – são características essenciais da pessoa. O ser humano é um ser histórico. O caráter da vivência sempre indica o ponto em que a pessoa está (e também em que história se encontra). (Jerebtsov e Prestes, 2019, p. 683)

Os autores relacionam, assim, a vivência e o desenvolvimento do sujeito estreitamente ligado ao sujeito histórico. As vivências são históricas e ligadas à tomada de consciência, determinadas pela prática da vida e pelo nível de desenvolvimento do sistema de significados do sujeito.

Lopes (2024) nos alerta:

Não basta garantir a experiência, é necessário olhar também para a vivência. E olhar para a vivência significa a segurança de olhar para a unidade criança e meio em sua totalidade enunciativa. É entender (e acolher) a palavra do outro sobre o evento (enunciações). (Lopes, 2024, p. 89)

Diante de todos esses conceitos que fomos refletindo ao longo do texto, vemos a professora do berçário como uma profissional que irá possibilitar os processos de vivências aos bebês. Por meio da vivência, o bebê passa por neoformações até o novo nível de desenvolvimento. Assim, é preciso pensar nas práticas que estão sendo vivenciadas com os bebês e sua importância no desenvolvimento. Pensar que estamos sempre em ruptura, nos movimentando, criando ou ressignificando o já existente, em um incessante movimento de escolhas cotidianas.

5 DESENHANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui? Isso depende muito de para onde você quer ir, respondeu o Gato. Não me importo muito para onde, retrucou Alice. Então não importa o caminho que você escolha”, disse o Gato. Contanto que dê em algum lugar, Alice completou. Oh, você pode ter certeza que vai chegar se você caminhar bastante, disse o Gato. (Carroll, 2002, p. 59)

Este capítulo tem por objetivo delinear os caminhos metodológicos escolhidos para a realização da pesquisa. Retomarei as questões que movem este trabalho: **como são vivenciadas as práticas de leitura com os bebês no berçário de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora, sob os enunciados de suas professoras?**

E os objetivos constituídos: **(i) identificar quais são as concepções que sustentam o fazer das professoras com os bebês e as possibilidades de leitura que realizam; (ii) compreender o lugar do livro e da leitura no berçário; (iii) refletir com as professoras, participantes da pesquisa, sobre os modos de organização das práticas de leituras com os bebês no cotidiano da instituição.**

A pesquisa na área das Ciências Humanas revela a construção histórica do conhecimento de inúmeras formas. A pesquisa constitui-se de valores e princípios que orientam o pesquisador. Nessa perspectiva, sua visão de mundo, o modo como o interpreta e interage nele revelam-se na escolha dos procedimentos metodológicos. Compartilhamos da perspectiva histórico-cultural, que considera as mudanças históricas e materiais, trazendo transformações na vida da humanidade, tal como assinala Freitas (2003, p.27): “[...] não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento”.

A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX, quando cientistas sociais indagaram os métodos de investigação das ciências físicas e naturais. Para Freitas (2003), na pesquisa qualitativa o contexto é a fonte de onde emergem os dados da investigação, sendo necessário compreender os sujeitos envolvidos na pesquisa; compreender os fenômenos em seu contexto cultural e histórico, buscando sempre as relações do individual com o social. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador aponta o processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos. O pesquisador tem papel importante, seu envolvimento é intenso e ativo, promovendo reflexões e transformações.

Nos anos 1980, a abordagem qualitativa se tornou mais popular entre os pesquisadores brasileiros. Para André (1995), muitas publicações surgiram nesse período, tratando de questões

associadas aos fundamentos teóricos e a procedimentos metodológicos. A autora sinaliza que há vários tipos de pesquisa, que aparecem associados a abordagem qualitativa: pesquisa etnográfica, estudo de caso, pesquisa participante e pesquisa-ação, entre outras.

Os pressupostos da pesquisa crítico-colaborativa são importantes para a pesquisa com bebês e professoras da creche, pois as observações realizadas no âmbito dessas instituições estão para além do ato de apenas observar. A todo momento, fui convidada a estar e fazer parte daquele cotidiano. Trata-se de um processo de construção de saberes entre teorias e práticas, um ir e vir constante que se faz e se refaz nos processos de reflexão. Assim, o conhecimento vai se entrelaçando e sendo construído, auxiliando na interpretação da realidade (Magalhães, 2010).

Na intenção de realizar uma pesquisa que possibilite a relação dos participantes de forma dialógica, rompendo com a ideia linear de que o conhecimento se constrói exclusivamente nos meios acadêmicos, mas sim no encontro entre a academia e as instituições, é que acredito que a proposta da pesquisa em colaboração contribui com os objetivos deste trabalho.

O paradigma crítico de pesquisa emerge nos anos de 1970 e ganha força em 1980. Esse paradigma busca, no movimento de pesquisa, transformar a realidade por meio da reflexão, ocasionando mudanças nos contextos investigados e produção de conhecimentos. A investigação nessa forma de se realizar pesquisa se estrutura a partir das necessidades reais do grupo pesquisado (Moreira *et al*, 2015).

O pesquisador, em um movimento de compreensão ativa, intervém no campo pesquisado, no sentido de propiciar espaços de transformações e mudanças. Subjaz a esse paradigma, a inexistência de verdades prontas e generalizações a respeito dos contextos investigados, uma vez que as verdades são verossímeis, fiadas e tecidas no fluxo do diálogo, em um contexto circunscrito à realidade histórica e material. O processo de investigação parte das reais necessidades de um dado contexto e, nesse movimento, busca promover as mudanças por meio de atitudes de intervenção. (Moreira *et al*, 2015, p. 23)

Na mesma perspectiva das autoras citadas, Ibiapina (2016) relata que esse paradigma metodológico pode ser compreendido como “[...] atividade interativa de coprodução de saberes, de formação contínua e de desenvolvimento profissional realizada conjuntamente por pesquisadores e professores de forma crítica e reflexiva” (Ibiapina, 2016, p. 48).

Nesse processo, o pesquisador propõe a questão a ser investigada e delimita, com os participantes da pesquisa, os caminhos que poderão ser percorridos durante a pesquisa.

O pesquisador deve apresentar uma síntese a respeito do que ele está considerando que seja um processo colaborativo, ouvindo o que pensam e sabem os partícipes a respeito da atitude de colaborar na pesquisa e na educação. Nesse momento negocia-se com os pares as atribuições do mediador (pesquisador) e dos colaboradores (professores). A síntese dessa discussão fez emergir, claramente, a função de cada um no processo de desenvolvimento da pesquisa. (Ibiapina, 2008, p. 38)

A pesquisa crítica de colaboração é um processo de construção de saberes entre teorias e práticas, um ir e vir constante que se faz e se refaz nos processos de reflexão. Assim, o conhecimento vai se entrelaçando e sendo construído.

Dessa forma, acredita-se que, ao realizar uma pesquisa por intervenção, o pesquisador, ao mesmo tempo em que influencia a realidade, é influenciado por ela, por sua natureza e por outros envolvidos no processo da pesquisa. Ambos, em uma relação dialética, são capazes de produzir conhecimentos e transformar a realidade. A pesquisa crítica colaborativa pode possibilitar às professoras refletirem sobre ações no próprio contexto de trabalho, desencadeando possíveis mudanças relativas aos saberes da docência nos berçários e impactando a área da pesquisa.

5.1 CRITÉRIOS DE ESCOLHA DA CRECHE E DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como campo para a produção dos dados, escolhemos uma creche da rede conveniada do município de Juiz de Fora. Um dos critérios para a escolha da instituição foi as professoras serem participadas ou estarem participando do projeto de formação continuada “Leitura e Escrita na Educação Infantil”¹⁴, oferecida pela Secretaria de Educação.

A creche Cecília Meirelles¹⁵, escolhida como *lócus* desta pesquisa, apresentava dentro de seu quadro de profissionais, seis professoras com a formação do curso no ano de 2022, ano de início da imersão na instituição. Porém, em 2023, muitas profissionais saíram da instituição, quadro comum de alta rotatividade dos profissionais nas creches da cidade. A nova configuração do quadro docente apresentava duas professoras e uma assistente de coordenação que estavam

¹⁴ A coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil” foi lançada pelo MEC em 2016. Ela nasceu da certeza de que as professoras de Educação Infantil têm o direito a uma formação que assegure processos pedagógicos que apoiem crianças de 0 a 6 anos na sua trajetória de apropriação da linguagem escrita. O projeto foi concebido como uma política e o objetivo foi estabelecer nacionalmente parâmetros para um trabalho de qualidade. No ano de 2018, a Secretaria de Educação da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, (SE/PJF) adotou a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil como política de formação continuada de professores e professoras do município.

¹⁵ Nome fictício da creche envolvida na pesquisa para preservar a identidade da instituição.

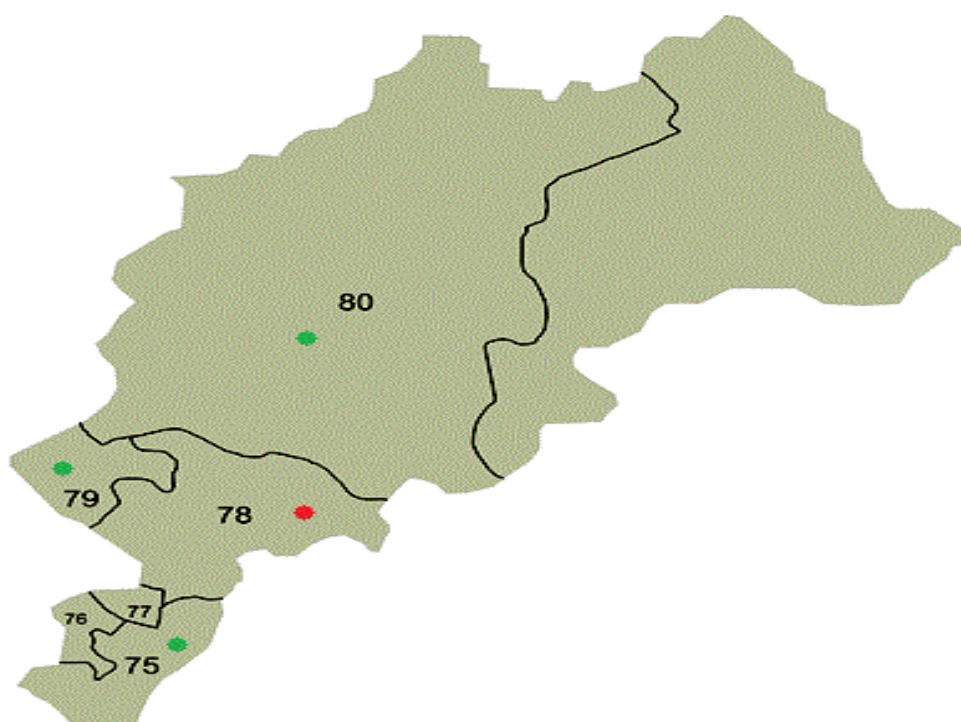
inscritas no referido curso. Contudo, apenas uma professora e a assistente permaneceram na formação. Por iniciar a negociação para a entrada na instituição no ano anterior e pela receptividade da instituição à pesquisa, decidimos por permanecer na referida creche.

Como participantes da pesquisa, foram convidadas três professoras que atuavam na sala de berçário I e II e uma auxiliar de turma, que também atuava nesse espaço. Em momento posterior, destacamos a trajetória profissional de cada participante.

5.2 A CRECHE COMO CAMPO DE PESQUISA

A creche escolhida para a pesquisa está localizada na zona nordeste do município de Juiz de Fora. Uma creche com grande procura e constante fila de espera. Segue mapa da região nordeste¹⁶ da cidade, sinalizado com a cor verde para os bairros que possuem creches e de vermelho a creche pesquisada.

Figura 1 - Mapa do município de Juiz de Fora



Fonte: IBGE (2003).

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, a Creche Cecília Meireles foi criada pela Resolução 6.900, MG de 24/10/1991, livro nº 001, folha 5, sob o nº 0049. O objetivo da instituição é desenvolver um projeto realmente político e democrático, envolvendo

¹⁶O mapa e a tabela com as informações da região foram retirados do site https://www.pjf.mg.gov.br/institucional/cidade/mapas/mapa_nordete.php

todos os atores que participam do dia a dia da creche. A elaboração do PPP ocorreu ouvindo as famílias, os funcionários e as crianças atendidas, conforme a citação a seguir:

Garantir o atendimento da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, em período integral, promovendo o desenvolvimento da criança de quatro meses a três anos, onze meses e vinte e nove dias de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 29. (Juiz de Fora, 2023, p. 12)

A creche foi construída com recursos do Fundo de Assistência Social e inaugurada em julho de 1989, recebendo o nome em homenagem a uma antiga moradora do bairro, que prestou relevantes serviços na área de saúde, especialmente como parteira. Nascida na Itália, mudou-se para o Brasil ainda jovem, instalou-se nessa cidade, mais especificamente na fazenda, onde seria futuramente o presente bairro.

No período de sua criação, as creches da Associação Municipal de Assistência Comunitária (AMAC), tinham como finalidade atender às mães trabalhadoras que não tinham com quem deixar seus filhos para trabalhar. Hoje, esse quadro mudou, passando a contemplar bebês e crianças (0 a 3 anos e 11 meses) como cidadãos de direito.

Em 2003, a creche passou por ampla reforma, recebendo acomodações para descanso dos funcionários, sala para atendimento da extinta equipe técnica¹⁷, instalação de varanda, pintura interna e externa, entre outras modificações que trouxeram ainda maior conforto e beleza ao ambiente. Nos anos seguintes, uma casinha de alvenaria foi construída para aumentar os espaços de brincadeira.

Figura 2 – Visão da área externa

¹⁷A equipe técnica era formada por psicóloga, pedagoga e assistente social, que visitavam as creches e forneciam apoio técnico.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Em 2010, outra reforma foi feita devido ao crescimento da demanda por berçários II. Uma sala foi adaptada com banheiro próprio e bancada de banho. Na área externa, foi colocada grade limitando o acesso das crianças à rua e à lavanderia.

A creche atende aos bebês e às crianças em horário integral (de 7h às 17h), provenientes do bairro em que está instalada e de bairros vizinhos.

O quadro contido no edital de Chamamento Público 004/2022 apresentada a estrutura física da creche e o quadro mínimo de profissionais:

Quadro 5 – Estrutura Física da creche

Estrutura Física	Quantidade
Sala de atividades/Repouso	06
Solário	01
Área verde	01
Recepção/Secretaria/Direção	01
Coordenação Pedagógica/Sala de professores	01
Sala para funcionários	01
Banheiro apropriado para uso infantil	Possui
Banheiro para uso adulto	Possui
Cozinha	01
Refeitório	01
Despensa	01
Almoxarifado	01
Área de serviço	01

Fonte: Juiz de Fora (2022).

Quadro 6 - Referencial de funcionários

Referencial Mínimo de Funcionários	
Função	Quantidade
Coordenador(a)	01
Assistente Administrativo	01
Professor(a)	10
Auxiliar de turma	06
Cozinheiro(a)	01
Auxiliar de cozinha	01
Auxiliar de serviços gerais	03
TOTAL	23

Fonte: Juiz de Fora (2022).

Conforme consta no PPP/ 2023, em relação ao quadro de funcionários, foi destacado:

1. As atividades exercidas pela (o) auxiliar de turma são complementares não substitutivas às do professor de referência da turma e deverão estar de acordo com a legislação vigente;
2. Apenas as unidades com meta de atendimento superior a 120 crianças terão em seu quadro de funcionários 01 (um) auxiliar de coordenação. Este deverá auxiliar a coordenação nas atividades que lhe forem designadas, sem substituí-lo. (Juiz de Fora, 2023, p. 24)

A creche, no ano de 2023, passou por ampliação no número de bebês e crianças atendidas, passando de 98, em 2022, para 138, em 2023, conforme apresentado no PPP/2023. Segundo o documento, o número de funcionários também ampliou com o aumento da demanda 17 funcionários, em 2022, para o quantitativo de 29, em 2023, sendo a maioria da ampliação de auxiliares¹⁸ de turma.

5.3 O BERÇÁRIO COMO ESPAÇO DE PESQUISA

Iniciamos as observações em novembro de 2022, e nesse momento transitamos por duas salas de berçário. Numa mesma sala funcionava duas turmas de BI e uma de BII (Sala 1), em outra sala, três turmas de BII (Sala 2).

Figura 3 - Sala 1 em 2022 – Cantinho da história

¹⁸O cargo de auxiliar de turma, conforme o Chamamento Público 04/22, exige como formação mínima o Ensino Médio, preferencialmente Curso de Magistério, com uma carga horária de 40 horas semanais.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Figura 4 - Sala 1 em 2022 – Cantinho da história e área de banho



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Figura 5 - Sala 1 em 2022 - Berçário



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Figura 6 - Sala 2 em 2022 – Cantinho da história



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Figura 7 - Sala 2 em 2022 – Cantinho da história



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

No ano de 2023, fizemos a escolha por acompanhar a sala 1, que sofreu uma nova organização, pois o número de atendimentos foi ampliado.

Quadro 7 – Quantitativo de profissionais 2022/2023

Sala 1	Faixa Etária	Professores	Auxiliares de Turma	Bebês em 2022	Bebês em 2023
BI	0 a 1 ano	2	0	12	12
BII	1 a 2 anos	1	1	6	9
Total	-	3	1	18	21

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados retirados do PPP/ 2023 (2025).

As professoras, ao longo do ano, foram se adaptando à nova quantidade de bebês e à realidade que se perpetuou durante o primeiro semestre: a falta de professora. Em algumas notas de campo, é possível verificar a constante mudança no nome das professoras nos dias de observação. Somente em maio, o quadro de profissionais ficou completo e o trabalho desse grupo de profissionais permaneceu até dezembro do corrente ano.

Figura 8 - Sala 1 em fevereiro de 2023



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Figura 9 - Sala 1 em dezembro de 2023



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Durante as observações realizadas ao longo do ano de 2023, algumas mudanças foram ocorrendo no berçário. Iniciamos as observações com quatro berços, um tatame, seis cadeiras de alimentação. No decorrer dos meses, as cadeiras foram para o refeitório e nesse espaço da sala foi construído um cantinho de leitura para os bebês, no mês de agosto, com caixotes, cortina

de tule, almofadas e alguns livros. A sala também recebeu um grande colchão, que acomodava muitos bebês.

A creche também possui um corredor com bastante variedades de livros, onde os bebês também têm acesso, com estantes na altura deles.

Figura 10– Corredor da creche - 2023



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Figura 11– Corredor da creche - 2023



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Apesar das três turmas funcionarem no mesmo espaço, no segundo semestre houve um movimento da professora da turma de BII em utilizar outros espaços com os bebês, ficando na sala somente os bebês de BI. É importante relatar que realizamos as observações na sala 1, acompanhando os bebês. Além disso, realizamos gravações no refeitório, área externa, parque e outros espaços que ocorriam práticas de leitura.

5.4 AS PROFESSORAS COMO PARTICIPANTES DA PESQUISA

As participantes da pesquisa foram três professoras e uma auxiliar de turma, que exercia a docência na sala 1.

Realizamos as observações de suas práticas ao longo do ano de 2023 (fevereiro a dezembro). Quando foram convidadas para participarem das sessões reflexivas, as quatro profissionais aceitaram o convite. Para essa participação, foi esclarecida a temática a ser abordada e os objetivos a serem alcançados. Em reunião previamente agendada nas instalações da creche, apresentamos o percurso das sessões em linhas gerais e informamos que, ao final desse percurso, as participantes receberiam certificação da Universidade Federal de Juiz de Fora, por meio do Grupo de Pesquisa LICEDH. Com o aceite das profissionais, informamos os compromissos assumidos e a necessidade de que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme anexo 1). Tal documento respalda e legitima as ações realizadas pela pesquisa, além de garantir aos/às participantes informações pertinentes como a garantia do sigilo dos dados produzidos.

Respeitando as orientações do Comitê de Ética e após conversas com as professoras, recorreremos a nomes fictícios para preservar as identidades. Os nomes foram escolhidos pelas professoras. Abaixo segue a caracterização desse grupo de profissionais:

Quadro 8 – Caracterização das profissionais do berçário

Dados	Profissionais			
	Cássia	Angel	Rosângela	Ludy
Idade	25	35	52	31
Escolaridade	Superior/ Pedagogia	Médio/ Encceja	Médio/ Magistério	Superior Em Curso
Função	Professora	Auxiliar de Turma	Professora	Professora
Tem outro Trabalho Além Do Da Creche	Não	Sim. Manicure	Sim. Promotora Eventos	Não.
Ano em que iniciou na Ed. Inf	2023	2022	2021	2023
Ano em que iniciou na creche	2023	2023	2021	2023
Fez algum curso literatura e infância	Não	Sim. Leei	Não	Não

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de questionário preenchido pelas professoras (2025)

As idades variam entre 25 e 52 anos. Das três professoras, uma possui graduação em Pedagogia, uma está cursando o referido curso e uma possui magistério. A auxiliar de turma possui Ensino Médio.

Todas possuem pouco tempo na creche. A mais antiga entrou em 2021 e as outras três entraram em 2023. Esse dado se revela significativo, pois, em sua maioria, o grupo chegou recentemente à instituição, não só na creche, mas também na Educação Infantil.

Em relação à formação continuada, somente uma professora participou do “Leitura e Escrita na Educação Infantil” promovido pela Secretaria de Educação. As demais professoras informaram que não participaram de nenhum curso.

Reforçamos que os sujeitos da pesquisa são as professoras do berçário, mas apresentamos um quadro com a caracterização dos bebês do berçário com o objetivo de contextualizar a faixa etária e qual agrupamento era de responsabilidade e referência de cada professora.

Quadro 9 – Caracterização dos bebês

BI A Rosângela		BI B Ludy		BII Cássia	
Gael	6 meses	Amanda	7 meses	Bruno	1 ano e 4 meses
Leonardo	8 meses	Ana	10 meses	Mara	1 ano e 5 meses
Luís	10 meses	Lara	9 meses	Larissa	1 ano e 1 mês
Marcos	10 meses	Ingrid	4 meses	Pedro Lucas	1 ano e 10 meses
Manuel	5 meses	Tiago	6 meses	Aretha	1 ano e 11 meses
Paulo	10 meses	Yago	9 meses	Helena	1 ano e 6 meses
				Laís	1 ano e 10 meses
				Matheus	1 ano e 7 meses

Fonte: Quadro elaborado a partir da frequência do berçário fevereiro/ 2023.

5.5 A ENTRADA NA CRECHE

Entramos formalmente na creche em novembro de 2022 e assim permaneci por todo o ano de 2023. Após a autorização oficial da Secretaria de Educação (conforme anexo 2) e o aceite da coordenadora da creche, realizamos uma apresentação da pesquisa na reunião pedagógica da creche no final do mês de outubro de 2022.

Nessa reunião, foi apresentada minha pesquisa de doutorado e a pesquisa *Desenvolvimento cultural de bebês no contexto da Educação Infantil em três berçários brasileiros: uma análise contrastiva em Aracaju (SE), Belo Horizonte (MG) e Juiz de Fora*, sob a coordenação da professora Núbia Schaper Santos. Além de minha presença como doutoranda, foram apresentadas uma bolsista de iniciação científica do CNPQ e uma orientanda de mestrado, ambas integrantes do Grupo de Pesquisa LICEDH.

As profissionais da creche aceitaram a pesquisa. Durante a reunião, fizeram algumas colocações e algumas demonstraram interesse para que a pesquisa fosse realizada em suas turmas.

Em novembro, iniciamos as observações, semanalmente, com a duração de 4 horas, em um dos turnos (manhã ou tarde). Acordamos de não utilizarmos câmera e fazermos uma primeira inserção nas turmas de forma gradativa. Contudo, no dia a dia, as próprias professoras nos chamavam e pediam para filmarmos quando algo ocorria. Realizamos pequenas filmagens com celular para que não perdesse os registros (fotografias e filmagens), além de notas de campo a cada dia de observação.

Criamos um banco de dados em um *drive*, onde foi possível compartilhar todo o material produzido. Os horários de observação entre as integrantes do grupo aconteciam de manhã, desde a entrada às 7h até o horário de repouso, às 11h. Outras iniciavam no horário de repouso, das 13h até o horário de saída, às 17h.

Em 2023, permanecemos com o mesmo ritmo de observações, porém, já com a câmera em mãos.

Durante o primeiro semestre, registramos observações, por meio das notas de campo e, posteriormente, no segundo semestre de 2023, iniciamos os encontros com as professoras que iriam participar das sessões reflexivas. As observações foram importantes para identificar os pressupostos conceituais que sustentam as práticas de leitura dessas profissionais com os bebês, concepção de infâncias, como compreendem os bebês, o lugar da leitura nos berçários e da docência com bebês. Para além disso, as observações foram fundamentais para a organização das sessões reflexivas.

Propomos que as professoras refletissem crítica e colaborativamente sobre as práticas de leituras nos berçários, planejamentos, organização dos espaços e dos materiais, tendo como foco as práticas de leitura. A produção discursiva das professoras de bebês e a rede de sentidos e significados que se tecem nas interações e práticas de leitura com os bebês promovem um novo olhar para e com esses sujeitos.

5.6 OS CAMINHOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

Para produzir o material empírico, recorremos a algumas estratégias da pesquisa de cunho etnográfico. Realizamos a observação colaborativa, fotografias e registros em diário de bordo, que posteriormente foram expandidos em notas de campo. A partir das observações e de toda a produção de dados, planejamos as sessões reflexivas.

Compreendo a importância da observação colaborativa, principalmente, pela natureza do trabalho com os bebês e professoras, Ivana Ibiapina (2008) sinaliza que essa observação possibilita reflexão e o desenvolvimento da prática pedagógica com mais autonomia, pois, a participação, colaboração e reflexão são essenciais para a formação.

Nesse tipo de pesquisa, a ênfase é no processo, no que está ocorrendo, e não no produto ou resultados. Há uma preocupação com o significado, com a maneira como as pessoas veem a si mesmas, suas experiências e o mundo que as cerca. Envolve um trabalho de campo, em que o pesquisador se aproxima de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo um contato direto e prolongado.

André (1995) reforça o que defendemos quando enfatizamos que o foco da educação deve ser nos processos educativos. Quando mergulhamos nas observações do cotidiano do berçário, trazemos à tona os hábitos das participantes, os valores, práticas, linguagens e as formas com que as questões da leitura são apresentadas para os bebês.

5.7 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA

Utilizamos, no decorrer da pesquisa, o levantamento bibliográfico de estudos sobre a temática da leitura com bebês; a análise documental do Projeto Político-Pedagógico da instituição, referente aos anos de 2022 e 2023; bem como do Chamamento Público por meio do qual a creche foi inserida em 2023. Além disso, realizei observações colaborativas no berçário e sessões reflexivas. Foi a partir da observação colaborativa, importante aliada, que compartilhamos com os sujeitos da pesquisa a reflexão e análise da própria prática.

Acreditamos que a observação seja colaborativa pois não somente a pesquisadora participou desse processo, mas as professoras e bebês foram de fundamental importância nessa ação. Como no dia em que eu estava no berçário e uma das professoras me chamou: “Corre, vem filmar!” E quando cheguei na área de banho, dois bebês estavam no pinico com livros de banho, lendo.

Durante minha permanência na instituição, as professoras chamavam atenção para determinados eventos, envolvendo os livros e os bebês. Em determinados momentos, eram os próprios bebês que me acionavam, traziam um livro e me pediam para contar ou apontavam para que eu pegasse algum livro nas prateleiras do lado de fora da sala.

Em relação à observação colaborativa, Ibiapina (2008) relata que ela:

[...]constrói momentos reflexivos que permitem a formação e o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais autônoma. Nessa direção, a observação colaborativa é procedimento metodológico que valoriza a participação, a colaboração e a reflexão crítica, conquanto princípios formativos (Ibiapina, 2008, p.90).

Assim, a autora reforça meu desejo por uma pesquisa que não se insere somente no ato de observar, mas na possibilidade de um espaço democrático, dialógico e que construam a pesquisa em colaboração, refletindo as ações e repensando o fazer pedagógico em relação às práticas de leitura com os bebês.

Quadro 10-Tempo de pesquisa na instituição

Idas à creche (dias)	Tempo de permanência por dia(h)	Tempo de permanência total(h)	Turno de permanência	Horário	Notas de campo	Tempo de filmagem envolvendo práticas de leitura
35 dias	4 horas	140 horas	Manhã	07h às 11h	35 notas	11:29:00

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora (2025).

As videograções foram realizadas na Sala 1, no período de fevereiro a dezembro de 2023, conforme dito anteriormente. Realizamos um mapeamento de todas elas. Seleccionamos aquelas que especificamente me mostravam práticas de leitura. Consideramos como prática de leitura os momentos de contação de história com livros ou com algum outro objeto, como fantoches e lâminas (papel ofício desenhado, colorido e encapado com plástico), momentos em que os bebês interagiam com os livros, folheando, mordendo, lendo, brincando e momentos em que as professoras interagiam com os bebês com fantoches.

5.8 PLANEJAMENTO DAS SESSÕES REFLEXIVAS

Para compreender como ocorrem as práticas de leitura no berçário sob o olhar de suas professoras, assim como alcançar os objetivos elencados nesta tese, destacamos a utilização das sessões reflexivas como principal instrumento para a produção dos dados.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento se constrói durante o caminhar e nunca de forma mecânica, propusemos, como um espaço possível de estabelecer diálogos e reflexões com os profissionais dos berçários, as sessões reflexivas. Para Szundy (2005, p. 90), elas significam “contextos em que são criadas oportunidades para a construção de significados sobre a prática docente em colaboração com um pesquisador externo, caracterizando-se como sessões de discussão”.

As sessões reflexivas foram momentos de muita reflexão não só para as professoras participantes, mas para mim na condição de professora pesquisadora. Por ter recebido uma formação voltada para a pesquisa e sempre envolvida com a formação de professores, esse espaço formativo, em um primeiro momento, mostrava-se muito tranquilo em ser organizado, planejado e colocado em ação.

Durante todo o processo, vi e revi minhas próprias limitações e me lancei pelo desconhecido. A cada sessão em que eu chegava com um roteiro proposto, que mesmo sendo elaborado a partir das observações realizadas no berçário, era sempre um mergulho no inexplorado. As reflexões e as pistas deixadas pelas professoras para os próximos encontros nos surpreendiam e nos despertavam para novas formas de pensar e refletir o que elas vivenciavam.

A partir das sessões, foi possível criar um espaço onde as professoras foram ouvidas e refletiram suas práticas em diálogo com teóricos, trazendo ressignificações para os atos, muitas vezes, automatizados do dia a dia. Para Santos (2012, p. 109), “[...] as sessões reflexivas podem ser configuradas como espaços de construção de sentidos com vistas a construir significados mais ou menos estáveis dentro de uma comunidade semiótica [...]”.

Assim, as sessões reflexivas são realizadas a partir de ações que descrevem, informam, confrontam e reconstroem, favorecendo o processo de reflexão. De acordo com os estudos de Magalhães (2004):

Descrever é compreendido como a palavra, a voz do ator sobre sua própria ação, conhecer suas ações, [...] informar envolve uma busca dos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações; [...] o confrontar estaria ligado ao fato de o praticante submeter as teorias formais que embasam suas ações, assim como suas ações, a um questionamento que busca compreender os valores que servem de base para seu agir e pensar; [...] reconstruir está voltado a uma concepção de emancipação através do entendimento que as práticas acadêmicas não são imutáveis e que o poder de contestação precisa ser exercido (Magalhães, 2004, p. 72).

Para Santos (2012, p. 110), é por meio das sessões reflexivas que os sujeitos participantes do processo formativo se tornam capazes de reconstruir suas práticas, a partir da autoconsciência que desenvolvem sobre elas.

A escolha pelas sessões reflexivas como instrumento para a produção dos dados foi um processo partilhado e vivenciado com a copesquisadora Ana Clara Dutra (bolsista de iniciação de pesquisa) e a orientadora desta pesquisa, Professora Dra. Nubia Schaper Santos, assim como com os integrantes do grupo de pesquisa LICEDH.

Anteriormente à data de realização de cada sessão, realizamos reuniões com a orientadora, com o intuito de organizar e delinear a proposta de cada encontro, sempre considerando o que foi refletido no encontro anterior. Esse planejamento permitiu sinalizar os principais pontos levantados e como aprofundá-los no encontro seguinte.

Foi realizado um convite para as participantes da pesquisa, esclarecendo o que eram as sessões reflexivas e se elas teriam o interesse em participar. Todas tiveram um grande interesse e foi sinalizado por elas o desejo que fosse no horário após a saída da creche, às 17h. A jornada exaustiva de trabalho não impediu a participação das professoras nas discussões e dinâmicas propostas. Elas sugeriram que as sessões fossem em um dia fixo da semana, na terça-feira, para melhor organização delas em relação a outros compromissos. As sessões foram realizadas no refeitório da creche.

A partir das observações colaborativas (notas de campo e videograções), realizamos uma análise de todos os registros e selecionamos alguns que poderiam ser utilizados nas sessões reflexivas. Algumas filmagens, fotografias e recortes das notas de campo se tornaram eventos-chave, que foram utilizados nas sessões reflexivas como disparadores de reflexões. Utilizamos

fotografias dos espaços do berçário para leitura e de momentos de leitura dos bebês com os livros.

Além disso, indicamos um texto da autora Maria Emília López sobre o “leiturar” com os bebês. Em alguns encontros, levamos sugestões de livros de literatura e livros para bebês. Cada sessão reflexiva era iniciada com a retrospectiva do encontro anterior, sempre buscando o que ficou de mais significativo para elas do encontro. O encerramento de cada sessão ocorria por meio da leitura de um livro.

Apresentamos, no quadro abaixo, a estruturação das sessões. A descrição de cada uma delas encontra-se no apêndice 1.

Quadro 11 -Datas e temáticas das sessões reflexivas

Sessão reflexiva	Data	Temática a ser abordada
Sessão Reflexiva 1	03/10/2023	“O que faz uma professora de bebês no dia a dia da creche”
Sessão Reflexiva 2	17/10/2023	“O que é contar histórias para bebês?”
Sessão Reflexiva 3	31/10/2023	“O encontro dos bebês com os livros”
Sessão Reflexiva 4	14/11/2023	“Entre livros, bebês e professoras o Leiturar”
Sessão Reflexiva 5	05/12/2023	“As práticas de leitura no berçário sob o olhar de suas professoras”
Sessão Reflexiva 6	12/12/2023	“Encerramento”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora(2025).

Paralela às sessões reflexivas, as observações colaborativas continuaram ocorrendo, o que nos possibilitou observar as mudanças nos discursos e nas práticas a partir das reflexões.

Todo o material das observações colaborativas (notas de campo, videogravações e fotografias) e das sessões reflexivas (roteiro, audiogravação da sessão e transcrição das sessões) foi catalogado em um *drive*.

Em relação ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), quando iniciamos a imersão na instituição, a pesquisa ainda não havia sido aprovada. Porém, tínhamos a autorização da Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora (SE-JF) para que a pesquisa fosse realizada. Posteriormente, a pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética da UFJF, por meio do protocolo de nº 73841323.2.0000.5147, sob o título “Práticas de leituras nos berçários: a autoria e o protagonismo dos bebês sob o olhar de suas professoras”. A mudança do título foi devido às reflexões que fizemos ao longo desse processo, incluindo a qualificação, direcionando o trabalho para as práticas de leitura sob o olhar das professoras.

5.9 CAMINHOS DA ANÁLISE: A CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

O corpus de análise dos dados foi constituído a partir da articulação entre as notas de campo (N.C), videograções (VD) e as sessões reflexivas (SR), conforme apresentado no subitem 4.7.

Para organizar e analisar os dados, optamos pela perspectiva teórico-metodológica de Aguiar e Ozella (2006), a partir da constituição dos núcleos de significação, que busca compreender os sentidos e os significados das palavras, com base no contexto em que foram ditas. Os autores demonstram que desenvolver análise dos dados produzidos durante a pesquisa, a partir dos núcleos de significação, é um processo dialético que possibilita a apreensão dos sentidos por meio de “[...] expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele” (Aguiar e Ozella, 2006, p. 228).

Para a construção desses núcleos de significação, segundo Aguiar e Ozella (2006), é necessário empreender procedimentos como: (a) leitura flutuante dos dados e levantamento de pré-indicadores; (b) indicadores e conteúdos temáticos e (c) núcleos de significação. Desse modo, como primeiro momento dessa organização, os autores orientam a realizar a leitura flutuante e o levantamento dos pré-indicadores.

O levantamento dos pré-indicadores, após a leitura flutuante, é o exercício inicial de observar os temas presentes nas falas das participantes e, a partir dessa observação, realizar uma organização de modo a caracterizá-lo.

Irão emergindo temas os mais diversos, caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas etc. Geralmente, esses pré-indicadores são em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos. Um critério básico para filtrar esses pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação (Aguiar e Ozella, 2006, p. 230).

O segundo passo proposto pelos autores é a formulação dos indicadores e conteúdos temáticos, procedimento que eles denominam de “processo de aglutinação dos pré-indicadores”, pensados a partir de aspectos que envolvam elementos discursivos semelhantes, complementares e/ou de confrontação.

A terceira e última etapa consiste na associação e articulação do conjunto de indicadores, resultando na composição dos núcleos de significação.

Os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito. Nesse processo de organização dos núcleos

de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. Espera-se, nessa etapa, um número reduzido de núcleos, de modo que não ocorra uma diluição e um retorno aos indicadores. É nesse momento que, efetivamente, iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo, apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo. Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas. (Aguiar;Ozella, 2006, p. 231).

Após a realização dessas três etapas, iniciamos a análise dos dados, em si, de cada dado elencado nos núcleos de significação formado, buscando alcançar os objetivos propostos.

A partir das transcrições das sessões reflexivas, os dados brutos perfizeram um total de 222 páginas. Realizamos as *Leituras flutuantes* e, posteriormente, *leituras afetadas* pela análise do objetivo do trabalho. Para organizar os dados, levantamos pré-indicadores das sessões reflexivas realizadas somente para organização da análise posterior. Para Aguiar e Ozella (2013), um dos critérios básicos para se filtrar os pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da pesquisa.

Quadro 12 – Indicadores

(continua)

Sessão Reflexiva 01 – O que faz uma professora de bebês no dia a dia da creche?
Concepção de bebês
Concepção de docência
Identidade profissional
Relação teoria e prática
Estratégias pedagógicas
Sessão Reflexiva 02 – O que é contar história para os bebês?
Concepção de bebês
Concepção de docência
Relação teoria e prática
Estratégias pedagógicas
Contação de história
O lugar da história
Livro na rotina da creche
Area externa
Linguagem
Imitação

Quadro 12 – Indicadores

(continua)

Sessão Reflexiva 02 – O que é contar história para os bebês?
Desenvolvimento
Sessão Reflexiva 03 – O encontro dos bebês com os livros?
Concepção de bebês
Estratégias pedagógicas
Contação de história
O lugar da história
Area externa
Imitação
Tomada de consciência
Efeito da sessão reflexiva
Rotina
Livro na rotina da creche
Tipo de livro
Interação com livro
Livro
História
Memória
Afetividade
Livro como mediador de interação
Desenvolvimento
Creche
Família
Projeto leitura
Sessão Reflexiva 04 – Entre livros, bebês e professoras: o leiturar
Concepção de bebês
Concepção de docência
Contação de história
Imitação
Desenvolvimento
Livro
História
Memória
Afetividade
Criação
Imaginação
Repetição da história
Livro de imagens
Sessão Reflexiva 05 – As práticas de leitura no berçário sob o olhar de suas professoras
Concepção de bebês
Concepção de docência
Estratégias pedagógicas
Imitação
Rotina
Interação com o livro
Prática de leitura
Dificuldade de planejamento
Reflexão
Ritmo
Adultocentrismo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora(2025).

Propusemos, partir dos pressupostos de Aguiar e Ozella (2006), que buscam compreender os sentidos e os significados das palavras, com base no contexto em que foram ditas, que o corpus de análise da pesquisa seriam as sessões reflexivas. Compreendemos este momento como fundamental para a reflexão e repensar das práticas pedagógicas. Segundo Bakhtin (2003, p. 378): “Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo”.

Para Aguiar e Ozella (2006), “Nossa tarefa, portanto, é apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, e indo em busca do processo, do não dito, do sentido” (p. 225). Acreditamos que os núcleos de significação permitem uma organização sistemática dos dados, ao mesmo tempo, considera também os aspectos subjetivos.

Em síntese, para efeito de análise, buscamos, a partir da constituição dos núcleos de significação, a organização do material empírico. A análise dos dados, em uma pesquisa de cunho qualitativo, não acontece somente quando termina a produção dos dados, mas no decorrer de todo o processo. Foram constituídos os seguintes núcleos: “NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1 – Gente, que que eu vou fazer com cinco crianças? Concepções de bebês e de ser professora na creche”; “NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2 – Práticas de leitura com os bebês – “Olha pra mim, tira um tempo pra mim, senta aqui!”; “NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3 – Eu vou escolher o ambiente correto, porque aquele dia, aquele dia, o primeiro dia, aquele dia me impactou muito – A reflexão e transformação da ação.”

6 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO – O QUE ENUNCIAM AS PROFESSORAS NA CRECHE SOBRE AS VIVÊNCIAS DE LEITURA COM OS BEBÊS

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entresonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora. (Manoel de Barros, 2010, p. 15)

O movimento da pesquisa nos coloca diante de muitas interrogações. Uma delas tem a ver com o que nos traz o Círculo de Bakhtin (2003): uma concepção de linguagem que se constitui da/na relação com a estrutura social e só pode ser compreendida como acontecimento ideológico e dialógico no fluxo da história. Afirmo ainda que a formação das palavras nasce unida/imbricada nas palavras do outro, de natureza social e não individual. Isso nos revela uma responsabilidade sobre o que fazemos com a palavra do outro, que está ligada à palavra nossa. Não há, como nos diz Vigotski e Bakhtin, assepsia na palavra.

Assim como Manoel de Barros, o que apresentamos, neste capítulo, são tentativas de “escovar as palavras” que me foram ditas, encontrar vestígios, esquadrihar os enunciados das professoras de berçário em busca da materialidade da produção de sentidos. Sentidos que elas constroem sobre serem docentes de bebês, sobre como se posicionam frente aos bebês, sobre suas práticas de leitura com eles e o movimento de reflexão dos efeitos de suas práticas.

Conforme dito no capítulo metodológico, nesta análise, consideramos o grupo constituído por três professoras e uma auxiliar, sendo elas, respectivamente: Ludy, Kássia, Rosângela e Angel. Ludy e Angel iniciaram, naquele ano, na Educação Infantil e, especificamente, naquela creche. A professora Cássia, no ano anterior havia trabalhado quatro meses em uma outra creche e no ano de 2023 iniciara na creche pesquisada e a professora mais “experiente” delas, Rosângela, que tinha dois anos como docente de bebês na mesma creche.

Dessas professoras, somente Cássia possui Curso de Pedagogia, Ludy está cursando, Rosângela possui Ensino Médio em Magistério e Angel ensino médio. Duas delas, além do trabalho na creche, desempenhavam outra profissão. Entre as três profissionais, somente Rosângela cursava o “Leitura e Escrita na Educação Infantil” durante a pesquisa. Ou seja, esse grupo de professoras aprendiam no “fazer-fazendo da docência” (Martins Filho, 2018) com as situações cotidianas que aconteciam nos berçários, na reciprocidade de relações entre elas, a serem professoras de bebês.

Conforme descrito no capítulo metodológico, a partir da “escovação das palavras”, organização do material empírico, muitas leituras e discussões com a orientação deste trabalho, foi possível a construção de três núcleos de significação. É importante destacar que a base de construção dos núcleos é constituída pelas seis sessões reflexivas. Contudo, o tempo de permanência na creche, a produção das notas de campo, de imagens e videograções, foram importantes na composição do olhar para aquela realidade.

Quadro 13 – Núcleo de Significação

Núcleo de Significação
NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1 – <i>Gente, que que eu vou fazer com cinco crianças?</i> –Concepções de bebês e de ser professora na creche
NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2– <i>Olha pra mim, tira um tempo pra mim, senta aqui!</i> – Práticas de leitura com os bebês
NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3 – <i>Eu vou escolher o ambiente correto, porque aquele dia, aquele dia, o primeiro dia, aquele dia me impactou muito</i> – A reflexão e transformação da ação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora(2025).

O título dos núcleos de significação foi construído a partir dos enunciados das professoras, em que pequenos trechos de suas falas representaram a ideia principal do núcleo. Mas, é importante registrar que a palavra não está desvinculada do contexto. Isso estaria na contramão da própria concepção de linguagem que defendemos. Para Bakhtin (2003, p. 326), “[...] o enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular”. Araújo e Santos (2022, p. 400), por meio de Bakhtin (2003), nos ajuda a compreender esse processo de produção de sentidos ao dizer que “[...] cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos limites do texto e do contexto. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos”.

Para melhor guiar a leitura, escolhemos colocar os enunciados das professoras, ao longo do capítulo, em *itálico*, para diferenciar das citações. As professoras são referenciadas pelo

pseudônimo escolhidos por elas e pelo número da sessão reflexiva, já descritas no capítulo metodológico.

Enfatizamos, novamente, que o objetivo principal desta tese é compreender as vivências das práticas de leitura com bebês, ressaltando que os núcleos foram construídos com esse objetivo e são atravessados por essa questão de forma direta ou indireta.

6. 1 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1– *GENTE, QUE QUE EU VOU FAZER COM CINCO CRIANÇAS?*– CONCEPÇÕES DE BEBÊS E DE SER PROFESSORA NA CRECHE

Diante de 11 pré-indicadores, tivemos quatro indicadores que compõem o Núcleo de Significação 1, conforme apêndice 4. Esse núcleo apresenta sentidos e significados que as professoras atribuíram em relação à concepção de bebês e docência com bebês. A seguir, refletimos sobre como as professoras concebem e vivenciam essas concepções.

Quadro 14 – Indicadores do Núcleo de Significação 1 – *Gente, que que eu vou fazer com cinco crianças?*– Concepções de bebês e de ser professora na creche

Indicadores	Núcleo de significação
Concepção de bebês Concepção de docência Identidade profissional Condições de trabalho	<i>Gente, que que eu vou fazer com cinco crianças?</i> – Concepções de bebês e de ser professora na creche

Fonte: Elaborada pela pesquisadora(2025).

6.1.1 Ser ou não ser professora: eis a questão! No meio do caminho, os bebês

Quando se pensa no porquê de se realizar pesquisas, tendo como sujeitos principais os bebês e as crianças, remeto-me, aqui, a uma citação de Larrosa (1998), que me acompanha já há alguns anos:

Se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irreduzivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba de nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder. (Larrosa, 1998, p.232).

Os bebês e as crianças são esses seres que inquietam o que sabemos, suspendem a soberba de nossas vontades de saber. Larrosa e Lara (1998, p. 67) caracterizaram como “seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua”. A infância, para esses autores, é algo que buscamos explicar, nomear e intervir. Entretanto, ela acaba por se revelar na sua própria existência, está muito além de qualquer captura, interroga nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e nos instiga e fascina a cada dia.

A infância, por sua complexidade, requer que dialoguemos com diversas áreas do conhecimento: educação, psicologia, sociologia, antropologia, filosofia, saúde, entre outras. É importante enfatizar que as recentes pesquisas têm sido de grande relevância ao assegurarem o direito dos bebês e crianças, ao darem visibilidade aos seus modos de ser e estar no mundo.

Na sessão reflexiva 01, foi possível registrar a seguinte enunciação da professora Rosângela:

É por isso que eu não aceito quando falam que eles não entendem, porque eles entendem... (SR 01, Cássia)

Eu escuto isso todos os dias da minha vida, desde que eu entrei na creche. “Ele não entende”. Ora, vocês que não tão entendendo eles. (SR 01, Rosângela)

As professoras Cássia e Rosângela afirmam que os bebês são plenamente capazes de entender o que ocorre ao seu redor. Apesar de ainda existirem discursos que sustentam a ideia de que os bebês não entendem, a professora Rosângela se posiciona de maneira contrária. De forma crítica e brincando com as palavras, ela subverte essa lógica, ao afirmar que, na verdade, são os adultos que não conseguem entendê-los. Poderíamos nos questionar com qual sentido o verbo “entender” aparece na fala das professoras. Pelo contexto, elas dizem de uma potência do bebê e não como atributo de um adulto.

As falas das professoras revelam um posicionamento que se alinha aos esforços empreendidos, ao longo dos anos, para romper com a concepção do bebê como sujeito passivo, entendido apenas como receptor de informações, desconectado do mundo social e cultural que o envolve. Rosângela, ao afirmar que os bebês entendem, os reconhece como sujeitos que estão no mundo, produtores e transformadores de cultura, capazes de compreender as experiências cotidianas, as narrativas e tudo aquilo que lhes é compartilhado no contexto educativo.

Em contraposição à concepção anterior, a mesma professora, Cássia, enuncia:

São quase uns adultinhos. Uns mini-adultos, sabe? Eu deixo eles fazerem tudo. Eu deixo sujar. (SR 01, Cássia)

Na hora do almoço. O Bruno sempre comeu igual um aduizinho, e agora ele tá pondo a mão na comida. (SR 01, Cássia)

É interessante enfatizar que as concepções coexistem e são refletidas na fala dela. Cássia, apesar de acreditar que os bebês entendem e são participativos no cotidiano do berçário, por diversas vezes enuncia a comparação dos bebês como “adulzinhos”, “mini-adultos” ou “adulzinhos”, quando se refere ao comportamento dos bebês nos momentos de alimentação ou das brincadeiras. Mini-adulto é uma palavra que circula nos textos acadêmicos, nas formações de professores e professoras para significar o avesso do que trouxe Cássia. Afinal, compreende-se que um bebê ou criança não é um adulto. Por mais que tenhamos consciência da trajetória desse processo histórico das concepções de infâncias, é possível observar que elas coexistem dentro de um mesmo berçário, até mesmo na fala de uma mesma professora.

Para Cássia, comer de forma correta é aproximar-se das ações de um adulto, os modos de agir, segurar o talher, manter-se limpo, uma espécie de ideal de perfeição. Essa perspectiva, no entanto, desconsidera o fato de os bebês serem sujeitos em processo de desenvolvimento, cuja trajetória de aprendizagem não ocorre de maneira linear, como já explicitamos anteriormente nos pressupostos de Vigotski (2018a).

Mas, como pensar sobre essa lógica do bebê como sujeito ativo e participativo se até bem pouco tempo eles eram vistos como sujeitos passivos? Cabe ressaltar que são recentes as pesquisas envolvendo os bebês na área da Educação, pois, anteriormente, os estudos, não raro, estavam relacionados à área da saúde, tais como psicologia e medicina.

Coutinho (2021) realiza um itinerário epistemológico em torno dos bebês, sustentado pelo olhar da sociologia da infância. Para isso, ela faz referência a Gérard Neyrand, que realiza um estudo sobre a evolução dos saberes na pequena infância, reforçando que a concepção de bebê permaneceu sob domínio dos campos científicos da medicina, puericultura e psicologia.

É a partir do final dos anos 1960 e início dos 70, que se observa uma mudança significativa nesse quadro, com o movimento das ideias e dos comportamentos sociais, como a luta pela igualdade de gênero, a visibilidade homossexual, e em curto tempo depois, a emergência da reprodução assistida. (Coutinho, 2021, p. 61)

Para a autora, o bebê se desloca do lugar de objeto exclusivo de estudos das áreas da saúde para figurar como problemática no campo sociológico. Porém, ficou em subáreas como sociologia da família. Somente agora, no início do século XXI, os bebês adquiriram visibilidade como atores sociais dignos de serem estudados.

A marginalização dos bebês, inicialmente na área da sociologia da infância, tinha suas raízes:

Como sujeito social com pouco domínio do mundo e das condições que o produzem – e não obstante as reivindicações teóricas da sua competência. Isto é reforçado pela inabilidade metodológica dos/as, pesquisadores/as para ouvir os bebês e interpretar o que comunicam. Nesse sentido, reconhecer os bebês como crianças e que este momento da vida, que inaugura a chegada no mundo, tem relevância em si como acontecimento social e não apenas como idade cronológica a ser vencida para que seja, em momento oportuno, considerado um ator social, que fala, anda e controla os seus esfíncteres, é uma ideia em curso, mas ainda a ser consolidada na área. (Coutinho, 2021, p. 62)

Para a autora, os bebês são atores sociais competentes, que agem mobilizados pelo outro e pelas categorias que incidem nas posições que os agentes ocupam na sociedade. Segundo ela, a partir de seu pertencimento de classe, étnico-racial, de gênero e cultura.

Vejamos o que a professora Cássia diz sobre o modo de se alimentar de um dos bebês participantes da pesquisa:

É igual a avó do Leonardo: “Eu ponho a comida, vou dar comida pro Leonardo, ele não quer, ele não quer de jeito”. Ele já aprendeu a comer com a mão dele, e quer ficar dando na boca dele? Não vai, é uma briga dela. (SR 03, Cássia)

A docente relata que a avó de Leonardo reclamava que ele não queria comer em casa e, com isso, surgiam conflitos comuns nas instituições envolvendo a relação com as famílias. Ao buscar junto à família informações sobre o momento da alimentação em casa, fica claro que no ambiente domiciliar o alimento era ofertado diretamente na boca do bebê por um adulto, enquanto na creche Leonardo já se alimentava sozinho sem o auxílio da professora. Percebe-se que a competência de se alimentar sozinho é reforçada na creche pelas professoras e descreditada em casa pela avó, que insistia em lhe dar na boca. Situação cotidiana aparentemente superficial, mas que revela de maneira escancarada as diferenças de olhares sobre o que é ser bebê ou o que pode um bebê na creche.

Portanto, vemos a necessidade de pesquisas que mostrem a potência dos atos dos bebês em diferentes cenários e na importância do adulto de referência. Essas pesquisas no campo educacional trazem contribuições importantes para o entendimento do que vem a ser os bebês. Tebet (2013), em sua tese de doutorado, trouxe contribuições para a distinção entre o que é um bebê e o que vem a ser a criança:

A condição vivida pelo bebê é distinta da condição da criança, uma vez que a criança é um ser que, de algum modo, já foi individuado, já constituiu para si uma identidade geracional, de gênero, de raça, de pertencimento familiar de pertencimento a um grupo de amigos, enquanto um bebê é um ser ainda totalmente preenchido de uma condição pré-individual, o bebê não construiu ainda a sua identidade, ele é o devir, é a singularidade da diferença e a potencialidade de fazer emergir novas formas de ser e de relacionar-se. (Tebet,2013, p.5-6)

A autora defende que os bebês, constantemente, são excluídos dos estudos devido a uma suposição de que existe uma idade adequada para participar de pesquisas e, também, pela incompetência dos pesquisadores adultos de compreenderem a linguagem específica que os bebês apresentam. Incompetência porque os nossos instrumentos de pesquisa estão referenciados na visão do adulto.

A autora defende o conceito de bebê como um ser singular. “Os bebês são o devir, são exemplos de diferença e carregam consigo a potencialidade de fazer emergir novas formas de ser, de relacionar-se e de viver”(Tebet,2013,p.63)

Em muitos momentos do cotidiano, os bebês surpreendem. São momentos inusitados, capturados pelos olhares das professoras e que nos mostram os atos dos bebês durante a alimentação, em compreender as ações das professoras no berçário, em perceber as necessidades de cuidado de seus pares:

Ontem, ontem ele fez isso, sabe com quem? Com o Manuel! Ele foi, eu tava dando água e o Manuel gritando. E o Manuel, quando ele quer alguma coisa, ele faz um escândalo dele. O Pedro Lucas não aguentou o grito dele porque eu estava dando água. Sabe o que ele fez? Ele foi lá, pegou. Aí eu comecei e... Aí ele perguntou, “é?”. Eu falei: “é”. E ele estava perguntando se a mamadeira era do Manuel. Eu falei: “é”. Ele foi lá, pegou a mamadeira e deu na boca do Manuel(SR 03, Rosângela).

Rosângela relata que, enquanto dava água aos outros bebês, Manuel gritava incomodando a todos do berçário. Vendo a cena e participando daquela ação do choro do outro bebê e da impossibilidade de a professora atender a todos ao mesmo tempo, um deles pegou a mamadeira de Manuel, mostrou para a professora, como quem dizia: “É essa?” Ele pega a mamadeira e a coloca na boca do bebê que chora.

Há muitas dimensões de análise no relato da professora sobre o evento descrito. A primeira delas diz da ação da professora e da escuta atenta às ações do Pedro Lucas, no sentido de interpretar o que ele dizia por meio do gesto, mesmo diante de uma situação adversa. A segunda remete-nos à Vigoski (2018a), quando ele diz que o par dialético percepção-ação é a atividade guia do desenvolvimento do bebê. Pedro Lucas já vivenciou situações de cuidados da

professoracom o coletivo, em que ela, provavelmente, alimentou algum bebê com a mamadeira quando ele estava chorando. Por isso, Pedro Lucas se apropria da ação da professora e consegue dar essa resposta, acalmando o bebê que chorava.

Inegavelmente, os bebês estão no mundo e agem nesse mundo de forma significativa, atentos a esse cotidiano, que lhes ensina por meio das vivências, gestose ações, a apropriação da cultura humana, na condição de sujeitos históricos e geográficos.

6.1.2 As especificidades da ação docente com os bebês

Assim como a vida, a creche é um lugar de acontecimentos. Ser docente de bebês é se colocar na existência contraditória do humano. É um saber que se faz na reflexão crítica (Freire, 2001), no contexto de trabalho, na insegurança dos familiares ao deixarem seus bebês pela primeira vez em uma instituição, na descoberta dos bebês e crianças, no riso e choro, na cumplicidade que só se constrói nas relações estabelecidas, nas conquistas que emergem a cada passo deles ou a cada primeira palavra que é dita na creche e sob o olhar dessas professoras.

A professora Rosângela fala de uma prática voltada para o encantamento, o papel que assume enquanto está com os bebês, sua dedicação e prazer em estar nessa função. Compreendemos isso quando a docente nos narra:

Sempre sonhei. Eu sempre gostei muito de bebê, sempre fui apaixonada por bebê. (SR 01, Rosângela)

É certo dizer que apenas gostar não é condição suficiente para a docência com os bebês, mas talvez seja um requisito importante. Estar apaixonada implica estar envolvida, atravessada, interessada, não indiferente. Rosângela enxerga sua docência com os bebês como um sonho realizado. Fez magistério já mais tarde, com muitas dificuldades, à noite, criando seus filhos sozinha. Trabalhou por muitos anos como cuidadora de idosos, até que começou a trabalhar na creche. Além da creche, tinha outro trabalho como promotora de eventos. Em muitos encontros, ela dizia ter chegado em casa duas ou três horas da manhã e às cinco já estava pronta para mais um dia na creche. Mesmo diante de todos os desafios, buscou por formação continuada durante a pesquisa e participou do “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, além de um curso de primeiros socorros oferecido pela UFJF.

Apesar de todo o cansaço e dois empregos, Rosângela buscava formação, queria estudar, aprender mais sobre os bebês. Ela assumia o berçário orientando as outras profissionais e, em alguns momentos, surgiam conflitos e elas mesmas diziam que Rosângela era “mandona”. Mas,

Rosângela tinha uma disponibilidade para estar com aqueles bebês que nos afetava. Nada a abalava, nem mesmo os dias mais difíceis. Em alguns relatos, as professoras diziam que paralisavam diante de alguma situação e era sempre Rosângela quem resolvia e “dava conta” das adversidades do berçário.

Ludy, pela primeira vez, trabalhava nessa creche. Quando perguntei na sessão reflexiva 01 sobre o desejo de serem professoras, ela respondeu: *Não, não. Nunca quis ser. (SR 01, Ludy)*. Ludy deixava claro que não gostava de exercer aquela função, que sua mãe lhe obrigou a fazer o Magistério e acabou tornando-se professora. No momento, cursava Pedagogia. Mostrava interesse pelas turmas de 2 e 3 anos, como era seu primeiro ano na creche, que iniciou pelo berçário. Situação bastante comum nas instituições. Aquela professora que chega deve passar pelo berçário e, somente depois, assume a sala das crianças de 2 e 3 anos. Outra situação pouco rara é a creche ser a porta de entrada para a profissionalização na área.

Angel também relatou que nunca havia imaginado trabalhar em creche. Teve outros empregos, era manicure e dizia que não levava jeito com criança. Poderíamos nos perguntar sobre o significa “levar jeito com criança”. Sempre relatava o quanto aprendia com as professoras. Angel se desdobrava entre as questões de higiene do berçário e como auxiliar de Cássia, que, segundo as professoras, era a turma que tinha um bebê acima da meta, por isso havia auxiliar nessa turma. Porém, Angel dizia que auxiliava a todas as professoras, pois não conseguia ver as colegas precisando e não fazer por elas.

Cássia relatou: “nunca quis ser professora”. Seu sonho era ser psicóloga, mas não passou no vestibular.

Fiz a pedagogia. Ai com... no meio da pedagogia na teoria... Eu não gosto de teoria. Nossa, me dá uma preguiça. A teoria me dá uma preguiça. Ai eu ficava naquela pedagogia e falei: “Ai gente... Deus, eu tô indo porque o Senhor mandou. Porque... fazer essa pedagogia aqui eu já sei que eu vou passar errado.” (SR 01, Cássia)

Cássia é uma professora atravessada pela religião. Frequentemente, evocava as crenças religiosas para justificar as suas escolhas. A fala dela escancara uma discussão bastante atual sobre a relação teoria/prática. Seria o desprezo pela teoria uma resposta à ação automatizada das professoras no ato pedagógico, impactado pelas condições de trabalho e pouca valorização? A preguiça sentida por Cássia sobre a teoria teria a ver com as necessárias respostas imediatas no cotidiano institucional, muitas vezes, indispondo-se de tempo para refletir sobre as próprias ações?

Vemos, em suas histórias de vida, como se tornaram professoras e que a maioria delas não desejaram estar nessa profissão. Somente uma das professoras via a docência com bebês como um sonho realizado. Apesar desse “não desejo” da maioria das professoras em estar ali naquele lugar, em vários momentos, elas disseram que, com o tempo, foram se acostumando e hoje não se veem em outra profissão.

Assim, a minha mãe até me mandou um áudio hoje, porque eu mandei a foto pra ela né, da reunião. Ai ela: “você não queria ser professora, né?”. E eu... Não. Eu chorava todo o dia pra mim não ser professora, de jeito nenhum. Não queria. E hoje eu não vivo sem eles. Não consigo. A Ana me conquistou de um jeito. Toda especial dela. Ai gente, eu vou chorar. (Sessão 01, Ludy)

No enunciado de Ludy, percebe-se a forte carga afetiva presente na sua atuação como professora de berçário. Ao relatar sua experiência com a bebê Ana, Ludy se emociona, evidenciando como essa vivência a levou a refletir profundamente sobre seu lugar e o fazer docente junto aos bebês. Seu depoimento revela o quanto o convívio cotidiano com os bebês pode afetar positivamente as professoras, despertando nelas o desejo de permanecer e se envolver com esse contexto de forma sensível e comprometida. Defendemos que a creche é lugar de cuidado, referência e laço entre professoras e bebês e que tem um papel mais amplo. É lugar de encontros/desencontros, ausências/presenças, de produção de subjetividades.

Vale destacar que o berçário, muitas vezes, é o lugar que se estabelece a primeira experiência docente de muitas profissionais que chegam à creche e no decorrer dos meses. Ao se destacarem no trabalho desempenhado, são transferidas para a turma das crianças maiores. Cássia traz, em um dos encontros, uma narrativa importante de seu primeiro dia na creche, quando atuou como professora pela primeira vez.

Era B1. Já devia ter um ano e quatro, um ano e cinco. Já estavam andando, já. Ai eu falei: “Gente, que que eu vou fazer com cinco crianças?” E eu nunca tive contato assim, com criança. De trocar fralda, de chegar lá sem saber trocar uma fralda. Eu lembro no primeiro dia o menino pegou a fralda e jogou cocô na testa, jogou cocô em mim. Gente, a primeira fralda. Jogou cocô em mim, jogou na testa, passou assim ó. Falei assim: “Não, acredito não”. E ele foi o meu preferido do berçário. Ele era tipo o Bruno, assim. Ele era o meu preferido lá na sala. Eu falei: “Eu não vou aguentar, não.” Cheguei em casa chorando e falei: “Mãe, que que Deus tá arrumando?” Cheguei orando e falei: “Deus, que... que você quer de mim?”. Mas eu... Ai, eu me apaixonei [inaudível] (SR 01, Cássia)

Cássia nos relata sua primeira experiência como professora de bebês. Uma realidade que revela uma discussão necessária e que envolve a formação inicial dessas professoras. Que

saberes são necessários para ser professora de bebês? Os cursos de graduação oferecem disciplinas sobre Educação Infantil e, mais especificamente, sobre creches? Como lidar com fraldas, mamadeiras e choros nesse fazer da docência?

Os trabalhos de Silva (2019) e Cestaro (2018) discutem essa questão considerando o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora e Cursos de Pedagogia de três instituições da rede privada do referido município, respectivamente. O enunciado de Cássia nos alerta sobre uma formação inicial que, muitas vezes, não contempla em suas matrizes curriculares questões relacionadas à creche, reservado às disciplinas optativas essa tarefa. O desabafo de Cássia ao dizer: “Eu não vou aguentar não”, demonstra a importância de uma formação inicial e continuada que contemple reflexões e discussões, sobre os desafios, dores e alegrias do ser professor de bebês

Cássia, nesse enunciado, nos alerta para reflexões sobre o que é ser professora de creche. Autores como Bittencourt (2023), Ongari e Molina (2003), Martins Filho (2018), nos fazem aprofundar sobre esses saberes. Dentre os saberes necessários para exercer a docência com os bebês, nos baseamos no conceito bakhtiniano de inacabamento do sujeito.

O homem não possui um território interior soberano, ele está inteiramente e sempre sobre uma fronteira; olhando o interior de si, ele olha nos olhos do outro ou através deles. Não posso dispensá-lo, não posso tornar-me eu mesmo sem ele; deve encontrar-me nele, encontrando-o em mim (Bakhtin, 1981, p. 287).

Portanto, esse outro me completa, e aprendemos a docência olhando para esses bebês e nos deixando afetar por eles, como bem nos narrou a professora Ludy. Não existem manuais ou receitas prontas de como ser professor de bebês, o que temos é a certeza que as ações e práticas acontecem na relação dialógica entre as intencionalidades do professor e o modo como os bebês respondem a essas ações, acontecem nas reflexões que as professoras realizam sobre suas ações.

Os enunciados das professoras elucidam que nem sempre é fácil exercer essa docência e que o aprendizado se faz nas ações e práticas exercidas cotidianamente. A professora Cássia destaca que, em alguns momentos, as atividades planejadas não cumpriam seus objetivos.

Dá pra fazer uma atividade e a criança, tipo assim, tá ao nosso ver, ela não entendeu a atividade. Ela estragou. Só que a gente... Ela desenvolveu... Ela tá desenvolvendo, e ela tá aprendendo com aquilo. E aí no ano passado, eu ficava muito brava, porque eu fazia uma atividade, eu bolava, ficava o dia... um final de semana trabalhando e chegava lá, ele babava no negócio (risadas). (SR 01, Cássia)

Não entender a atividade ou estragá-la pode revelar que a expectativa da professora está dissonante da condição de realização do bebê. Para além disso, torna conhecido o desconhecimento da professora sobre valorizar o processo e não a atividade como produto. Em síntese, a professora nos traz uma questão importante: o quanto a concepção de bebês que elas apresentam guia a prática pedagógica que elas exercem. Sua forma de olhar os bebês guia as atividades e o trabalho que será desenvolvido com eles. A necessidade de uma escuta sensível e do interesse dos bebês pelas atividades realizadas é algo a ser construído nessas relações que se estabelecem no berçário.

Vigotski (2018b) relata que o desenvolvimento humano é marcado por mudanças na qualidade das vivências. Em cada período do desenvolvimento, uma atividade terá papel principal na condução do desenvolvimento e outras um papel secundário.

Esse é um princípio necessário, educar o olhar para perceber e respeitar a participação infantil. Ao contemplarmos isso, bebês como participantes e parceiros no planejamento das ações, o adulto desapega de suas crenças e convicções e mergulha no universo infantil, no qual não existem certezas, e sim inúmeras descobertas e possibilidades no fazer da docência.

As professoras responsáveis pelos bebês no berçário têm a tarefa de organizar o cotidiano do berçário, atividades de brincar, de cuidado/educação, espaços/tempos, objetos e práticas de leitura com os bebês. Ao realizarem tais ações, é preciso levar em consideração a necessidade e os desejos dos bebês. As práticas devem ser voltadas para eles e com eles, considerando que ouvem, veem, sentem e se movimentam no mundo.

Eu tenho um vídeo que eu fiz uma... um negocinho pra eles baterem assim, e o menino tava comendo, e aquilo ali, eu olhava o vídeo e chegava em casa chorando “o mãe, eu não sei ser professora!”. Mas aquilo foi quatro meses. Esse ano eu vim com outra visão. Aí quando eu peguei o B2, que eles assim, né? Já vem com mais coisa, assim, já anda, já faz outras coisas, eles conseguem se desenvolver melhor as atividades, eu já tenho outro olhar. Não é mais não... eu já não penso mais que eles estragam, ali eu já sei que eles estão desenvolvendo e aprendendo a... as vivências(SR 01, Cássia).

Cássia organiza o cotidiano, elabora as atividades, cria expectativas, que não coincidem com as respostas dos bebês. O que significa a expressão: “não sei ser professora”? Será que Cássia atrela a ideia de que ser professora tem a ver com ensinar algo na garantia de que o outro aprenda?

O tempo foi um balizador importante para o deslocamento de sentidos. Cássia, ao refletir sobre o seu fazer no cotidiano na creche, compreende que os bebês não “estragam a atividade”

e descobre no “fazer-fazendo” da docência que eles estão em desenvolvimento, aprendendo e construindo vivências. Além do deslocamento dos sentidos, vimos também o movimento de apropriação dos conceitos científicos, ao trazer a palavra “vivências”, tipicamente verbalizados nas sessões em que o entrecruzamento da teoria/prática se revela. Quando Cássia se apropria dessa expressão, sinaliza a apropriação de novos sentidos, por meio de fluxo discursivo enunciado entre nós.

Não perdemos de vista que o sentido é um processo de mobilização interna e os significados compartilhados nas sessões reflexivas são efeito das vivências ocorridas em espaços-tempos, formando o repertório singular de cada sujeito. Ao mesmo tempo em que são desvelados, trazem contribuições a todas as participantes da pesquisa (Aguiar 2009).

Contudo, a construção de Cássia ainda é calcada na ideia de que se os bebês tiverem mais idades e conquistarem o andar, o falar, as atividades podem ter garantia de serem bem-sucedidas. Ocorre que os bebês experimentam o mundo, colocam as atividades na boca, mordem, babam, experimentam com todo o corpo e, assim, constroem suas vivências, sendo preciso o entendimento das especificidades deles e a compreensão que os bebês irão experimentar o mundo muitas vezes, de diferentes formas, nem sempre da forma que planejamos para eles.

Ainda discutindo sobre quem é esse profissional que exerce a docência com os bebês, um trabalho de formação continuada realizado com professoras de bebês em um município de Minas Gerais (Santos, 2019, p. 191), interroga-se sobre “o que significa estar com bebês cuja comunicação acontece sob outro registro que não o da fala?” A autora defende que pautar a formação em questões que partem do cotidiano da creche é um caminho coerente se considerarmos que os saberes produzidos na creche pelas professoras são saberes tão importantes quanto aqueles produzidos em outros espaços.

O desafio de um espaço de reflexão é possibilitar que as professoras compreendam o modo como se constituíram profissionalmente na história, as características do seu trabalho e o modo como trabalham. Desvelar o lugar em que estão e por quê estão. Pensar o contexto histórico e os mecanismos que regulam as suas práticas bem como as condições de trabalho. Isso extrapola a reflexão sobre o modo como lida com os bebês. A dimensão se amplia do sentido individual de suas práticas para o sentido social de suas práticas (Santos, 2019, p. 191)

A pesquisadora relata sobre a importância da reflexão e o desafio de se construir um espaço para isso no interior das instituições. Arelado a essa questão, nos chama a atenção as condições de trabalho, materializadas nos enunciados das professoras e o quanto isso reflete em suas ações com os bebês.

Eu não sei se é possível começar com um, porque a gente não tem tempo para esse planejamento. A gente não tem tempo para esse planejamento, a gente não tem quem fique com as nossas crianças enquanto a gente planeja. (SR 05, Cássia).

Para a gente comer, fazer o nosso diário, para a gente sair para tomar um café, ela saiu, saiu atrasada, atrasou ela, ela atrasou e vai assim. (SR05, Rosângela)

Cássia e Rosângela desabafam sobre a necessidade de se ter um tempo para o planejamento, quando a pesquisadora sugere a construção de cantinhos no berçário para organização do espaço. Com esse desabafo, as professoras descortinam uma situação histórica no Brasil: a precarização do trabalho, que incide na precarização dos corpos, nas condições básicas e dignas para desenvolverem o trabalho.

Elas evidenciam a necessidade da presença de um adulto no berçário, para que elas possam sair para fazerem as refeições, bem como um tempo para conseguirem fazer o preenchimento de um diário. Tais demandas esbarram no fato de não poderem realizar essas ações enquanto estão com os bebês, o que revela preocupação das professoras, que compreendem que precisam estar com os bebês por inteiro, em razão das especificidades da faixa etária e os riscos de acidentes.

Não adianta a gente idealizar uma situação se a gente não consegue ter o tempo pra poder fazer o planejamento dela. Nem organizar, porque por mais que a gente tenta, eu não vou mentir para você não, é sufocante, é difícil. (SR 05, Rosângela)

Rosângela expressa o quanto é “sufocante” querer realizar, planejar e não ter condições para que aconteça. Em meio a esses desafios, elas criam estratégias.

Mas nesse dia aqui a gente planejou em casa... Aí, agora outra coisa que eu quero falar também (SR 05, Cássia).

Nós ficamos um mês planejando, organizando (SR 05, Rosângela).

Eu não falei que eu não ia falar hoje. Mas eu e a Rosângela fez isso aqui em casa, tá? Esse plano não foi na creche que a gente fez (SR 05, Cássia).

Ficamos duas semanas pintando isso aqui. E, na hora do almoço, catamos na feira. Foi tudo em casa, não foi nada na creche. Não teve hora extra, foi tudo pensado em casa. (SR 05, Rosângela)

Ainda tem o desfalde. Eu já acho isso um absurdo, mas aí eu não vou nem entrar nessa questão que a gente está falando aqui de leitura. Então, como é

que eu vou fazer um cantinho? Eu e a Rosângela, para fazer aquele cantinho, a Ludy e a Angel teve que ficar se matando lá fora. Aí chega no final do dia e ninguém quer continuar na pedagogia. Para ser bem sincera, ninguém nem quer continuar na pedagogia. Isso é o que eu estou falando por mim, tá gente? Essa semana eu surtei lá e apaguei, falei: “Não quero mais, chega”. Mas aí eu vi o vídeo e já chorei. (SR 05, Cássia)

Para que o cantinho de leitura fosse construído no berçário, foram essas as estratégias utilizadas pelas professoras. O ano já caminhava para o segundo semestre e o berçário ainda não tinha um cantinho com os livros. As professoras compreendiam a importância dele. Assim, decidiram planejar em casa, via whatsapp, como iriam fazer. No horário de almoço, foram à feira, recolheram caixotes, pintaram, arrumaram um mosquitoireiro e, com a ajuda do serviço gerais e a auxiliar de coordenação da creche, conseguiram, em uma manhã, finalmente construir o cantinho no berçário.

Figura 12 – Sala do berçário – Cantinho de leitura 2023



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Figura 13 - Sala do berçário – Cantinho de leitura - 2023



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

Essas duas imagens foram utilizadas com as professoras na sessão reflexiva 05. Nosso objetivo era refletir sobre a importância de se construir espaços com livros para os bebês. Nesse momento, as professoras relataram como conseguiram construir o cantinho. As falas das professoras denunciam a urgência de espaços/tempos para planejamento na creche, a importância dessa ação nas práticas pedagógicas e o desdobramento que a importância do planejamento tem no cotidiano do berçário. Revela, também, a solidão do ato pedagógico.

Cássia relata o “desencanto” pela pedagogia, o cansaço, a falta de estrutura para que as coisas aconteçam. Paradoxalmente, o encanto registrado pelas aprendizagens dos bebês vai cedendo espaço para a desesperança, ao ponto de dizer: “chega, não quero mais”. Ainda assim, em meio ao caos, elas insistem, com os recursos que dispõem, em construir o cantinho de leitura. Talvez possamos dizer que o ato pedagógico é, antes disso, ato humano e que o cuidado pelo outro ainda é capaz de sobrepor o descaso.

Pesquisar com professoras de bebês é um desafio. Ouvir seus enunciados é anunciar que os bebês necessitam de um atendimento de qualidade, de uma prática pensada e planejada para eles. É lidar com a impotência em muitas situações, com os desejos não realizados.

As condições de trabalho e a necessidade de espaços para reflexão e formação continuada é uma realidade. Compartilho de Ongari e Molina (2003), que apontam ainda permanecer certa indefinição sobre o papel e a identidade desse profissional. Uma profissão em construção, ainda por ser inventada.

Bitencourt (2023) aponta:

Uma professora que trabalha com bebês necessita construir habilidades técnicas e relacionais, disposições emocionais e afetivas que compõem as inúmeras decisões que tomam ao longo da rotina de trabalho. Uma formação constante que oportunize e priorize espaços de prática e reflexão permanente sobre cuidar e educar bebês em contexto coletivo (Bitencourt, 2023, p. 10).

A autora reforça que se o trabalho for baseado nas relações, a professora terá como método a interação. Relacionar e interagir são ações de natureza pedagógica e envolve as relações afetivas e emocionais.

Vimos nos enunciados das professoras o descompasso emocional e um discurso frequente sobre os desafios de estar nesse lugar. Observamos de perto a alta rotatividade de professoras durante o período da pesquisa. Algumas permaneciam por apenas um dia; outras, por algumas semanas, evidenciando o quanto a instabilidade e as condições de trabalho afetavam sua saúde emocional e física.

Nessa docência tão peculiar, afetiva e amorosa, Martins Filho (2018, p. 123) diz da “necessidade de reinventar ou inovar a docência na Educação Infantil numa perspectiva que considere todas as situações da vida cotidiana como essenciais ao trabalho a ser desenvolvido”.

A partir dessa invenção ou reinvenção é que se apresenta nosso desafio na docência com os bebês, em que vemos o quanto temos a aprender com esses profissionais e com as relações que elas estabelecem, desvelando práticas que respeitem e considerem a autoria e o protagonismo infantil, despertando em nós o ‘não saber’ e a vontade de aprender com o outro.

Martins Filho (2018) realizou uma pesquisa em que descreveu e analisou as diferentes minúcias da vida cotidiana no exercício da docência, destacando os elementos que constituem os fazeres e saberes de uma professora. Seu foco era o trabalho diário de uma professora de Educação Infantil, assunto ainda pouco discutido. Ele procurou “desocultar” os fazeres invisíveis e socialmente pouco valorizados da profissão. O autor nos aponta a importância da ação reflexiva dos professores, um possível caminho para considerar as minúcias da vida cotidiana como algo relevante para a prática educativa.

Afinal, o professor de bebês ensina? Ensina o que?

*Quando ela... Quando ela ri e eu chamo atenção dela, e ela começa a rir, eu falo: “Helena, eu não tô te dando confiança. Eu não tô brincando.” Aí agora ela virou pra mim e falou: “eu não tô te dando confiança.”. E eu fiquei olhando assim pra cara dela. E eu falei... Tudo bem, eu posso não estar fazendo o pedagógico, mas acho que eu estou... **Tô ensinando ela a ser um indivíduo.** Hoje ela já fala: “Cassia, verde eu não como”. Eu faço de tudo*

pra ela comer, mas eu respeito ela não comer o verde. Às vezes eu escondo no meio do arroz e do feijão pra ela comer? Escondo. Mas o dia que ela vê e ela não come, eu respeito (SR 01, Cássia).

A professora Cássia relata que ensina os bebês a serem indivíduos. Respeita o querer deles, apesar de insistir no que ela considera ser importante, como o fato de comer verdura. O que significa ensinar um bebê a ser um indivíduo? Por quais meios ou estratégias esse ensinamento é possível? Podemos ler a frase da professora considerando as sutilezas do cotidiano — atenção, disposição, paciência, tenuidade, escuta — isto é, um conjunto de elementos importantes para lidar com os bebês (Tristão, 2006). Trata-se de relação de alteridade que se estabelece entre professoras e bebês e que não pode ser medido por fita métrica ou qualquer instrumento de medida. Ao considerarmos a relação eu-outro como uma constituição mútua, compreendemo-la como atravessada por uma responsividade axiológica, na qual toda fala/enunciação responde a algo e se configura como tomada de posição em um curso de acontecimentos (Bakhtin, 2003).

Para Magalhães et al (2017):

Sem medo de ensinar na Educação Infantil, afirmamos que é possível fazê-lo sem roubar a infância das crianças e as inúmeras possibilidades de aprender por meio do contato com os adultos, por meio do tato com os objetos, das brincadeiras, da exploração do espaço e do encontro com a cultura – inclusive em suas formas mais elaboradas – sem a preocupação com a produção de resultados que não seja a humanização das crianças por meio de sua atuação livre e autônoma como sujeito do processo de conhecer (Magalhães *et al.*, 2017, p. 223).

Acreditamos que as professoras de berçário têm como função apresentar o mundo aos bebês. Nas relações sociais com o outro, com o meio, os objetos e a cultura, como ressaltaram as autoras. Nessas interações nos humanizamos. Por isso, se faz tão necessário que as professoras conheçam os bebês, suas formas de aprender, viver, interagir, vivenciar e sentir o mundo. Assim, garantimos o direito dos bebês a um currículo que impulse seu desenvolvimento. Do mesmo modo, é necessário cuidar de quem cuida do outro, retirar o véu que invisibiliza o valor dos atos e ações da professora de creche.

6. 2 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2 - “*OLHA PRA MIM, TIRA UM TEMPO PRA MIM, SENTA AQUI!*” —PRÁTICAS DE LEITURA COM OS BEBÊS

Diante de 27 pré-indicadores, selecionamos seis indicadores para compor o Núcleo de Significação 2, conforme apresentado no Apêndice 4. Esse núcleo foi o mais amplo entre os demais, pois contempla a questão central da tese: as práticas de leitura com os bebês. A seguir, refletimos sobre como as professoras realizam as práticas de leitura com os bebês, as concepções que apresentam sobre o papel e importância da leitura com os bebês, o lugar do livro nos berçários, a forma de se contar história, o lugar que ela ocupa na rotina da creche e a afetividade nas práticas de leitura.

Quadro 15— Indicadores do Núcleo de Significação 2 — “*Olha pra mim, tira um tempo pra mim, senta aqui!*” —Práticas de leitura com os bebês

Indicadores	Núcleo de significação
Estratégias pedagógicas Práticas de leitura Livro Contação de história O lugar da história Afetividade	“ <i>Olha pra mim, tira um tempo pra mim, senta aqui!</i> ” —Práticas de leitura com os bebês

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025).

6.2.1A leitura com os bebês

O núcleo de significação 2 foi construído por meio dos enunciados das professoras nas sessões reflexivas, notas de campo das práticas de leitura das professoras com os bebês na creche e a partir das videogravações das práticas realizadas.

Como recorte analítico, consideramos o que foi observado especificamente nessa creche: o que emergiu das situações que foram observadas e enunciadas pelas professoras—os momentos em que histórias eram contadas por meio de fantoches, objetos como chapéu de bruxa ou bicho de pelúcia, suporte como livros confeccionados pelas professoras ou algum tipo de suporte em papel com narrativa de uma história, ou, até mesmo, uma história contada por meio da tela do celular (não para visualização dos bebês, mas como suporte para a prática da professora na hora da narrativa), assim como ações em que foram utilizados outros artefatos culturais.

Fizemos uma escolha por não manter nosso foco nas leituras literárias, mas nas leituras de mundo que são apresentadas aos bebês. Acredito que as práticas de leitura não ocorrem somente com a leitura de livros, mas também por meio de uma leitura do mundo que é apresentada aos bebês nos momentos em que as professoras possibilitam a eles vivenciar a leitura da chuva, do canto dos pássaros ou de momentos da própria rotina, quando a professora anuncia ao bebê o que será realizado.

Na relação entre leitura de mundo e leitura da palavra, Paulo Freire (2001) anuncia que a primeira antecede a segunda. A leitura da palavra nos remete a uma continuidade da leitura de mundo e na sua reescrita. O sujeito lê o mundo e o (re)-escreve e, ao fazê-lo, torna-o legível para si mesmo e para o outro. Assim, o mundo vai sendo construído como texto, possibilitando novas leituras e novos textos. “E neste movimento a leitura dos textos produzidos torna-se também uma aproximação do mundo”. (Corsino, 2014, p. 33).

Para melhor visualização dessas práticas, apresentamos o quadro 16, a seguir. Nele, vemos 16 momentos de prática e alguns pontos são importantes ressaltar. Desses 16 momentos, nove deles utilizaram como suporte o objeto livro, geralmente foram livros de qualidade que a creche recebe pelo PNLD. Desses momentos, os outros sete foram assim apresentados: um com fantoche realizado por uma professora de outra turma, que auxiliava o berçário porque havia uma situação específica de três professoras novatas naquele cenário com os bebês; um momento em que a professora contou uma história clássica, por meio da leitura da história na tela do celular; um momento em que a professora utilizou um chapéu de bruxa e uma bruxinha de pano e criou uma história sobre bruxa; um momento em que a professora apresentou um livro confeccionado pelas próprias professoras da creche; e três momentos em que a professora recorria a um envelope pardo, que guardava algumas folhas de papel A4, desenhadas com lápis de cor e encapadas com plástico, com uma história escrita no verso. Desses três momentos, uma das histórias foi lida em dois momentos.

Outro dado relevante em relação a esses 16 momentos foi que, desses, 12 tiveram a participação da professora Rosângela (a única participante do LEEI), três foram com a professora Cássia e um deles com a professora Ludy. Os tempos de duração das histórias foram bem diversos, variando de 1:39 a 9:40, dependendo do tipo de livro ou do tipo de estratégias utilizadas na prática.

Observamos também que, em algumas situações, a história não foi narrada somente com o livro, mas outras estratégias foram utilizadas, como um sapo de pelúcia, o acender e o apagar das luzes do berçário durante a contação ou utilização de um saco plástico como recurso para chamar a atenção dos bebês para a história contada.

Quadro 16 – Práticas de leitura com os bebês

(continua)

	Nota de campo	Contação	Duração	Professora	Estratégia	Contexto
1	NC08B2403202 3	História com fantoche	5:54	Jane ¹⁹	Fantoches de lobo, boneca, pato	Três professoras novatas estão no berçário. A coordenadora Sandra pede a professora Janete para ir para o refeitório com os bebês do B2 para amenizar um pouco a rotina com as novatas.
2	NC10B2804202 3	3 porquinhos	9:40	Cássia e Rosângela	Leitura da história pelo celular e fantoche de lobo	Após a rodinha, a professora conta a história no tatame do berçário.
3		Bruxa	1:36	Rosângela	Chapéu de bruxa e uma bruxa de pano	A professora entra no berçário com um chapéu e a boneca na mão. Ela solta gargalhadas e vai até os bebês.
4		O ovo e o pintinho	8:31	Rosângela	Prancha de papel ofício com desenhos feitos de lápis de cor encapadas com plástico	Enquanto conta a história escrita no verso da prancha, a professora vai colando-as no espelho enquanto os bebês estão sentados no tatame após a rodinha de música.
5	NC11B0505202 3	A patinha esquecida	6:35	Rosângela	Prancha de papel ofício com desenhos feitos de lápis de cor encapadas com plástico	A professora conta a história na área externa. Os bebês estão sentados sobre um lençol na grama.

¹⁹ Jane não era sujeito da pesquisa, porém como se tratava de uma prática que foi observada durante a pesquisa, fizemos a escolha de inseri-la no levantamento.

Quadro 16 – Práticas de leitura com os bebês

(continua)

	Nota de campo	Contação	Duração	Professora	Estratégia	Contexto
6	NC12B1205202 3	Seu soninho cadê você? <u>VirginieGuérin</u> (Autor, Ilustrador), <u>EduardoBrandão</u> (Tradutor), Companhia das Letrinhas – 2008	6:02	Rosângela	Livro	A professora conta a história no berçário, sentados no tatame após a rodinha de músicas.
7	NC13B1805202 3	O sapo comilão <u>Stela Barbieri</u> (Autor), <u>Fernando Vilela</u> (Ilustrador) DCL; 1ª edição (10 maio 2013)	7:40	Rosângela	Livro Sapo de pelúcia	As professoras colocam alguns colchonetes na área externa (perto do parque). Escondem um sapo de pelúcia no meio das plantas e mostra o livro. Enquanto narra, ela retira o sapo dos arbustos e chama a atenção das crianças.
8	NC16B0707202 3	Eu sou o rei Leo Timmers Brinque book - 2010	6:53	Rosângela	Livro	A professora, após a rodinha de música, conta a história no berçário
9	NC17B1007202 3	O ovo e o pintinho	4:09	Rosângela	Prancha de papel ofício com desenhos feitos de lápis de cor encapadas com plástico e um fantoche de pato.	A professora conta a história no solário após a rodinha de música. Vai colocando as pranchas na beirada da janela. Depois entrega as pranchas para os bebês.
10	NC20	Duas festas de Ciranda <u>Sombra Fábio</u> (Autor, Ilustrador), <u>Penna Sérgio</u> (Contribuinte) Zit; 1ª edição (1 junho 2011)	5:35	Rosângela	Livro	A professora está sozinha com os bebês que chegam. Pega o livro no balcão e inicia a leitura no tatame. A professora Cássia chega. Rosângela deixa o livro em cima das almofadas e vai conversar com Cássia. Volta, pega o livro, fala com os bebês que o livro precisa de carinho e cuidado. Mostra os bichos do livro e sai da sala sem terminar a história.

Quadro 16 – Práticas de leitura com os bebês

(conclusão)						
	Nota de campo	Contação	Duração	Professora	Estratégia	Contexto
11	NC25B0610202 3	O saco <u>Ivan Zigg</u> (Autor) Nova Fronteira – 2008	3:11	Ludy e Rosângela	Livro e um saco preto	Na área externa na porta da creche, as professoras fazem a contação.
12		Para que serve um livro ChloéLegeay (Autor, Ilustrador), Márcia Leite (Tradutor) Pulo do Gato – 2012	4:12	Cássia	Livro	A professora conta a história enquanto os bebês tomam banho antes do almoço. A contação ocorre dentro do berçário.
13	NC27B2010202 3	Tatu bola Aprontou <u>Regina Siguemoto</u> (Autor) Formato – 2011	1:39	Cássia	Livro	A professora conta a história no berçário próximo as janelas. Após a rodinha.
14		Vaga lume apaixonou <u>Regina Siguemoto</u> (Autor) Formato – 1990	2:28	Rosângela	Livro e lâmpada do berçário	A professora conta a história no berçário próximo as janelas. Após a rodinha.
15	NC32B2411202 3	Meu coração é um zoológico Michael Hall (Autor), Marília Garcia (Tradutor) Reco Reco– 2012	3:58	Rosângela	Livro	A professora chega com dois livros na sala, o livro original e um feito pela creche. Após rodinha.
16		Meu coração é um zoológico	3:07	Rosângela	Livro confeccionado pelas professoras.	A professora mostra o livro para os bebês, enfatizando os animais que aparecem em cada página. O livro é grande do tamanho de folhas de papel colorset, com colagens de diferentes bichos. Após a rodinha

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

É possível identificar no quadro a questão dos espaços em que as histórias foram contadas. Dos 16 momentos de história, na maioria deles (nove), as histórias foram contadas dentro do berçário, após a rodinha de música matinal, no tatame da sala do berçário. Em um momento, dentro do berçário, logo no horário de entrada da creche e um momento antes dos banhos dos bebês. Perfazendo, assim, um total de 11 momentos dentro do berçário. Em três momentos, as práticas de leitura aconteceram na área externa, duas vezes na entrada da creche e uma perto do parque. Um dos momentos foi no refeitório próximo a um cantinho com fantasias e fantoches e uma vez no solário.

6.2.2 Os processos de leitura de mundo

Os processos de leitura de mundo ocorrem de diferentes formas, por meio das práticas descritas ou nas interações que os bebês estabelecem com seus pares e com o ambiente ao seu redor. Uma das vivências que presenciamos na creche foi o dia em que a professora Rosângela “leu” Bruno. Ao ler o que o bebê mostrava, a professora lhe devolve a leitura da chuva:

Chego na creche e uma grande chuva cai. As professoras comentam: Hoje não deve vir quase ninguém! Me dirijo para o berçário e encontro Rosângela preparando a sala para receber os bebês. [...]. Bruno olha pela janela, sobe na beiradinha do rodapé e mostra a chuva pela janela, vai até Rosângela e a chama para ver. Rosângela diz: Chuva, é a chuva” E pergunta: Quer pôr a mão na chuva Bruno? Bruno concorda acenando com a cabeça. Rosângela abre a porta que vai para o solário e pega Bruno no colo e vai lá fora com ele. Não é possível de dentro do berçário ouvir o diálogo, a professora conversa com ele, mostra a chuva, mostra suas mãos, aponta para o céu e mostra as mãos novamente. Volta para o berçário e fala com Bruno: Fala com a Tia Cássia “Vi a chuva, Tia Cássia!! Bruno chora e Rosângela diz: Depois te levo pra ver a chuva de novo! Rosângela se abaixa na altura de Bruno e olha pra ele. Ele para de chorar, pega um livro no chão e sai correndo pelo berçário. (NC10B28042023)

Rosângela “lê” o desejo de Bruno pela chuva, possibilita que Bruno seja molhado pelas gotas que caem, estabelece com ele um diálogo impossível de ouvir de dentro da sala, mas é possível ver seus gestos de apontar para o céu e para as mãos, suas e de Bruno. Mesmo em meio a toda correria do berçário que a rotina lhe impõe, a professora apresenta uma escuta atenta ao convite que Bruno lhe faz ao mostrar a chuva. Ela volta com ele para a sala e incentiva sua linguagem, para que ele conte a outra professora sua experiência, mas ele protesta, chora e logo depois se levanta e sai pelo berçário com um livro nas mãos. Rosângela lhes ensina a ler o

mundo, ver e sentir a chuva. A prática de leitura envolve ler um dia de sol, um dia de chuva, o vento, o canto dos passarinhos.

Pode a leitura ir além das páginas de um livro? Sobre isso, dialogamos com Maria Emília Lopéz (2016), que responde afirmativamente.

Segundo Lopéz(2016), o professor interpreta as ações dos bebês, traduz suas sensações em palavras, ou por meio de sua fisionomia ou de seu olhar. A criança constrói, a partir do que vê na expressão do adulto, uma série de signos vitais para sobreviver: aprende a se acalmar, aprende a esperar, sente-se querida, reconfortada, sabe que é aceita, percebe a preocupação, o carinho; quando uma série de feições ligadas ao afeto. Assim, a criança começa a “ler”:

Lê vozes, sons, gestos, espaços, lê o tom corporal de quem a carrega, lê cheiros, lê com todos os sentidos. Lê ininterruptamente, até que começa a emergir a fantasia, essa mesma fantasia ou espaço imaginário que a mãe, ou outro adulto, facilitou quando tranquilizou, organizou e deu sentido ao que parecia caótico. (Lopéz, 2016, p. 18)

O bebê vai aprendendo a discriminar sons, palavras e entonações. Essa capacidade de diferenciar é uma das estratégias básicas para a construção do pensamento. Poderíamos dizer que aí está o início do pensamento abstrato, das operações lógicas, da matemática, da leitura e da escrita.

Para Lopéz (2016), a leitura é uma atividade muito mais ampla que ler livros: é procurar signos e construir sentidos. A autora faz referência a Donald Winnicott, que dizia que a criança tenta ler o rosto de quem a cuida “do mesmo modo quando olhamos o céu para ver se vai chover”. Essa ação da criança, ao ler o rosto do adulto para sobreviver, é uma construção intimamente ligada à leitura dos livros, à atenção sobre uma imagem, um gesto das mãos ou algum tom, na série de significantes que fazem a metáfora.

É necessário indagarmos os efeitos da cultura de cuidados, que envolvem a relação de estabelecer vínculos nos primeiros tempos da vida. No momento do nascimento, a linguagem é, para o bebê, algo praticamente alheio. O que o une às marcas culturais da língua de sua família são as lembranças filtradas da linguagem, aquilo que ele escutou desde o ventre materno. Pouco a pouco, o bebê associa o que vê ao que escuta e aos gestos de seus cuidadores. (Lopéz, 2016, p. 21)

Na sessão reflexiva 02, passei um vídeo que fiz em uma de minhas observações na área externa da creche.

Manuel brinca com a torneira que fica na parte externa da creche, Rosângela me chama para ver: “Vem ver o que vou fazer, vou dar um susto nele!” Filmo

a cena. Rosângela abre a torneira e deixa a água cair. Manuel vibra, outros bebês vêm, batem as mãos e os pés nas poças d'água que se formam no chão. Leonardo coloca o dedinho dentro da torneira. Manuel molha a mãozinha e depois lambe. Quatro bebês estão em volta da torneira, Manuel, Leonardo, Paulo e Ana. Leonardo chama por Rosângela: Man, man! Grita balbuciando e se movimenta com as mãozinhas chamando por Rosângela, para que ela venha e abra a torneira de novo. Paulo dá gargalhadas e sapateia na poça. Leonardo pega uma panelinha e bate na torneira, chamando por Rosângela. Ela chega e fala: um, dois, três e já! E abre a torneira. Os bebês dão gargalhadas e Leonardo grita por Rosângela para que ela volte apontando a torneira. Grita: Man, man! Rosângela diz: é tia!!! Os bebês tentam abrir a torneira. Ana se abaixa e encosta os lábios na poça. Rosângela corre e levanta seu rosto da poça. Ana passa as mãos e brinca na poça. Rosângela pega Tiago que se aproxima do grupo e coloca a mão dele também debaixo da torneira. Regina tira os bebês de perto da torneira e entra com eles para o berçário. Filmo toda a cena que dura 3:25 (NC25B06102023)

Rosângela, quando vê Manuel tentando abrir a torneira, me chama para ver o que irá fazer. Ela abre a torneira, possibilita aos bebês experimentarem a água. Manuel vibra, outros bebês se aproximam: Paulo, Leo e Ana. Tentam abrir novamente a torneira. Ana dança e bate os pezinhos e outros batem as mãos nas poças, Manuel lambe a torneira, Leonardo coloca o dedinho dentro, explorando o artefato, os bebês experimentam a torneira e a água de diferentes formas, com mãos, pés e boca. Leonardo grita, insiste que a professora retorne e abra a torneira de novo, grita, balbucia, gesticula para que o gesto de abrir se repita. Assim, os bebês constroem suas vivências com suas corporeidades, em maneiras variadas de ver e sentir o mundo. Um mundo que a professora narra, enuncia suas ações, corrige o bebê que a chama de mãe e lhe ensina: “*É tia!*”

Os bebês são embalados pela linguagem a todo instante e interagem, solicitam e, quando não são ouvidos, gritam! A professora aproveita de uma curiosidade e usa dessa oportunidade para narrar aos bebês sobre a água que sai da torneira.

Provavelmente, o evento da torneira não estava planejado, nem tampouco as reações dos bebês estavam previstas, mas a partir da curiosidade deles, das respostas, a professora deu continuidade àquela situação, que evolvia o brincar, o olhar, o toque, a observação, o ato pedagógico como efeito e não prevenção. Por isso, não há repetição no ato humano, há criação.

Para López (2016), os bebês precisam, desde o berçário, vivenciar experiências narrativas. Elas podem surgir tanto em momentos de organização do cotidiano (“*agora irei pegar o seu suco e depois iremos para o parque*”) quanto nas narrações poéticas, que alimentarão o imaginário das crianças. As relações afetivas entre professoras e bebês são de fundamental importância. Relações de cuidados são relações de trocas e cumplicidade entre educador e bebês, as quais influenciarão o desenvolvimento psíquico e poético das crianças.

Todas as crianças leem desde o exato momento em que chegam ao mundo, leituras “emancipatórias”, poderíamos dizer, uma imersão na língua materna que permite começar a construir sentidos aos infinitos estímulos que as rodeiam e ninam nos feitos da cultura e da vida biológica. Ao nascer, as crianças começam imediatamente a fazer a mais difícil das aprendizagens: compreender os signos trocados pelos seres humanos ao seu redor e apropriar-se deles para se fazer compreender pelos outros. (López, 2016, p. 16)

O evento da torneira mostrou claramente o que nos diz a autora, quando Leonardo insistentemente chama pela professora. O desejo de que a brincadeira se repetisse e as diferentes formas que foi utilizando para que seu desejo fosse realizado.

6.2.3 Bebês e gestos embrionários leitores

A partir das práticas realizadas pelas professoras, é possível que os bebês repitam as ações, criem, recriem a realidade. Em torno de dois anos, vemos, comumente, as crianças imitando o adulto, ou mesmo outra criança, ou alguma situação cotidiana, como embalar uma boneca, ou elaborando uma refeição. A imitação, nessa faixa etária, não é literal, mas sim um ajustamento dos gestos a um modelo, que surge de impressões diferentes (Vigotski, 2018b).

Na sessão reflexiva 02, Cássia enuncia: “*os bebês leem*”. Nessa enunciação, vemos a concepção que ela traz sobre o que é a leitura com os bebês e isso se concretiza quando Cássia relata um episódio com Helena no berçário:

Eles vêm o tempo todo, tem um livro lá que é livro de banho, de colocar no banho, aí tem os bichinhos fazendo som, né. Aí a Helena tá no momento dela que ela gosta, tudo ela quer... É como se ela fosse uma mini professora. Aí ela fica assim: “Como é que isso aqui chama?”, que eu fazia isso com ela antes. “E essa aqui?” quando ela tava aprendendo a falar, aí ela ia e falava. Aí agora ela tá fazendo isso com os amigos dela, aí ela pega o livro e: “E esse?”, ela e o Bruno. Aí “E esse? O que ele faz?” aí a outra criança ficando olhando e ela: “Nãñãñã”, ela mesmo fala pra criança o tempo todo, aí ela olha: “Que isso?”, aí a criança fica olhando. Geralmente são os bebezinhos né, porque os grandes já falam e ela não gosta muito, porque ela quer ser a professora mesmo, aí ela fica com os pequeninhos mesmo. “E esse? O poquinho”, aí ela fica: “Oinc, oinc”, ela mesmo faz, sabe? Quando ela não vem com “era uma vez”, ela fica fazendo isso: “E esse? E esse?”, tudo ela tem que ali mostrar pras crianças e reproduzir o que a gente faz com eles. Na maioria das vezes, é isso que eles fazem. (SR 02, Cássia)

Cássia nos presenteia com um relato fantástico, um evento muito importante, em que Helena lê para os outros bebês, interage, recria as práticas de leitura que foram realizadas com ela. Utiliza o livro como um objeto de nossa cultura, que lhe foi apresentado desde bebê e apresenta esse objeto também aos outros bebês.

Ao fazer isso, Helena nos ensina sobre os processos de leitura com os bebês, a partir da imitação, que faz dos gestos e movimentos de sua professora, ao contar histórias e que pesquisadoras como Girotto (2016) denomina de gestos embrionários do pequeno leitor.

[...] os pequenos e os pequeninhos usam, manuseiam, tocam, sentem, cheiram, brincam com os livros em sua materialidade gráfica ou via os suportes e dispositivos digitais; vão imitando os adultos; vão buscando significar os gestos relacionados ao ato de ler, aos modos de ser leitor, já desde pequeninhas, cristalizados neste objeto da cultura humana – o livro. (Girotto, 2016, p.37)

Quando os bebês pegam, olham, mordem, vocalizam, balbuciam e sentem diferentes objetos, dentre os quais os livros, formam-se nelas a percepção, a atenção, a comunicação. As vivências acumuladas com as ações focadas no objeto livro passam a criar a memória (Girotto, 2015, p. 44).

A professora, no encontro com os bebês, apresenta a eles nossa cultura e costumes. A professora provoca, encanta e afeta enquanto os bebês vivem a cultura e se tornam sujeitos. É na relação com o outro que o desenvolvimento acontece, na forma como falamos com os bebês, que lhes mostramos a chuva pela janela, que nos relacionamos ao trocar as fraldas ou alimentá-los, na forma que apresentamos o mundo e a cultura. Momentos importantes, acontecimentos a todo momento na creche, nos banhos, nas contações de histórias, nas parlendas, cantigas e histórias cantadas, nas músicas, nas idas ao jardim ou na brincadeira da água que sai da torneira.

Rosângela reforça a concepção de Cássia sobre o pressuposto de que os bebês leem:

Quer dizer, eles leem, da forma deles, mas eles leem. No “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, eles falam muito isso, que o bebê lê muito. Que eles leem tudo. Na realidade, os bebês eles não falam, mas eles leem (SR 02, Rosângela).

Neste excerto, além de reafirmar o que já havia dito Cássia sobre bebês que leem o mundo, é fundamental apostar e defender uma política de formação nacional, como o Curso Leitura e Escrita, referenciado pela professora, que preza pela dimensão estética das experiências e pela tríade: ciência, arte e vida.

É importante ressaltar que, ao ler para um bebê ou estimular que eles manuseiem, por exemplo, o objeto livro, coloca-os em contato com outras dimensões da linguagem oral e escrita, que são importantes para seu desenvolvimento. “Mais que contar histórias, a proposta é fazer o Berçário mergulhar nelas, seja em rodas, com fantoches, com projeção. (Gomes e Torres, 2018, n/p)”.

Acreditamos que a leitura deva ser feita para os bebês desde os primeiros meses de vida, pois, além das vivências já citadas, a leitura proporciona um momento de acolhimento, afeto e socialização. Lopéz (2022) nos diz que as crianças pequenas aprendem a sincronizar com outros humanos graças à linguagem oral e corporal, assim ingressam na intersubjetividade. As interações que elas tiverem com a linguagem pode facilitar o apego, por isso é possível pensá-las como fontes de sobrevivência.

A autora tem utilizado o termo “leiturar”, terminologia que surgiu em um encontro dela com os bebês, enquanto lia para eles, enquanto se entregava a aventura da conversa literária com seres tão sensíveis como são os bebês. E por que *leiturar*?

Eles não conseguem “ler”, a princípio precisam que outros façam a leitura para eles, então há ali algo mais que o ato de “ler”. Não é suficiente “dar a ler”, porque esse “dar a ler” não dá conta de algumas sutis implicações subjetivas desse processo de quem recebe. Ao mesmo tempo, cada experiência de *leiturar* contém marcas próprias da subjetividade de quem lê: suas formas pessoais de dizer, de se relacionar com as palavras, com o jogo, com o tempo, com a ternura, com a ficção, sua amabilidade e sua riqueza. *Leiturar* é, para mim, produzir esse banho narrativo, linguístico, poético, que tem caráter de iniciação, e que põe em ação profundos processos psíquicos, intelectuais, afetivos, simbólicos, dos quais depende em grande parte o acontecimento de se tornar leitor. (Lopéz, n/p, 2022)

Vemos, assim, que *leiturar* é a junção do verbo “ler” com o verbo “amar”. Algo como relata Lopéz (2022, n/p), relacionado a “transvasar amorosamente aos outros a bagagem e as habilidades iniciais para construir, cada vez com maior autonomia, a experiência plena e emancipatória da leitura”. *Leiturar* nos convida a uma relação de compromisso e intimidade entre quem *leitura* e quem *se leitura*, como condição mesma da experiência como enfatiza Lopéz (2022).

6.2.4 O triângulo amoroso entre os livros, os bebês e suas professoras

Foi possível, durante a pesquisa, perceber a importância da afetividade e o processo da leitura. Em uma de nossas sessões reflexivas, Cássia nos aponta uma situação vivenciada por ela no berçário e que nos chama a atenção:

Eu acho o seguinte: por exemplo, tem certos livros e, por exemplo, quando eles querem chamar nossa atenção e de repente a gente tá muito abafado, muito fluido, às vezes eles vão lá e pegam o livro e entregam pra gente. Tipo assim, eles querem que a gente pare aquele momento pra dar atenção. E às vezes não dá pra dar atenção naquele momento. Então acaba que o livro virou um objeto de ligação direta. (SR 03, Rosângela)

É uma forma de eles falarem: “Olha pra mim”. Tipo: “Olha pra mim”. É, eu também acho, uma forma de eles falarem: “Olha pra mim, tira um tempo pra mim, senta aqui”. Igual as minhas crianças falam: “Senta aqui, senta aqui”. Eles me chamam pra sentar pra eu poder ler o livro. Às vezes é aquele pedaço de livro que tá ali, sobrou um pedaço de livro. “Senta aqui, senta aqui, senta aqui” e eles contam a história. “Ó, ó”, é o momento que eles querem. (SR 03, Cássia)

Cássia nos aponta o fato de os bebês utilizarem o objeto livro como uma estratégia de atenção e afeto, objeto pelo qual a professora irá parar sua rotina para estar com eles, naquele momento, por inteiro, colocando mais uma vez em evidência a potência dos bebês e a forma como criam outros sentidos para os objetos e o mundo.

Interessante notar que o livro, como objeto para mobilizar a atenção da professora, coincide com a ideia de que o afeto mobiliza o outro, neste caso, o livro como recurso para reivindicar o afeto. Observemos como nos apropriamos e dominamos artefatos culturais e como a linguagem e os diversos sistemas simbólicos possibilitam ultrapassar o nível da experiência ou da invenção imediata e concreta.

A Larissa, ela ficou bastante tempo sem vim na creche. E agora ela percebeu que eu sento. [...] E ela entendeu que se hoje ela pegar um livro, eu vou ler pra ela. Aí ela nunca se interessou. Nunca. Nunca foi o caso, eu nunca vi Larissa com um livro na mão. E aí tem duas semanas que eu comecei a perceber... Eu tenho até um registro dela. Que ela vai lá, pega o livro, aqueles livros que a gente deixa exposto. Aí ela pega, ela fica olhando. Aí ela vem: “Cássia!” Aí me dá o livro na mão, busca o livro e começa a me dar todas as coisas que ela pode me dar, ela me dá na mão. E aí todas as vezes que a gente sai aqui ela pega aquele livro ali o Zoom. O Zoom ou o Eu vi que é sempre o vermelho, que é uma cor que sempre... Ela chama a atenção dela. Aí ela pega um desses livros e fica: “Pode? Pode? Pode?”. Aí agora que eu tô parando pra refletir, eu sempre falo pra ela: “não”. Eu sempre falo pra ela: “Não, não pode. Vem embora”. Aí ela fica: “Pode? Pode?”. Mas ela sempre para o livro e para e

senta, porque ela tem a mania de pegar. E quando a gente vai levar ela pra algum lugar ela senta. E aí ela quer o livro pra levar pra sala. E eu não pego o livro pra levar. Agora, amanhã eu vou ter que pegar o livro e levar. (SR 04, Cássia)

Mas, agora, o que eu tô olhando que eu tô percebendo, eu estou ouvindo que eu preciso me exercitar. Eu tenho que me ouvir, sabe. Agora que eu tô vendo, que realmente as crianças me chamam ou tentam que eu dê atenção com os livros. Porque é a hora que eu sento, que eu nunca sento. (SR 04, Cássia)

O processo de reflexão da prática permite à Cássia narrar a situação vivida e refletir sobre ela, sobre quantas vezes ela disse “não pode” para Larissa. A professora acaba por perceber a linguagem e a tentativa de diálogo estabelecida entre a bebê e ela e relata “agora que eu tô vendo” como as crianças realmente chamam sua atenção e em sua correria do cotidiano não percebia a real intenção delas ao pegar os livros e levar até ela.

A construção da professora Cássia foi possível por meio da memória e da produção de sentidos. Quando tornamos a cena vivida mais clara, essa clareza pode trazer elementos para outras possíveis intervenções, para outros possíveis diálogos sobre a relação da leitura no berçário e até outros sentidos para o objeto livro. A perspectiva de transformação pode acontecer exatamente no diálogo entre o cotidiano, a memória e espaços de reflexão.

Para López (2016), leitura, literatura e vínculos amorosos, é uma trilogia que merece reflexão, são direitos culturais dos bebês que implica um movimento em direção ao início da vida. Compartilhando dessa mesma defesa sobre a importância da afetividade, Reyes (2012) explicita:

Está comprovado que ler para crianças pequenas permite desenvolver capacidades e ampliar as conexões neurológicas. E também porque somos, de alguma forma, o que pensamos – linguagem e expressão –, e linguagem e pensamento estão muito ligados. Mas às vezes estamos errando na emoção e me parece que a leitura na primeira infância começa pela emoção, pela pele, pelo tato... (Reyes, 2012, n/p)

A importância da emoção, da afetividade nesse triângulo amoroso, conceito defendido por Reyes (2012) e por López (2016), mostra o quanto essa relação dos bebês, suas professoras e os livros necessita ser envolta de ações afetivas banhadas de amor e calor humano.

O objeto livro possibilita ao bebê e criança de até 3 anos a fruição estética, acesso a informações, possibilidade de pesquisas, conhecimento e desenvolvimento de atenção, percepção, comunicação e linguagem.

No primeiro ano de vida, a relação de comunicação e afetividade é essencial para o bebê, visto que o pequeno se apropria do mundo valendo-se das relações com o “outro”, crianças e adultos, e tal convívio se efetiva pelo colo que aconchega, pelos gestos e olhares que envolvem, pelo tom e o ritmo da voz que se escuta. (Costa e Modesto-Silva, 2018, p. 185)

Por isso é necessário que os professores provoquem os bebês por meio de livros, fantoches, diferentes objetos e também de narrações de história, leitura de narrativas, oferecendo objetos para que os bebês manipulem e explorem. Isso porque, como vimos anteriormente, nos primeiros meses de vida, o bebê se relaciona com o mundo pela comunicação emocional com o adulto.

6.2.5 Os espaços de leitura para os bebês e os livros

É preciso uma organização do espaço e de materiais que permitam a exploração e manuseio autonomamente pelos bebês. O espaço é um mediador, mas também auxilia na produção de vínculos entre os bebês e os objetos culturais. Assim, a rotina possibilita ao bebê o entendimento das ações do adulto. Como, por exemplo, quando criamos uma rotina para contação de histórias, usamos determinados materiais, quando fazemos contações ou utilizamos certos espaços da instituição para esse fim. Com o tempo e a frequência das ações, o bebê saberá que haverá uma contação de história a partir de um determinado momento, dentro da rotina.

A professora Cássia relata sobre o lugar de se contar a história:

Eu acho que qualquer ambiente pode ser um lugar para contar história, contando que eles sejam familiarizados com o ambiente. (SR 05, Cássia)

Igual aqui, o dia que a gente veio contar a história com o fantoche. Pelo menos o B1, eles não vinham aqui para fora, aí a Rosângela veio e trouxe o negócio de teatro que tem ali, trouxe o fantoche. Eles não queriam, eles queriam enfiar a cabeça onde o fantoche estava enfiando a cabeça, mas, se durante uma semana, eles tivessem vindo, isso, elas iam conseguir contar a história. (SR 05, Cássia)

A professora Cássia reflete sobre ser possível contar história em qualquer ambiente, desde que os bebês estejam ambientados com esse local. Os bebês precisam passar por um processo de aproximação e familiarização com o local escolhido para depois as histórias acontecerem, porque, segundo a professora, eles estranham os lugares e, depois dessa familiarização, a história ocorre tranquilamente, como foi possível observar em sua fala:

Quando eu comecei a fazer rodinha, que agora não faço rodinha mais com elas (as outras turmas do berçário), eu faço rodinha separado. Aí, quando eu fui lá pra fora fazer rodinha lá fora, eu comecei... eles não ficavam, que era muito verde, era o trezinho, era não sei o que, era escorregar... Era tudo muito novo e eu não conseguia fazer rodinha, eu ficava brigando, me desgastando. Aí eu fiquei uma semana indo lá fazer rodinha com eles. Aí na semana seguinte, eu falei: “Agora vocês vão sentar e a gente vai fazer rodinha”. Aí eu não precisei nem me desgastar, eles já sentaram, porque eles já tinham visto tudo dali. Fiquei uma semana sem fazer rodinha, mas eles já tinham explorado tudo que eles tinham explorado, tinham entendido que era rodinha. (SR 05, Cássia)

A professora reforça a necessidade de inserção dos bebês nos ambientes da creche e o respeito que se deve ter ao tempo de conhecer e explorar esses lugares, para só depois a atividade acontecer.

A questão do espaço foi levantada pelas professoras como um dificultador:

A gente não tem espaço para nada. Por exemplo, as crianças dormem na sala onde a gente precisa trabalhar. Então, como que a gente ia fazer qualquer coisa se as crianças estavam dentro da sala e a gente não pode fazer... soltar um pio lá dentro porque senão a gente acorda eles. E a gente não pode fazer...(SR 05, Cássia)

A professora faz referência ao espaço físico do berçário, que, apesar de ser uma sala muito ampla, é utilizada com os berços, o tatame e como o único espaço em que é possível aos bebês realizarem a alimentação e o repouso. A situação descrita pela professora coincide com o que registrei, durante o tempo de observação no berçário: as professoras davam banho nos bebês, enquanto outras arrumavam os colchonetes com lençol e organizavam as cadeiras para o almoço. Tudo ao mesmo tempo, com os vinte bebês nesse espaço. Uma rotina estressante, que produzia ameaças verbais aos bebês e que resultava, muitas vezes, em colocá-los presos no berço para que conseguissem organizar o espaço.

Essa situação se reafirma na fala da professora Cássia sobre a dificuldade em contar histórias para vinte bebês dentro do berçário:

Acho que não é nem da faixa etária, é a quantidade de crianças. Por exemplo, lá dentro do berçário hoje tem vinte crianças. Vinte crianças e três professoras, contando quatro com a Angel, mas a Angel tem os afazeres dela. Ela deixa de fazer os afazeres dela para poder ajudar a gente a manter as crianças ali para ler. (SR 05, Cássia)

Cássia enuncia que, para conseguir realizar as práticas de leitura com os bebês, é preciso que as professoras tenham ajuda da auxiliar de turma, devido ao número de bebês matriculados

no berçário e suas especificidades. Enquanto uma conta a história, as outras ficam com os bebês. Geralmente, as professoras continham os movimentos dos bebês para que eles prestassem atenção na história. O que contraria a noção de que um bebê deveria vivenciar esse momento com movimento, uma de suas principais linguagens. A história contada não é o principal objetivo, mas os gestos, as pausas, as entonações, as expressões do corpo e as interações, desdobradas a partir da própria contação.

Durante o dia a dia da creche, é preciso deixar os livros acessíveis aos bebês, inclusive espalhados pela sala, para que eles, de maneira autônoma, deem-se, sentem-se e escolham os livros que desejam, levando a boca, mordendo, babando, folheando. São ações que colaboram para que os bebês criem atitudes leitoras e possam criar sentidos e memórias por meio deles, os livros.

Por isso, é tão importante a organização do espaço, a forma que os livros são expostos e a escolha dos materiais de que os livros são feitos, enfrentando, assim, o medo que alguns professores têm de que os bebês estraguem os livros (Paiva, 2016).

Apesar de não ter um espaço próprio para leitura na sala do berçário, situação que só foi implementada em setembro de 2023, o berçário tinha livros dispostos para os bebês sobre o tatame ou entre os brinquedos. Havia um guarda-chuva no berçário com vários livros pendurados em formato de móveis, onde era possível aos bebês manuseá-los quando passavam.

Figura 14- Sala do berçário – Móbile de livros– 2023



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

O pesquisador Perrotti (2015) trabalha com a ideia de “estações de conhecimento”. Seu conceito vem em defesa de que a creche organize diferentes lugares para realização de leitura e organização dos livros. Essas estações poderiam ser cantos, no próprio berçário, independentemente de como estarão organizados, dentro de caixas, estantes, caixotes, murais com bolsos.

O conceito de *Estação do Conhecimento* pode orientar tanto a criação de um pequeno canto, como de uma sala de leitura ou de uma grande biblioteca. Ele remete não para a pura materialidade do dispositivo, mas para a ordem informacional instituída, a partir dela e das mediações e práticas concretas aí realizadas. Uma mesma coleção de livros pode ser organizada tanto para protegê-los da curiosidade dos leitores, como para sua difusão ou, ainda, sua apropriação, isto é, por atos de leitura realizados por sujeitos compreendidos como *protagonistas culturais*. (Perrotti, 2015, p. 132)

Para o pesquisador, esses “espaços de leitura”, que podem receber diferentes nomeações, como cantos, salas ou bibliotecas, são construções históricas, a serviço de propostas pedagógicas com intencionalidade. Alguns cuidados devem ser tomados ao construir esses espaços para os bebês, como a questão da localização de fácil acesso ao bebê, um ambiente tranquilo, silencioso, com iluminação, ventilação, de boa acústica, com revestimento adequado para que o bebê se deite e se movimente nesse espaço, exercendo diferentes corporalidades. É

preciso também um cuidado com a questão da segurança, com materiais sem riscos aos bebês e de fácil higienização.

Segundo Perrotti et al (2016, p. 118), os espaços de leitura “permitem articular necessidades de organização física dos espaços, dos repertórios e das práticas educacionais a demandas físicas, afetivas, psicológicas, intelectuais, sociais das crianças”.

Os autores nos trazem a reflexão de que mais do que um espaço funcional de leitura para os bebês, os cantos precisam levar em consideração toda a questão acolhedora e afetuosa entre professoras e bebês, com livros de qualidade, que ampliem os repertórios dos bebês e incentivem neles o gosto e curiosidade pela leitura.

A questão foi discutida com as professoras. Vejamos nos enunciados o que elas dizem:

Eu gosto muito do emborrachado, de textura, sabe? Aqueles que são meio tipo, aveludados. Aqueles livros, aqueles... aqui a gente perdeu muita qualidade esse ano. Porque eu lembro que tinha várias texturas, ele tinha umas oito textura, ele era aquele material TNT, ele tinha um veludo, ele tinha um mais grosso, tipo um tapete, sabe? Aquele livro ali era a atração deles, eles amavam aquele livro. Eu acho que os livros com texturas, com o emborrachado, eram muito mais atrativos para o bebê do que os outros. As gravuras, por exemplo, as gravuras grandes, que chamam a atenção, é uma coisa que impacta eles. Todos eles, e isso é no geral, dos cinco meses, quatro meses, até a saída deles. (SR 03, Rosângela)

Geralmente, quando eu coloco lá pra eles pegar, geralmente são os que já estão com um defeito, alguma coisa assim. Porquê? Eles automaticamente vão rasgar, né? Então, por isso que eu pego aqueles que já estão... Isso, pra deixar lá a vontade eles pegam... tudo. Geralmente eu não pego um livro novo, porque o livro novo é caro. Acaba com bebê, vai acabar, ele vai morder, vai babar, vai destruir o livro, né? Então, geralmente eu pego os que já estão com um defeito pra colar, deixa a vontade. Que querendo ou não, estão fazendo a releitura, né? Do jeito, da forma deles. (SR 03, Rosângela)

Sim, do acervo da creche. São livros assim, que querendo ou não, têm uma qualidade maior, e eles são mais caros, então a gente tem... Eu pelo menos penso assim, se estou pensando certo ou errado, eu não sei. Mas eu penso assim, eu acho que um livro é muito caro pra gente perder. (SR 03, Rosângela)

As professoras dizem: “vai acabar, vai morder, vai babar, vai destruir o livro”. Diante dessa concepção de como o livro é usado pelos bebês, as professoras oferecem livros de menor qualidade, às vezes já rasgado, para colar para que possam ficar à vontade. Ressaltam que os livros são muito caros “para se perder”. Nesse movimento de perda, quem acaba prejudicado são os bebês, que passam a ser mediados por livros de qualidade inferior — com páginas soltas

e rasgadas —, obras consideradas de baixo valor estético e material e que, por isso mesmo, as professoras julgam mais adequadas para deixá-los manusear livremente.

O acesso a livros de literatura infantil de qualidade e ricamente ilustrados que se constituem como obras de arte produz não apenas a atitude socialmente adequada das crianças para com os livros - livro é para ser lido e observado e não para ser rasgado -, mas desvela para ela a beleza das cores e das formas no desenho. (Mello, 2010, p. 63)

Foi possível verificar que os livros de qualidade melhor são utilizados pelas professoras quando realizam alguma contação de história para os bebês, não ficando expostos no berçário. Esses livros ficam expostos no corredor, fora da sala do berçário, em prateleiras de alvenaria e de madeira. São livros de qualidade melhor que chegam à creche por meio das caixas do PNLD.

Em relação aos livros dentro do berçário acessível aos bebês, é possível dizer que na área de banho havia vários livros emborrachados, próximos aos penicos que os bebês utilizavam no momento do desfralde. Na área do berçário, verificamos que não havia cantinhos ou instalações de livros acessíveis aos bebês. Somente no mês de setembro, as professoras conseguiram se organizar e criaram uma instalação no canto do berçário com um véu de berço, alguns caixotes de feira pintados, algumas almofadas e os livros que elas consideravam que os bebês podiam manusear à vontade ou rasgar.

Essa instalação, em poucos meses, foi se perdendo. Os livros foram rasgados e, ao final do período de observação da pesquisa, no mês de dezembro, o cantinho de leitura havia se transformado em um cantinho com alguns bichos de feltro que a creche ganhou e esses foram alocados nos caixotes de madeira.

Em uma das sessões reflexivas, levei fotos desses espaços e trouxe para reflexão das professoras essa instalação que não se manteve, se tornando um espaço de organização de brinquedos. As professoras relataram que, mesmo não sendo mais um espaço de leitura com livros, os bebês ainda o viam como referência para tal ação, já que sempre que encontravam algum livro pelo berçário eles iam para lá e se sentavam nas almofadas para realizarem a leitura. Para elas, a memória do lugar como um espaço para que a leitura acontecesse se manteve.

As próprias professoras enunciam que o berçário precisava ser organizado por cantinhos:

Ali, eu acho que poderia ser mais dividido em cantinhos, minha opinião, poderia ser mais dividido em cantinhos. Tem aquele colchão lá, aí tem o tatame do lado e o cantinho da leitura fica lá no cantinho. Tem o cantinho da leitura, já é legal. Mas eu acho que poderia ser algo direcionado, tipo dividido

mesmo. “Aqui é o cantinho da leitura, aqui é o cantinho, sei lá.”(SR 05, Cássia)

As professoras percebem essa necessidade, mas não conseguem se organizar e propor novas formas e o único espaço alternativo que elas conseguiram criar dentro do berçário também não durou por muitos meses.

Quando indago às professoras sobre quais livros são adequados para os bebês, elas dizem:

Menores e poucas frases. [...] Pros meus eu acho que bichos e cores (SR 03, Ludy)

Os meus também, os meus bebezinhos, eles gostam... Acho que eu até te mostrei um livro que ele tem várias formas de bola e várias cores (SR 0, Rosângela).

As professoras relatam que, em sua percepção, os livros preferidos pelos bebês são aqueles mais coloridos e com bichos. Em relação aos diferentes tipos de livros que vimos serem utilizados com os bebês no período de observação, identificamos os livros de banho, que ficavam na área destinada ao banho no berçário, próximos aos penicos, onde foi possível observar alguns momentos em que eles se sentavam e, enquanto isso, os folheavam, bem como os livros de papel comum. Havia um número bem pequeno de livros de tecido e pup-up. Não foram observados livros brinquedos, nem livros sonoros nos encontros.

A maioria dos livros acessíveis aos bebês não era de qualidade. Consideramos livros de qualidade, livros com preocupação em relação à temática, qualidade do texto e qualidade gráfica (Brasil, 2016). Havia para acesso dos bebês muitos livros já rasgados, às vezes só a capa ou folhas soltas. É importante levar em consideração nosso papel em relação aos livros que são oferecidos aos bebês, refletir sobre como podemos criar condições para que eles formem e desenvolvam suas máximas possibilidades, não as mínimas.

Além disso, o professor, ao apresentar os livros como objetos culturais para os bebês e organizar o ambiente social para seu desenvolvimento, está oferecendo a eles, como relata Prestes (2012), baseada nos preceitos de Vigotski, uma preocupação com o desenvolvimento do outro, ampliando ao máximo o acesso às ferramentas culturais que possibilitam o desenvolvimento, atuando, assim, na zona de desenvolvimento iminente.

Quando os livros chegam à creche, sendo a principal via na creche pesquisada, as caixas do PNLD, o que se espera é que os livros encontrem os bebês e as crianças. Para Paiva (2016), os professores precisam fazer a mediação, fomentar a leitura, ter criatividade na disposição das

obras e promover o acesso aos livros. “É preciso criar formas para que o encontro aconteça, para que o livro encontre seu leitor e o leitor encontre seu livro”(Paiva, 2016, p. 41).

O adulto convida o bebê a manusear o objeto e lhe apresenta imagens, letras, textos, mas Reyes (2010, p. 47) nos alerta: “certamente esse conjunto de manchas e traços não podia significar nada para o bebê sem a voz adulta que oficia o trânsito para outra ordem simbólica”. Por isso, a importância da mediação durante o processo de construção da linguagem.

A oferta dos primeiros textos e das primeiras leituras aos bebês, envolvidas pelo afeto e pela poética, são necessários como garantia de direitos deles desde o seu nascimento.

6.2.6 O lugar das histórias no berçário: modos de se contar histórias e as preferências dos bebês

Em relação à forma como as histórias eram contadas, é importante ressaltar uma preocupação que foi significativa e que se revelou durante a pesquisa em relação à necessidade de que os bebês prestassem atenção à história.

A professora Rosângela, na sessão reflexiva 02, narrou sua preocupação:

É aquilo, pra você ver como é que chama a atenção. Então, quer dizer, quando a gente tiver essa história pra eles, nesse sentido, de prender a atenção dele, numa forma contar e ver que prenda. Nem todos vão prender, isso é fato. É igual quando a gente dá uma rodinha, nem todos querem ficar na rodinha, mas a gente faz o quê? Procura manter eles na rodinha, pra eles já o que? A... A rotina da creche, porque eles vão adaptando a realidade de rotina, que todos nós acaba tendo o normal da vida. Mas é isso, não é fácil. Nem todos querem se prender aí. Uns que só vem e já quer ir lá pra fora de uma vez. (SR 02, Rosângela)

Rosângela demonstra uma preocupação com o fato de prender a atenção deles, de fazer com que eles fiquem em uma rodinha e aprendam a rotina da creche, situação essa que percebemos em várias falas de Rosângela durante as sessões, sempre no intuito de prender a atenção dos bebês. A professora nos fez crer, por seus enunciados, que havia a expectativa de que todos os bebês pudessem experimentar aquele momento do mesmo modo.

Durante as práticas de contação de histórias, as professoras demonstravam um forte comportamento de buscá-los enquanto engatinhavam e trazê-los de volta pra a roda de história e, algumas vezes, sentando os bebês por entre suas pernas como forma de contenção dos movimentos para que a história fosse contada. Mas, “por outro lado, os bebês: olham, movimentam-se, engatinham, atravessam, choram, puxam, levantam-se, andam, estiram-se,

brincam, falam, saem, entram, agitam-se, aproximam, permanecem, exploram, balbuciam, envolvem-se, interagem, recusam, escutam e observam” (Lauro e Santos, 2025, p. 325).

Cássia discorda de Rosângela no momento da sessão e reflete sobre a importância da leitura com os bebês sob seu olhar:

O Bruno não senta na rodinha pra contar, aí, saindo aqui pra fora, ele senta, mas lá dentro não. Mas quando acaba a rodinha, assim que acaba a rodinha, a música que eu acabei de cantar pra ele pode ser nova, ele vai no ritmo “nã, nã, nã...”. Mesmo ele não tando na rodinha, então pra mim o prender a atenção dele naquele momento de ficar ali comigo não é tão importante. Pra mim, o importante é ele, sei lá, ter o contato com o João Pedro que é uma coisa difícil pra ele. Ele e o João Pedro não se dão muito bem, aí é um momento que ele e o João Pedro começam a conversar “por que o Marcos tá com um capacete na cabeça?”. Aí eles começam a conversar, aí a Helena e a Maria que não dão muito certo, as duas também compartilham isso. A Lorena também... (SR 02, Cássia)

A contrapalavra da professora Cássia é importante para desencadear um processo de reflexão crítica. Ela nos apresenta uma concepção de trabalho com a leitura em que não tem a obrigação de ensinar algo a Bruno, mas que, naquele momento de prática de leitura, seu objetivo é fazer com que Bruno e João Pedro se relacionem, conversem, brinquem. O ato pedagógico e consciente da professora coincide com a ideia de que brincar e interagir são eixos importantes que devem orientar as práticas na Educação Infantil. Além disso, traz a dimensão da liberdade de escolha dos bebês, o respeito aos seus gostos e desgostos. Coloca em segundo plano o condicionamento do corpo do bebê às exigências institucionais.

Em outras sessões, ela sinaliza sobre um bebê que mordida muito os outros bebês e que nos momentos de contação de história isso cessava. A partir daí, ela utiliza da estratégia da leitura nos dias em que o bebê apresentava esse comportamento.

É importante analisar o quão paradoxal é a vivência na creche. Mesmo havendo uma preocupação com a ordem, com o desejo de que os bebês se sentem e prestem atenção à história, em manter a organização e passividade dos bebês diante a história, o discurso das professoras, durante a pesquisa, nos mostra, ao mesmo tempo, que, em diversos momentos, esses bebês são considerados sujeitos ativos, que ouvem histórias, participam, “leem”, para si e para os outros bebês. São as contradições que já enunciamos em vários momentos desse trabalho, em que concepções antagônicas coexistem nesse cotidiano. Concepções de bebês e de práticas de leitura com bebês que coadunam dentro de uma mesma realidade, que acreditam na importância da

criação, da imaginação, da fantasia, mas dentro de um corpo que necessita ser engessado para aprender sobre a rotina imposta pela instituição e pelas próprias concepções das professoras.

A professora Cássia reflete sobre as contações de história acontecerem na área externa:

Eu acho que lá fora tem que ser algo que vai ser interativo. Talvez com a natureza ou com... um teatro que não vai ter livro. Porque quando eles chegam lá, principalmente os bebês, o meu já faz isso, e eles vão lá o dia inteiro. Os bebês que não têm contato, eles não querem saber se a Ludytá falando do saco, eles querem pegar grama, brincar na areia, Manuel quer comer um pouquinho de bichinho (risadas). (SR 02, Cássia)

Segundo a fala da professora, essas práticas de leitura na área externa precisam ser planejadas e usarem materiais adequados para que o objetivo seja alcançado. Em algumas observações, vimos fantoches, objetos como bicho de pelúcia serem usados nessas contações.

A referida professora também reflete sobre a questão de um espaço adequado e ambientação para se contar histórias:

Antes, quando eu entrei, eu levava [local ideal para se contar histórias], porque, assim, eu não sabia nada, né. Aí, eu ia mais pelos outros, só que aí eu depois eu virei uma chavinha e falei: “Eu preciso construir o que eu quero ser pras crianças”. Aí eu não levo isso em consideração, igual eu tenho algumas crianças mais agitadas e outras que não são. O Bruno, por exemplo, não senta em uma rodinha. Aí eu comecei a mudar o local que eu lia o livro com eles, comecei a testar. Aí eu fui pra natureza, a natureza chama muita atenção deles, então eles não querem ler livro. Por mais que eles gostem muito, eles não querem. Aí eu comecei a trazer eles pra esse cantinho aqui, que já é o cantinho do teatro, do livro. Aqui a gente consegue ler o livro, aqui eu consigo prender a atenção deles, mas isso pra mim não é o importante, porque eu gosto da minha interação. Ali, eu... o momento que a gente tem ali de, sei lá, assim uma conversa, uma troca. Igual, a Helena, eu sei que... Como eu posso falar? Uma estrutura familiar que ela tem tempo de qualidade com a família dela, eu sei que ela tem o momento de leitura na casa dela, porque ela traz esse momento pra mim. Aí eu interajo com eles dessa forma, enquanto eu tô lendo, se eu estiver lendo... Igual, hoje eu li o “Marcos quer dormir”, aí eu vi que a história tava grande e eles já não queriam mais a história, aí eu comecei a mostrar os personagens, as cores. Comecei a trabalhar com o que hoje eles tão trazendo pra mim, pra eles são mais interessantes. Eu parei de ler a história, eu não tava lendo a história, eu tava mostrando... (SR 02, Cássia)

Cássia narra suas tentativas em relação às práticas de leitura que desenvolve com os bebês. Realiza o movimento de refletir suas ações a todo momento, busca experiências bem sucedidas com os bebês, que façam sentido para eles. Enfatiza a importância da interação que desenvolve com os bebês nesses momentos e avalia a prática como quando relata que o livro

estava longo e rapidamente ela muda de estratégia de acordo com o desinteresse que eles começam a demonstrar. Cássia se mostra atenta aos sinais que os bebês lhes apresentam.

Cássia e Rosângela relataram, na sessão reflexiva 02, os livros preferidos dos bebês:

Se tiver neném no livro, também na história, eles gostam, porque eu acho que eles meio que, não sei, se identificam. “O neném!”, aí de repente aponta e “Ah neném!”, não sei mais quem “Ah neném!”. Aí eles começam, se tiver um neném na história aí que eles gostam mesmo. “O neném, neném”. (SR 02, Cássia)

Eu acho. Eu acho que dá forma deles, eles leem. Leem a imagem, leem a figura, por exemplo, eu acho que as crianças, os bebezinhos, gostam muito de, das figuras, principalmente dos animais. Os animais, eles remetem muito a essa leitura a eles. O cachorro, uma vaca, um som. Quando a gente imita um som mais forte, as vezes eles ainda nem conseguem fazer. A vaca vai passar “muuuu”. “Como que a vaca faz? Muuuu”. (SR 02, Rosângela)

As professoras ressaltam os tipos de livros preferidos pelos bebês e a forma com que contam essas histórias, imitando os animais e os sons que fazem. Acolhem esse interesse dos bebês e procuram em seu dia a dia contar histórias desse tipo.

Acreditamos nesse acolhimento, que deve acontecer nos processos de aprendizagem entre os professores, os bebês e o conhecimento, a importância dessa escuta atenta e sensível aos interesses e desejos deles. Mantovani (2014) enfatiza que a observação é sinônimo de organização do trabalho cotidiano, sendo competência necessária aos professores da Educação Infantil. A observação e a escuta são ponto de partida para o trabalho com crianças. Por isso é tão importante aprender a:

[...] ouvir suas perguntas: no choro, no balbúcio, no gesto, na palavra, na ação. A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer. E mais: a escuta torna-se, hoje, o verbo mais importante para se pensar e direcionar a prática educativa. (Ostetto, 2000, pág. 194)

Nas práticas de leitura com os bebês, a prática da escuta, do ouvir, deve envolver a cumplicidade da professora e do bebê, sendo necessário realizar a leitura com ele e não para ele.

A construção de um novo perfil de professor, adequado às instituições que recebem crianças pequenas, encontra-se, portanto, em processo. Registrar, analisar e refletir sobre as experiências que se desenvolvem nas redes municipais, nas escolas de educação infantil das universidades, nas entidades conveniadas, nas escolas privadas são tarefas que podem contribuir para essa missão

complexa e urgente, quando mais e mais crianças passam grande parte da infância nas creches e pré-escolas do País. (Campos, 2008, p. 128)

Os bebês são curiosos, se interessam pelo inusitado, param, observam, agem, interagem, prestam atenção. São encantados com formigas e passarinhos, gargalhadas de bruxas e batidas na porta e, principalmente, com a voz humana. Sentem o mundo de um jeito próprio, gostam de caixas, do barulho da chuva, de bolinhas de sabão, admiram e contemplam outros bebês. Talvez, até mesmo por isso, a professora tenha ressaltado a predileção pelos livros de bebês como personagens. Conforme Silva (2018, p. 29), “os bebês possuem seu próprio tempo, seus próprios meios e modos de vivenciarem cada situação”.

Acreditamos que é nas relações sociais com a cultura e com o outro que nos humanizamos. Por isso, se faz tão necessário conhecer os bebês, suas formas de aprender, viver e sentir o mundo. Assim, garantimos o direito dos bebês a um currículo que impulse seu desenvolvimento humano.

Observemos a atenção da professora pelos interesses dos bebês. A professora Cássia enuncia:

Eu observo na questão, quando a história é cantada, sabe? Quando a gente vai cantar a história, igual do jacaré, os cinco patinhos, todos eles observam primeiro, pelo menos as minhas crianças, eles observam tudo que a gente está fazendo primeiro. Igual aquela música da Xuxa, dos cinco macaquinhos, aí eu comecei a cantar para eles, eles ficam observando, durante uns dois, três dias eles ficam observando, pedindo de novo, de novo, de novo. No quarto dia, eles já estão fazendo direitinho, mesmo que seja a expressão, às vezes igual, como é mesmo? “Cinco macaquinhos pulavam na cama, um caiu com a cabeça no chão”, eles ficam pulando, e depois fingem que está caindo com a cabeça no chão, ou se não, faz assim (coloca a mão na bochecha e fecha os olhos) falar que é o que eu faço com eles. Então, eu vejo que tudo que eu faço, seja numa história cantada, seja num livro mesmo que a gente tá... que eu estou mostrando para eles, eles começam a reproduzir, eles pedem de novo, pedem de novo, se for um livro que eles gostam muito, eles pedem de novo, para poder reproduzir exatamente o gesto que eu fiz, em relação ao... ao livro. Igual a música do Tomatinho, eu canto ela fazendo vários gestos, aí todas as meninas ficam olhando assim, de repente elas, quando elas vão cantar na frente do espelho, elas reproduzem exatamente o gesto que eu faço. (SR 05, Cássia)

Embora durante todo o tempo de observação da pesquisa não tenha verificado nenhuma situação de história cantada, a professora ressaltou ser um tipo de história do interesse dos bebês,

inclusive narrando episódios em que este tipo de prática ocorreu e o interesse das crianças demonstrado pela imitação de gestos e sons.

“Lemos o mundo” desde o nascimento e desde a vida intrauterina também, se tomamos como referência a voz da mãe, primeiro signo de contato com a cultura, com os atos das palavras. A leitura é nutrida por múltiplos estímulos, entre eles e fundamentalmente, o da literatura. Uma literatura que, muitas vezes, não é registrada como tal, porque nasce das intenções espontâneas de qualquer mãe, pai, avô, avó ou professora que se veja diante de um bebê e que, neste contato, ative um reservatório de vivências próprias, muitas vezes adormecidas, associadas à própria infância. Cantigas de ninar, acalantos, brincadeiras com os dedos a tocar o corpo do bebê e alguma canção balbuciada no ritmo do olhar, do sorriso ou do choro do bebê. (López, 2016, p. 14)

A pesquisadora ressalta esse tipo de literatura espontânea que nasce de uma música, acalantos ou até mesmo brincadeiras cantadas, brincadeiras com as palavras, como parlendas ou trava línguas e sua importância em ativar vivências próprias. Porém, vimos que esse tipo de prática é pouco utilizada pelas professoras. Não foi observada nenhuma prática em que esse gênero verbal popular da cultura infantil fosse vivenciada pelos bebês. O que vimos, durante toda a pesquisa, foram as práticas com músicas, cotidianamente nas rodinhas do início da manhã, sendo um repertório restrito às mesmas músicas todos os dias. Defendemos que práticas como cantigas de roda, brincos, parlendas, quadras e histórias contadas pelas professoras, são práticas orais fundamentais que possibilitam inserir os bebês no “fluxo da palavra e da cultura” (Mattos, 2013, p. 92-93).

Em relação ao lugar da história no cotidiano do berçário, a professora Rosângela enfatizou na sessão reflexiva 02:

A leitura... Eu penso muito [inaudível], quase todos os dias eu conto história. Às vezes eles não tão nem prestando atenção, mas só de... a forma de você pegar um livro e sentar, já ensina pra eles a longo prazo o gosto pela leitura, a ter um, você entendeu? (SR 02, Rosângela)

A professora enuncia o hábito de ler para os bebês todos os dias, o que confirmamos durante a pesquisa já que, das 16 práticas que observamos, 12 foram realizadas por ela. Rosângela acredita na importância das práticas de leitura com os bebês e defende que muitas vezes será na creche que eles terão contato com essas leituras.

Em contrapartida, a professora Cássia nos surpreende na mesma sessão, ao explicitar:

Eu não conto todos os dias, não. Eu conto, sei lá, umas quatro, três, quatro vezes na semana. Mas não é todos os dias. Passo só quando eu vejo que eles

estão muito agitados, aí eu conto história, mas pelo menos umas três, é... geralmente eu intercalo. O dia que eu tenho alguma atividade pra dar pra eles, eu não conto história, porque eu deixo eles por conta da atividade. O dia que eu não tenho nenhuma proposta pra eles, eu dou história. Dou história ou dou livro pra eles lerem. Ou deixo eles contarem história. Eu gosto de fazer releitura. Deixo eles contarem história. (SR 03, Cássia)

O enunciado de Cássia me causa desconforto: **“O dia que eu não tenho nenhuma proposta pra eles, eu dou história”**. Com isso, levamos na SR04 alguns trechos das transcrições do encontro para as professoras analisarem e esse enunciado foi um deles. Segue o diálogo estabelecido no encontro:

Ela usou o livro como uma muleta. Você falou assim, eu não tenho nada. Ela usou o livro como uma muleta. (SR 04, Rosângela)

Como se o livro não fosse uma atividade. (SR04, Cássia)

Como se não fosse importante... Não fosse importante. E você viu, voltando a fala que você falou no caso, não sei se tá certo, não. Você... Se... Espera aí, no final ali, como é que foi? (SR04, Rosângela)

“O dia que eu não tenho nenhuma atividade pra eles proposta, aí eu dou história”. (SR04, Bianca)

Você usou o livro como uma muleta, e hoje você relatou exatamente o contrário. Porque o livro é a forma que eles estão te chamando a sua atenção o tempo todo. Então pra você ver, o livro pra não bobear, teria que estar em primeiro lugar... (SR 04, Rosângela)

A professora Cássia se espanta ao ouvir o trecho e Rosângela, rapidamente, indaga Cássia: “Você usou o livro como muleta”! e no diálogo traçado entre as duas professoras que refletem o que enunciou Cássia, Rosângela reforça “hoje você relatou exatamente o contrário”!

Em mais uma situação, presenciamos o ir e vir das concepções, coexistindo nos discursos das professoras. A professora Cássia, que relata a (des) importância da prática de leitura, é a mesma que relata a importância que os livros têm ao servir de objeto afetivo entre os bebês e as professoras. E mais uma vez o saber que se constrói no coletivo entre as professoras é confirmado na reflexão conjunta em que realizam.

Observamos, durante a pesquisa, que a creche buscava em suas práticas aproximar os bebês dos processos de leitura, com propostas que envolviam histórias com diferentes artefatos e livros.

Além dos bebês, as professoras envolveram também os familiares em momentos de leitura, como nas reuniões de pais, que sempre se iniciava com um livro de literatura. Foi

possível observar duas dessas reuniões. A primeira delas em que foi feita a leitura do livro “Rinocerontes não comem panquecas”, de Anna Kemp e tradução de Hugo Langone, da editora Paz e Terra; e uma segunda reunião, em que a professora Cássia usou o livro “A criança mais velha do mundo”, de Marcelo Romagnoli, da editora Panda Books.

Em uma das sessões reflexivas, a professora Cássia faz referência a essa experiência de ler um livro de literatura para os pais sentirem o que os bebês sentem e entenderem a importância de ler histórias para os filhos.

Então, eu acho que a leitura, além dela, dela trazer a criatividade, incentivar na imaginação, eu acho que ela traz um olhar diferente, do... Do pai pra criança. Da própria pessoa que às vezes, ele não teve isso pra eles, né. E traz um olhar: “Poxa, eu posso também. Eu não tô velho pra, pra estimular minha imaginação, minha criatividade, e se faltou para mim eu posso suprir aqui, pra essa criança (SR 02, Cássia).

Havia uma preocupação das professoras em realizarem práticas de leitura não só com os bebês, mas também com os familiares. Possibilitar uma leitura que despertasse sentimentos, emoções para que vivenciassem o significado da leitura para os bebês. Uma das práticas que as professoras também realizaram que envolveram as famílias foi um projeto em que os bebês levavam os livros pra casa para que realizassem a leitura em família.

Ações essas valiosas que demonstravam o compromisso e olhar cuidadoso das professoras em relação a leitura, as crianças e os familiares. Compromisso em inseri-los em práticas de leitura que ampliassem seus repertórios e garantissem o direito a literatura e a experiências estéticas como mencionou e defendeu Candido (1951).

6.3 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3—EU VOU ESCOLHER O AMBIENTE CORRETO, PORQUE AQUELE DIA, AQUELE DIA, O PRIMEIRO DIA, AQUELE DIA ME IMPACTOU MUITO – A REFLEXÃO E TRANSFORMAÇÃO DA AÇÃO

Diante de cinco pré-indicadores, escolhemos três indicadores para compor o último Núcleo de Significação, conforme apêndice 4. A seguir, refletimos sobre como as professoras recebem as notas de campo e os vídeos realizados sobre suas práticas e que reflexões são possíveis por meio da auto-reflexão e quais transformações foram possíveis de observar na pesquisa.

Indicadores	Núcleo de significação
Tomada de consciência Efeito da sessão reflexiva Reflexão sobre a prática	<i>Eu vou escolher o ambiente correto, porque aquele dia, aquele dia, o primeiro dia, aquele dia me impactou muito – A reflexão e transformação da ação</i>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025).

6.3.1 As professoras e os processos de reflexão

Este núcleo foi construído por meio das sessões reflexivas e é importante enfatizar que em nenhum momento das sessões as professoras tiveram receio ou omitiram suas práticas. Pelo contrário, se sentiam à vontade de se expor, opinavam sobre a prática umas das outras, vendo nas experiências das colegas a possibilidade de aprendizado e reflexão de suas próprias práticas. Aguardavam ansiosas pelos próximos encontros para que pudessem compartilhar alguma situação que vivenciaram naquele período, em alguns encontros expuseram suas dificuldades e as outras integrantes colaboravam e faziam propostas de novas ações.

Talvez isso tenha sido possível porque em nenhum momento eram julgadas ou apontadas pelo que relatavam. O saber construído naquelas sessões se fazia em comunhão, eram todas as participantes co-responsáveis pelas reflexões. Davam sugestões, contribuíam, prestavam a outra colega solidariedade nos momentos em que o choro emergia e se deparavam com as próprias limitações. Auxiliavam nas dúvidas, embates ou desafios.

A organização de contextos formativos nas escolas pressupõe a construção de práticas colaborativas e transformadoras que apoiem o agir no mundo. Isto é, modos de pensar e agir voltados à constituição da cidadania, intencionalmente pensados para os sujeitos compreenderem as próprias ações e aqueles referentes a outros com quem interagem. (Magalhães, 2018, p. 25)

Ao contribuírem e construirem essas práticas crítico-colaborativas, como ressalta a pesquisadora, as professoras refletiam também o seu fazer e ressignificavam suas práticas, a partir dos fazeres das outras colegas.

Não existe o certo nem o errado, mas a gente vai se autoavaliando, “poderia ter feito dessa maneira”. (SR 05, Ludy)

O que poderia ter feito melhor, a gente se cobra também. A gente vê um ato de uma colega que fala que ela fez assim, mas eu poderia ter feito assim, então vou fazer desse jeito e ver se vai sair. (SR 05, Ludy)

Nessa sessão, Ludy expressa exatamente o que pontuamos, o quanto a prática do outro nos afeta. Era visível, no discurso entre elas, a noção de um fazer que se faz no coletivo e a partir do apoio de cada uma.

Para Magalhães (2018):

Essas experiências coletivas pelas quais os seres humanos se constituem e transformam-se, constantemente e, do mesmo modo, criam e transformam seus contextos de ação, organizam-se pela relação entre dois construtos - Colaboração e Contradição. Trata-se de um contínuo movimento de percepção, participação, ação-reflexão que supõe uma prática que visa à articulação entre sujeitos, num processo constante, mútuo e recursivo de transformação de todos os envolvidos. (Magalhães, 2018, p. 20)

Era desse modo que aprendiam a ser professoras de bebês, não sem conflitos e desafios como nos relata a pesquisadora, mas entre colaboração e contradição, em um processo constante e mútuo.

Mas a Angel também tem as questões das vivências, que te propõe, as vezes eu trago as coisas pra ela, pras crianças e ela fica: “ah não, mas isso daí não tá legal não! Que atividade boba, que é isso e não sei o que” (risadas). Ai eu às vezes falo: “ai Angel, então ajuda eles aí”. Ai eu fico só ali observando e ela vai, né? Ai ela começa a ajudar. Ai ela fica: “mas isso aqui é legal! Não, agora eu tô começando a gostar. Olha, eu tô me relaxando.” Ai a gente vai... Ela vai aprendendo que no brincar também dá pra aprender bastante coisa. (SR 01, Cássia)

Coisa boba. Nossa, isso daqui é muito bobo... Essas crianças não vão gostar disso não.” Ai eu fiz um gelo com cor pra aquele dia. Ai ela: “ah não, vai por isso na boca. Eles não entendem, não.” Ai as crianças pintando: “Olha, olha! O azul”. Eles... ai ela começou a: “ahh, assim.” Ai ela começou a pintar junto com as crianças e depois: “não é que ficou bonito, mesmo?” (SR 01, Cássia)

Angel, a auxiliar de turma, muitas vezes achava as atividades feitas com os bebês insignificantes, mas as professoras educavam seu olhar, lhe ensinavam que em atividades aparentemente sem importância, como uma atividade com gelo, era possível vivenciar muitas experiências com os bebês.

Eu até expliquei pra Angel no dia, porque eu dei uma parte sensorial. Quando você coloca o material da natureza congela. O gelo começa a descongelar, eles sentem o gelo. Ai você tá dando o que? A parte sensorial, né. Quer dizer, o toque, o sentido dele, tipo assim, tá descongelando, igual, isso acaba, mas bebê, eles se prendem muito pouco com qualquer coisa. Quem fala: “Ai, que eu consigo prender o bebê mais de uma hora”. Não consegue em atividade nenhuma. (SR 02, Rosângela)

Rosângela ensina a Angel que diversos elementos eram experienciados com os bebês numa atividade simples com gelo, enquanto ele derretia nas mãos dos bebês. Elementos da natureza, como folhas e flores surgiam em suas mãozinhas, o gelo se transformava em água e escorria pelos dedos, a transformação ocorria. E Angel, em algumas sessões reflexivas, revela o quanto aprendia com essas professoras, principalmente a ser mais afetiva.

Magalhães (2018) trabalha com os conceitos de colaboração e contradição na organização dialética da linguagem e defende a importância do entrelaçamento de vozes dos participantes para a produção de novas formas de pensar e agir. Assim, o foco está no quanto essas professoras estão realmente ouvindo e agindo com as outras, “responsabilizando-se sobre suas ações nesse processo de se repensar, como agentes ativos, responsivos e responsáveis, na produção conjunta de decisões compartilhadas”. (Magalhães, 2018, p. 23). Rosângela era uma professora que ensinava pelo ato de acolher e as professoras aprendiam no compartilhar dos laços em que são estabelecidos entre elas.

6.3.2 O conhecimento que se constrói na colaboração

Escutá-las nas sessões reflexivas era criar um espaço em que se podia pensar o que se fazia e retornar no próximo encontro com os fazeres refletidos e ressignificados. As participantes me mostravam que o cotidiano da creche era feito de acolhimento, mas costurado também pela dor. Os fios do belo, do singelo e da ternura se entrecruzavam com vulnerabilidades e fragilidades.

O movimento de ação, reflexão e ação só foi possível pela escolha metodológica desta pesquisa. A pesquisa crítica de colaboração (Magalhães e Fidalgo, 2009), que possibilita intervir e transformar as práticas.

[...] a pesquisa crítica de colaboração está inserida em um paradigma crítico que tem como objetivo intervir e transformar contextos, de modo a propiciar que os participantes aprendam por meio da participação coletiva na condução da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa realiza-se como um processo de questionamento de sentidos-significados rotinizados, bem como de produção conjunta de novos significados. (Magalhães e Fidalgo, 2009, p. 55)

Nesse fazer pesquisa em colaboração, o conhecimento é construído entre participantes da pesquisa e pesquisadora, em um processo de transformação de práticas permeado por um contexto histórico ao qual a pesquisa se desenvolve. Liberalli (2008) relata que essa essência

da colaboração possibilita aos pesquisadores e participantes se tornarem aprendizes no caminhar da investigação.

Nesse caminhar investigativo, as participantes começaram a ver e sentir os bebês com outros olhos. Repensavam as práticas, traziam para as sessões reflexivas o que faziam, foram exercendo um fazer que tomava um sentido de ação e reflexão no ato de exercer as práticas.

Colaborar, nesse contexto, é criar relações em que os conflitos cognitivos e afetivos não estejam separados ou evitados para possibilitarem mútua internalização e interdependência produtiva, com vistas a desenvolver uma visão compartilhada e transformadora do objeto em discussão. O processo colaborativo, em práticas sociais (contextos de formação), envolve ações intencionais dos participantes em escutar o outro para compreender seu ponto de vista e agir; para pedir esclarecimentos, pedir ou explicitar ideias, suportes argumentativos, teorias que clarifiquem as compreensões sobre o objeto em discussão. Os participantes agem para concordar, discordar, retomar ou complementar ideias colocadas, descrever experiências como formas de relacionar teoria e prática e propiciar compartilhamento de novos significados. Em outras palavras, o conceito de colaboração tem sempre um enfoque de coparticipação crítica, pois envolve um processo dialético, nas relações entre os participantes, organizado pela linguagem da argumentação. (Magalhães, 2018, p. 21)

É claramente possível observar esse movimento dialético entre as participantes e de coparticipação crítica a partir do momento em que as professoras se viam nos vídeos, assistiam, falavam como fizeram e o que poderiam fazer de diferente. Eram muitas reflexões e, por vezes, se sentiam as “piores professoras do mundo”. Frequentemente, relatavam que iam para casa chorando. Mas, chegavam na creche no outro dia e traziam com elas uma vontade tão grande de fazer diferente, uma aposta no próprio trabalho.

Durante os novos encontros, antes mesmo de iniciar as questões planejadas, as professoras, demonstrando entusiasmo, compartilhavam espontaneamente suas experiências, conquistas, mudanças nas práticas pedagógicas, novidades sobre o desenvolvimento dos bebês, bem como seus desconfortos e avanços no exercício da docência. Eu as escutava atentamente, intercalando, por vezes, com comentários ou sugestões. Em tom de brincadeira, referiam-se a mim como sua “psicóloga”, e, em resposta, eu fazia questão de ressaltar a relevância e a complexidade da profissão que exercem. Buscava, assim, promover uma reflexão sobre a beleza e a responsabilidade de apresentar o mundo a esses sujeitos em seus primeiros contatos com a realidade que os cerca.

Na sessão reflexiva 02, levei para as professoras assistirem o vídeo de contação de história realizada por Ludy e Rosângela. A história era “O saco” (NC25B0610231) com duração

de 3'11. O objetivo da sessão era que as professoras assistissem e refletissem sobre algumas questões como: o que levavam em consideração quando organizam uma atividade de leitura com os bebês, porque contavam histórias, com qual frequência, o que pensavam quando planejavam uma atividade de leitura, que histórias os bebês gostavam, porque contavam histórias e o que elas mudariam na contação que foi apresentada.

A seguir, apresentamos as imagens da contação de história e sua transcrição:

Figura 15 – Contação de história: O saco



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

As professoras Rosângela e Ludy realizam uma contação de história na porta de entrada da creche, na área externa. Os bebês sentam em volta, alguns na parte cimentada, outros na grama. Ludy está sentada no degrau da porta com o livro “O saco”

Ludy: O saco.

Rosângela pega Manuel e o senta perto de Ludy e fala: Senta Lara! E senta a Lara na roda.

Ludy: Ai, Rosângela, faz um favor pra mim. (aponta Marcos)

Rosângela passa por trás de Ludy com o livro, pega um rolo de papel higiênico e limpa o nariz de Marcos, que está sentado ao lado de Ludy.

Ludy: Um belo dia, bem no meio do mato o tamanduá Tatá achou um saco! Manuel engatinha para longe da roda, Rosângela o pega e traz novamente para sentar.

Ludy: Ué. Um sapo no meio do mato?

Ludy mostra o livro e ao lado dela Rosângela sacode o saco preto sem parar

Rosângela: Oh, oh!!!

As crianças olham para Rosângela.

Rosângela: O saco!

Ludy: O ursinho Lucio veio logo dando ideia.

Rosângela abre a porta por trás dela e grita alguma coisa para alguém dentro da creche.

Fecha a porta e sacode o saco.

Ludy: sacode o saco, uai!

Rosângela sacode o saco

Ludy responde a um bebê: é um urso!

Rosângela sacode o saco.

Ludy: E o jacaré melodia cantarolou, saco? Ah isso dá samba: Sacundimdim oi sacundim.

Ludy se sacode

Dois bebês se levantam

Um deles pega um brinquedo e sai da roda

A secretária da creche abre a porta e sai.

Marcos chora, Rosângela alisa seu rosto. Sacode o saco.

Ludy: E lá de cima o Juca tucano, tomando coco de canudo

Paulo a imita sacudindo as mãozinhas

Ludy: Psiu, qual jacaré? Bota a viola no saco.

Rosângela pega Marcos no colo, beija seu rosto e sacode o saco preto.

Ludy: ia passando por ali a cobra Sueli. Ih, gente, que saco é esse?

Rosângela repete: o saco!!!

Rosângela; Olha o saco, Paulo!

Ludy: Chegou o macaco careta, de gravata e de maleta e falou sério a beça.

Outra funcionária da creche abre a porta e entrega para Rosângela um rolo de papel higiênico.

Ludy: Vende-se o saco, ora essa!

Uma mãe passa com duas crianças e entra pela porta. Entrega duas mochilas para a funcionária na porta e logo atrás a secretária aguarda para entrar na creche.

Ludy: Já o peru malandro foi logo tirando onda: aí rapaziada! Um barato esse papo de saco! Rosângela sacode o saco preto.

Ingrid está sentada na grama, Leonardo anda com um brinquedo, entra as outras crianças. Paulo está em pé olhando Ludy com o livro e os outros bebês sentados na roda.

Rosângela: Sacudimdimdim,sacudim!

Ludy para, olha para trás para toda a movimentação que acontece e, falando mais alto, continua a história.

Ludy: mas acontece que todo esse papo acabou acordando o saco.

Rosângela: o que que tinha dentro do saco! Rosângela puxa Leonardo pra perto enquanto está com Marcos no colo e sacode o saco preto.

Paulo, junto com Leonardo, sai andando.

Rosângela chama Paulo e mostra o saco.

Ludy continua a história enquanto Rosângela grita: Oh!O saco!

Ludy: o sapo estava dentro do saco.

Ludy: vamos descobrir o que que tinha dentro do saco: Ih, acordando o saco: que papo mais chato! Disse o sapo, que tirava soneca dentro do saco. E lá se foram todos pro mato, sapo e saco! O sapo tava dentro do saco!

Tiago mostra o livro e o pega da mão de Ludy.

Manuel segura o saco preto e Rosângela se afasta da roda balançando as mãos.

Manuel sacode o saco.(Vídeo: NC25B0610231.mp4)

Enquanto o vídeo era exibido para o grupo, as professoras comentavam e era nítido o incômodo que o vídeo trazia. Após esse momento, deixei que as professoras falassem suas impressões:

Mas eu falei com a Ludy justamente isso, a gente contar as histórias mais na área externa, sabe por quê? Dentro, se você analisar, a gente já fizemos. Aqui, no cantinho da fantasia. (SR 02, Rosângela)

Não, é mais porque eu falei com ela que a gente tava ficando muito preso dentro da sala, aí levar as crianças mais pra fora. Aí eu falei com ela: “Vou contar a história do saco” Aí a gente tava pensando no saco, deixamos tudo organizado, aí... (SR 02, Rosângela)

Eles não prestaram atenção na história, prestaram atenção no saco, né. (SR 02, Ludy)

Eu queria matar a Rosângela, né, com o saco. (SR02, Ludy)

E, na próxima vez, eu vou deixar só você contar... (SR 02, Rosângela)

Não vou, não... (SR02, Ludy)

Rosângela propõe a Ludy realizarem uma contação de história na área externa, pois já estavam acostumadas a sempre contarem história ou dentro da sala ou no refeitório, no cantinho da fantasia. Se sentiam presas dentro da sala do berçário e queriam uma história fora desse espaço. Escolheram a história, segundo a fala de Rosângela e se planejaram para isso.

Porém, como Ludy enuncia, ao assistir ao vídeo, as crianças não prestaram atenção na história, só no saco que era insistentemente sacudido durante toda a contação, por Rosângela. Ludy verbaliza o incômodo que Rosângela causou enquanto ela contava a história. Rosângela, incomodada, ameaça que, da próxima vez, ela contará sozinha, e Ludy, expressivamente, diz que não.

O conflito se revela, os diferentes pontos de vista emergem, o incômodo de verem uma prática que realizaram, que idealizaram e planejaram ter sido “um desastre” tira as professoras de uma zona de conforto e fazem com que elas pensem no que deu “errado”.

Cássia, professora que não participou da história, pergunta ao grupo se podia falar e as professoras concordam que sim:

Eu só vou opinar, porque eu não tô ali, né, mas eu vou opinar. Eu acho que lá fora tem que ser algo que vai ser interativo. Talvez com a natureza ou com... um teatro que não vai ter livro. Porque, quando eles chegam lá, principalmente os bebês, o meus já faz isso, e eles vão lá o dia inteiro. Os bebês que não tem contato, eles não querem saber se a Ludy tá falando do saco, eles querem pegar grama, brincar na areia, Manuel quer comer um pouquinho de bichinho (risadas). (SR02, Cassia)

A professora Cássia, que não havia participado da prática, realiza sua análise e dá sua opinião, relatando que a área externa já é um local que tem a natureza que as crianças pegam na terra, nas folhas, insetos e que, por isso, a história, nesse local, precisa ser algo interativo para os bebês, envolvendo a natureza sem o livro nesse momento.

[...] ao relacionar-se com o outro por meio de significados compartilhados, os seres humanos estão selecionando, adequando, reduzindo, ampliando seus sentidos para que possam encontrar formas de agir de forma colaborativa. Está aí a essência da colaboração: assumir riscos ao compreender o compartilhamento de significados como um exercício de conflito, de partilha, de apropriação, de recusa, de aceitação, de confrontação e de combinação dos vários sentidos expostos pelo grupo. (Liberali e Magalhães, 2009, p. 45)

A professora Cássia compartilha seu ponto de vista em relação à forma de realização de contação de histórias na área externa, expondo seus sentidos sobre essa ação, a partir da ação de outras integrantes do grupo que realizaram a contação de uma forma que não pareceu adequada quando assistida pelo grupo de professoras.

Nesses momentos de reflexão, foi possível dialogarmos sobre a importância de planejar um local adequado, uma área sem circulação de pessoas, um ambiente calmo que fosse propício para a história acontecer.

Após essa sessão, as observações no berçário continuavam acontecendo e foi possível assistir a duas contações de história dentro do berçário com as professoras Cássia e Rosângela, com o apoio de Angel.

Nesse dia há menos bebês no berçário pois é dia de reunião pedagógica na creche e, assim, os bebês saem mais cedo.

Cássia sai e fala com Rosângela que vai pegar um livro para a história. Volta e faz uma rodinha com os bebês. Depois, Cássia conta a história “Tatu bola aprontou” de Regina Siguemotoda Editora Saraiva.

Cássia está sentada sobre o tatame, próximo a janela da sala, encostada na parede. A sua volta estão os bebês: Marcos, Manuel, Leonardo, Ana, Tiago, Bruno, Letícia, Lara e Ingrid. Rosângela e Angel também estão.

Cássia inicia a história e mostra o livro

Cássia: Tatu-bola aprontou!

Rosângela: vem cá, Leonardo! Vem!

Leonardo vai até Regina e ela o senta em seu colo

Cássia: Rola rola o tatu-bola. Vai rolando sem demora. No caminho da escola tira o laço da Carola.

Rosângela: Oh o tatu.

Marcos se levanta e fica em pé em frente a Cássia com o livro

Rosângela: Vem cá, Marcos

Marcos vem e senta no tatame não vai até Rosângela

Rosângela o chama

Cássia: na hora do recreio chuta a pasta do Loiola

Lara reclama com Marcos que sentou ao seu lado
 Cássia: rolarola tatu-bola, bem depressa vai embora
 Marcos se afasta de Laravira de costas para Cássia e olha o teto da sala. Tira o tênis do pé e mostra para Lara que balbucia de volta para Marcos.
 Cássia: Logo atrás vem a Carola muito bravo o Loiola. Rola rola tatu-bola e tropeça na gaiola. Bate e pula feito mola de nariz na portinhola
 Marcos se levanta de novo e vai até Cássia e olha o livro
 Angel chega e senta no tatame
 Cássia: rolarola tatu-bola
 Bruno tenta sair
 Angel: agora não é hora disso
 Bruno chora
 Cássia: me ajuda Bruno
 Angel: sentaaí
 Cássia segura Bruno que chora e se joga
 Cássia começa a rolar Bruno pelo tatame e diz: rolarola tatu-bola. Vai rolando sem parar
 Cássia movimenta as mãos como se rolasse.
 Cássia: Rola rola tatu-bola. Rola rola tatu-bola, vai rolando sem parar
 Bruno continua rolando pelo tatame e Cássia ri.
 Lara fica de pé no tatame, Leonardo levanta do colo de Rosângela.
 Marcos se aproxima e senta perto dela
 Angel ri e Bruno continua rolando.
 Leonardo puxa outro bebê. Rosângela levanta e puxa Leonardo.
 Cássia: quer contar mais uma Rosângela?
 Rosângela: vamos aproveitar o momento em que eles estão (inaudível). (Vídeo NC27B201020231.mp4)

Rosângela está sentada com o livro “Vaga-lume apaixonou”, de Regina Siguemoto da Editora Saraiva
 Rosângela pede a Angel que apague e acenda a luz enquanto ela conta a história.
 Rosângela: Vaga-lume apaixonou. Olha lá o vaga-lume (mostra a luz da sala)
 Rosângela: Voa voa vaga-lume acende e apaga. Oh!
 Rosângela mostra a luz da sala acendendo e apagando.
 Leonardo corre levanta e fica debaixo da lâmpada
 Cássia chama: Leonardo!
 Rosângela: olha se apaixonou. Canta canta para luz. Cadê a luz! Olha!
 A luz está acesa e Leonardo olha para Rosângela e para a lâmpada
 Cássia: sabe onde podia ser?
 Rosângela: no entanto o seu canto
 Cássia: lá é mais escuro
 Rosângela: desencanta qualquer um. Leva bronca fica triste. Vai embora aborrecido
 Angel :sentaaí no tatame (com Leonardo)
 Rosângela: voa voa desligado de vergonha apagado de repente um farolete. Pisca no escuro. Oh!
 Angel pisca a luz da sala
 Leonardo embaixo da lâmpada olha
 Rosângela: Acende e apaga o vaga-lume outra vez apaixonado
 Rosângela mostra a luz enquanto Angel acende e apaga. (Vídeo NC27B201020232.mp4)

Faço a escolha em inserir a transcrição dessa prática de leitura para que o leitor possa observar as mudanças que ocorreram nas práticas após a sessão. É possível observar as professoras mais calmas e tranquilas, sem a agitação que ocorreu na história “O saco”. As intervenções para que os bebês sentem e assistam as histórias são bem menores, o ambiente escolhido foi favorável para que a prática fosse realizada.

Assim, levei essas histórias no formato de vídeo para as professoras assistirem na sessão reflexiva 03 e deixei que as professoras fizessem suas considerações.

Eu... Eu achei que mudou o espaço. Ele estava propício... Tudo bem, claro que não sai perfeito, mas eu achei que estava propício, estava silêncio. Ali é um ambiente que eles já estão acostumados. Então eles já... Tava dentro da rotina deles. Eles já sabiam que eles já iam para rodinha, já iam contar histórias. Claro que tem ali os que não conseguem sentar. O Bruno, fora da sala, ele senta. Dentro da sala, ele não senta, não adianta. A não ser que ele faça aquilo que ele já faz normalmente... Mas eu achei que foi legal. (SR 03, Cássia)

Eu, sim... Eu refleti muito na... Reorganizar pra contar a história, sabe? Por ali, você vê... Apesar de eu ter programado, deu tudo errado. Fiquei no local onde passava 300 pessoas. Um chamava o outro gritava. As crianças por si próprias... não ficam muito paradas com a contação da história. Ainda teve...Aquele tumulto todo. Não foi organizado. Por mais que a gente planejou aquele momento, saiu desorganizado. Então eu pensei na reorganização do espaço e do local. (SR 03, Rosângela)

As professoras refletem as mudanças de local, a importância do ambiente escolhido na prática. Rosângela faz referência a história anterior, sobre a escolha equivocada do local escolhido, a falta de organização, apesar de ter sido planejada e a importância que foi reorganizar o local.

Inserir transformações nos contextos escolares pressupõe a transformação da formação contínua, de forma a criar um coletivo que junto repensem modos de pensar e agir que envolvam novas compreensões de sujeito, de relações entre parceiros na produção de conhecimento com outros. O apoio em novas bases prático-teóricas, pressupõe a transformação na organização da linguagem para contextualizar participações colaborativo-dialéticas. (Magalhães, 2018, p. 27)

A pesquisadora ressalta a importância dessa formação continuada nos contextos escolares para que se possa criar coletivos que pensem as práticas que envolvam novas formas de agir e transformar o fazer da docência.

Em nossa última sessão com as professoras, Rosângela retoma a vivência da história do “Saco”. E enuncia o quanto aquilo a marcou.

Eu vou escolher o ambiente correto, porque aquele dia, aquele dia, o primeiro dia, aquele dia me impactou muito. E o que acontece, me chamou muita atenção, tipo assim, planejar e olhar o local onde eu vou estar, porque de repente eu planejei, mas aquele dia deu uma... entra e sai, não sei o quê. Quer dizer, a minha história foi toda... sabe, não teve o aproveitamento que eu gostaria de ter, que tivesse. (SR 05, Rosângela)

Vemos a importância de se criar espaços em que as práticas possam ser refletidas e ressignificadas. A necessidade de se criar alternativas e contextos nas creches onde seja possível ao professor refletir sobre seus fazeres, apresentar seus desafios e angústias e autoavaliar suas práticas.

[...] a perspectiva crítica possibilita aos participantes espaços de reflexão-transformação e elementos para a (re)construção de seus discursos e de suas ações com base no diálogo, nas práticas discursivas, em que um texto entrecruzado com outros cria novos textos, em novas práticas discursivas, que se configuram, por sua vez, em novas ações. (Santos e Santos, 2013, p. 87)

A partir da metodologia crítica, as pesquisadoras enfatizam a possibilidade de (re) construção do discurso e de novas práticas, como vimos nesse processo de reflexão da própria prática das professoras e mudança do agir delas no cotidiano do berçário.

A(re) significação das práticas de leitura com os bebês é possível quando as professoras vivenciam a experiência de verem sua prática, assisti-la, em que recebem o olhar das outras professoras, suas análises sobre a situação vivida. Isso só foi possível, a partir da relação de colaboração, que foi construída entre esse grupo de professoras que se apoiam e se acolhem por uma prática de qualidade para os bebês.

6.3.3 Breves apontamentos

No recorte do material empírico, que se materializou em análise dos dados produzidos para a escrita desta tese, muitos apontamentos podem ser feitos, antes das considerações finais. Os núcleos de significação que emergiram foram arranjos possíveis dentro de inúmeros caminhos atrelados ao olhar de quem os construiu e da luminosidade das escolhas teóricas. Reafirmamos que compreender o que se diz é considerar o contexto da enunciação, pois os significados que circulam trazem novos sentidos sobre as coisas do mundo. A seguir, sinalizamos alguns apontamentos que consideramos importantes ao finalizarmos as análises:

1. Vimos o importante papel da professora ao realizar vivências que despertem nos bebês o contato com as práticas de leitura. Porque quando proporciona essas vivências, ela cumpre seu papel de provocar situações em que os bebês se apropriam de nossa cultura e se desenvolvem.
2. Ao dividir um espaço/tempo com os bebês, percebemos claramente sua participação e seu jeito próprio de ver o mundo, bem como a maneira singular como se relacionam com o tempo, o espaço, os objetos e as pessoas. Imaginam e brincam, em que pese o fato curioso de a palavra *brincar* não aparecer nos enunciados das professoras nem no cotidiano institucional.
3. Mesmo em situações pouco propícias, os bebês reinventam constantemente a própria condição cultural humana, em que pese o fato de não ter sido esse o objeto de estudo desta tese.
4. Compreendemos que a formação docente, atravessada na/pela cultura é uma vivência intransferível, que acontece na relação com o mundo e essa relação é inseparável de uma relação com a linguagem.
5. Defendemos a linguagem como fundante do psiquismo humano; a formação docente como necessária para apresentar o mundo ao outro e a atuação profissional como um ato responsivo.
6. A docência na Educação Infantil, muitas vezes tem sido exercida com práticas adultocêntricas, com rotinas repetitivas, sem espaço para a presença dos bebês nas suas condições de existência.
7. Na condição de pesquisadora, defendo que as concepções determinam a forma em que se dará as práticas de leitura com os bebês no berçário, por isso é de fundamental importância apresentar ao leitor as concepções que embasam as práticas enunciadas pelas professoras participantes da pesquisa.
8. Compreendemos a importância de conversar sobre como se sustenta a relação entre bebês e professoras no cotidiano da creche, muitas vezes, asfixiante; escutar como o corpo se encontra precarizado, em ambientes pouco pensados para o corpo; admitir a dificuldade em lidar com o cheiro do humano, nas trocas de fraldas; expressar o não desejo ou a impossibilidade de estar disponível para o outro.
9. Estar com as professoras foi um tempo precioso e um grande aprendizado sobre a importância do confronto de ideias, que permita a emergência de falas divergentes, de opiniões diferentes, de conflitos.

10. Defendemos ser necessária a construção de políticas públicas educacionais de formação cultural (inicial e continuada), que possa abranger as especificidades do trabalho docente com bebês, em especial, as práticas de leitura.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DE UMA HISTÓRIA QUASE COMPLETA

Posso afirmar agora que a história está quase completa, quase- quase. Apurei todos os meus sentidos, embora Juventina tivesse me lançado a dúvida acerca de minha competência em aprender os cantos e os recantos dos fatos com as suas personagens. Juventina me imputa a dúvida e a culpa. Ouvi direito? O que estou relatando é o que ouvi? A dúvida e a culpa me colocam em dívida com o que relato. Entretanto, insisto que sempre estive inteira no momento da escuta. Contudo, a escrita me deixa em profundo estado de desesperação, pois a letra não agarra tudo o que o corpo diz. Na escrita faltam os gestos, os olhares, a boca entreaberta de onde vazam ruídos e não palavras. No registro da letra também faltam o tremor do choro e o rasgo do riso. A fala suspensa foge da escrita. E mais, a grafia não registra a intensidade de um silêncio intervalar, diante de um renovado estado de estupor, vivido na hora das lembranças. Se contar e recontar são atos marcados por sinais de incompletude, pois difícil é traduzir os intensos sentidos da memória, imagem escrever. Imaginem perseguir uma escrevivência. Agarrar a vida, a existência e escrevê-la em seu estado de acontecimentos. Mas persisto nessa intenção. Só falarei do brilho das estrelas, das árvores frondosas que habitam determinada esquina e debulharei as palavras, da sua raiz até as suas derivações, se tudo me vier agarrado à vida. (Evaristo, 2022, p.8-9)

Inicio essas considerações com um trecho do livro “Cantigas para ninar menino grande”, de Conceição Evaristo, porque a autora traz a escrita como acontecimento e impossibilidade, “pois a letra não agarra tudo o que o corpo diz”. Reportando-me à leitora assídua que me tornei durante o doutorado ou que me intensifiquei durante essa jornada, pergunto-me como escrever sobre as práticas de leitura para bebês, sem vivenciar a prática de ser leitora, aquela que escava por entre livros, romances e poesias as palavras?

Foi na escolaque, pela primeira vez, conheci a escrita de Conceição Evaristo, “Olhos D’Água”. E foi como se ela traduzisse em palavras o que me faltava e preenchiacircunstancialmente a pausa, o silêncio, meus anseios, medos e dúvidas de estar sendo “inteira” na pesquisa com aquelas que me narravam um cotidiano de práticas enraizado de sentimentos, histórias e vivências com a leitura. Uma história como nos narra a autora “quase completa”.

No exercício de “escrivivência”, que vivifica a palavra, sou fiel à escuta que me foi possível. Penso na responsividade do ato de enunciar, compartilhar as vivências e as narrativas das professoras sobre os bebês e o berçário, suas práticas, seus desafios, angústias e descobertas. Trago esse desejo porque “estive inteira no momento da escuta”. E mesmo que a escrita não descreva essa inteireza de gestos e olhares, que sempre escapam para um lugar da ordem do inacessível, são essas as histórias e memórias registradas e (re)vozeadas de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora, atravessadas por minhas vivências profissionais, pelo

pulsar de um dia ter estado nesse mesmo lugar, como professora de bebês e coordenadora pedagógica de creche.

Nosso recorte teórico, baseado nos estudos de Bakhtin e Vigotski, na perspectiva histórico-cultural, nos deram o suporte necessário para analisar os enunciados das professoras, que traziam suas histórias de vida, profissional e cultural, que constituíam a docência com os bebês. Nestatese, mostro a construção de práticas de leitura com os bebês, realizadas por professoras que, no movimento contraditório da própria vida, se dedicavam em construir o “inédito possível” com os bebês e as crianças, em um saber que se faz e refaz cotidianamente. Movimento atravessado por tentativas, entusiasmos, desistências, reflexões e ressignificações de seu fazer-fazendo na docência na Educação Infantil (Martins Filho, 2020).

Escutar as profissionais foi possível, a partir da escolha metodológica. A inspiração etnográfica nos possibilitou mergulhar no cotidiano do berçário, vivenciar as práticas de leitura com os bebês e retornar às professoras com suas práticas, refletir, a partir dos atos concretos, o que emergia na creche. As sessões reflexivas foram espaços de diálogo, do compartilhamento de angústias e de conquistas e a cada vez fui fazendo o exercício de me desprender das certezas e possibilitar que uma escuta atenta às vozes daquelas professoras guiasse minha trajetória e permitisse as reflexões que se revelaram a cada encontro.

O movimento da pesquisa me convocou a uma das questões que mais me afetou durante todo o caminho: a necessidade urgente de escuta àquelas que estão nos tatames e colchonetes dos berçários, fazendo e construindo a docência com os bebês em nossas creches. Como professora de creche que fui e como pesquisadora que hoje sou, parto em defesa que os momentos de escuta precisam ser garantidos nas instituições como momentos de formação e reflexão das práticas realizadas e como caminho de ressignificação e mudanças possíveis.

Consideramos a leitura com bebês, além da leitura literária. Vimos nos trabalhos levantados nos estudos bibliográficos realizados nas teses, dissertações e trabalhos da ANPED dos anos de 2011 a 2021 o foco na leitura literária. Nesse contexto, nessa creche específica, emergimos a leitura no sentido mais amplo, abrangendo também a leitura de mundo que era realizada com esses bebês que acabam de chegar a essa grande jornada, que é viver culturalmente em um mundo já existente que o espera, mas que se transforma e é transformado por esses bebês. O bebê que chega ao mundo é humanizado pela linguagem.

A docência com os bebês é um ato de muita responsabilidade e valoroso. Apresentamos a eles o mundo e nossa cultura e não há “boniteza” maior do que essa. Como diria Paulo Freire: apresentar àqueles que chegam tudo o que temos e construímos ao longo de nossos processos históricos e culturais.

Uma síntese importante do processo de análise da observação e dos enunciados das professoras foi de que não existe um certo ou um errado nas práticas vivenciadas por elas, seus fazeres-fazendo na docência. Existe uma busca, alicerçada pela responsabilidade do encontro com o outro, no caso, os bebês. Busca que esbarra na constituição de suas visões de mundo, coerentes e incoerentes e nas contingências de um contexto muito específico de condições de trabalho. Contudo, a maior riqueza que tivemos foi de refletir sobre isso, repensar, e poder fazer de novo, de outros jeitos e de diversas formas, pensando coletivamente a prática.

Muitas vezes, vemos no discurso dos professores a lacuna que existe entre o que se quer fazer e as condições reais do que se pode fazer, o que se desdobra muitas vezes em ações precárias. Para Martins Filho (2018, p. 120), “isso tem exigido da parte de algumas professoras um enorme esforço para que a docência se viabilize minimamente, o que em muitos casos torna-se insuficiente para melhorar a qualidade de vida das crianças nas instituições educativas”.

Por meio da pesquisa, foi possível constatar a reflexão como uma possibilidade de se observar a prática de forma crítica e comprometida. Criar momentos de reflexão coletiva dentro das instituições tem sido um desafio. As queixas em relação à falta de troca entre os professores sobre os processos de aprendizagem das crianças e bebês é uma constante em nosso meio. O que nos aponta a necessidade desses espaços como uma forma de os professores se verem como sujeitos constituidores de suas próprias práticas. A falta desses espaços coletivos de reflexão leva o professor a uma prática isolada e solitária, muitas vezes mecanicista e repetitiva.

Dessa forma, refletir a prática permitiu pensar o papel da docência na vida dos bebês em contextos coletivos de educação e o papel da docência em seu fazer-fazendo. As professoras pesquisadas analisaram a docência a partir de sua própria prática, realizando reflexões que lhes possibilitavam construir sentidos para o que realizavam com os bebês e construir uma percepção de si mesmas como docente.

A necessidade de formação, aprofundamentos que englobem as discussões de leitura com bebês, contação de histórias e a importância do livro para os bebês ficou evidente nesse trabalho. Mas, parto pela defesa de uma formação que brote do chão da creche, que traga a prática das professoras e lhes permita pensar sobre o fazer docente nos berçários.

Uma formação que não seja voltada para o ato mecânico de se contar histórias para bebês, mas que forme professoras que entendam a importância do afeto, do acolhimento e dos laços que são gerados no ato de ler com os bebês.

É isso o que defendemos: uma formação baseada na reflexão crítica, na possibilidade de ser e fazer de novo e de quantas vezes forem preciso no intuito de se fazer o melhor pela prática com os bebês, na prática do diálogo entre os pares, nos conhecimentos que são construídos

coletivamente em comunhão pela humanidade. Dessa forma, acreditamos ser possível uma Educação Infantil para os bebês de qualidade e que acolha a todos.

Quando esta pesquisa se iniciou, traçamos como objetivos: (i) identificar quais são as concepções que sustentam o fazer das professoras com os bebês e as possibilidades de leitura que realizam; (ii) compreender o lugar do livro e da leitura no berçário; (iii) refletir com as professoras, participantes da pesquisa, sobre os modos de organização das práticas de leituras com os bebês no cotidiano da instituição

Ao construirmos os núcleos de significação, foi possível perceber que diferentes concepções de bebês coexistem entre as professoras de um mesmo berçário e, algumas vezes, diferentes concepções no enunciado de uma mesma professora, nos fazendo acreditar que o conhecimento não é pronto e acabado, mas está em construção, se fazendo e se reconstruindo dentro das práticas.

A professora de bebês que enuncia que utilizava o livro nos momentos em que não tinha outra atividade para fazer é a mesma que enuncia o livro como um objeto que o bebê utiliza para receber o afeto e atenção da professora, sendo o bebê um ser potente, capaz de usar um artefato cultural como forma de linguagem com a professora que lhe cuida e divide o cotidiano do berçário com ele.

O livro ocupava, no berçário, um lugar de destaque e de construção que se faz necessário durante todos os dias na creche. Aqui vimos a necessidade de os cantinhos de leitura serem uma prática da creche, registrada e defendida em seu Projeto Político Pedagógico, para que ao trocar de gestão, ou de professoras a cada ano, essa identidade de leitura e de incentivos aos pequenos leitores não se perca e seja resguardada aos bebês como direito.

Em relação à leitura, essa emergia de diferentes maneiras, marcada pela sensibilidade da docência e tinha papel primordial ao se permitir aos bebês as leituras de mundo que eram feitas, ao possibilitar as descobertas, da chuva, da natureza, da água que saía pela torneira. Mais do que ensinar histórias contadas dos livros, essas professoras ensinavam aos bebês a lerem o mundo que os cercavam, lerem palavras, gotas de chuva e raios de sol. A leitura como brecha de um cotidiano, por vezes, hostil e estressante.

Como último objetivo, tínhamos o intuito de refletir com as professoras, sobre as práticas de leituras com os bebês, o que nos foi possível por meio das sessões reflexivas. Reiteramos a necessidade de práticas nas creches que possibilitem espaços de reflexão, de compartilhamento de saberes e fazeres que se constroem no coletivo, de maneira solidária. Foi possível, durante a pesquisa, o “descortinar” de práticas enraizadas em concepções que invisibilizam a condição do bebê de ler o mundo do seu modo e a seu tempo. Práticas ainda

adultocêntricas, com marcas de um ideal de sujeito, que sabemos não existir. Mas, paralelo a isso, esforços em repensar e o desejo de realizar práticas de qualidade e significativas para os bebês.

Ao iniciarmos as discussões sobre as práticas de leitura nos berçários, nosso foco foi as práticas que as professoras de bebês têm desenvolvido. Ao se realizar tais práticas, é preciso levar em consideração a necessidade e os desejos dos bebês. As práticas de leitura devem ser voltadas para eles e com eles, considerando que ouvem, veem, sentem e se movimentam no mundo. As práticas de leitura e narrativas nos berçários devem ser práticas cotidianas e coletivas. Os bebês precisam ter contato com as histórias, parlendas, cantigas, lendas, fábulas, poesias e todo tipo de texto que apresente nossa cultura a eles, mas que também construam sentidos coletivos para aqueles e aquelas que dividem esses espaços/tempos no berçário.

Relembro as palavras do professor Altino Martins Filho (2020, p. 20):

Todos os dias a vida é apenas um modo de viver. Todos os dias temos a vida e podemos construir esses modos de viver. Todos os dias existe a vida. Nunca deixe de viver sua vida, todos os dias! Mas, muitas vezes é preciso desobedecer a vida criticamente. Todos os dias, se for possível teime em desobedecer! Todos os dias temos a vida para viver!

Já dizia a história que “pela estrada afora eu vou bem sozinha...” mas, essa solidão nunca senti, minha escrita nunca foi minha, nem de forma solitária. Foi redigida a várias mãos. Junto a mim há pessoas que me são caras desde a graduação, que passaram por minha trajetória profissional, escrevem comigo essa narrativa. As marcas que deixaram em mim constituíram o que sou hoje. E são muito do que hoje escrevo por essas linhas.

Essas considerações, que compõe a “história quase completa”, estarão sempre em construção, cada vez que uma professora de bebês estiver em um espaço que lhe permita refletir criticamente, enxergar sua potência e impotência no fazer cotidiano com os bebês. Somente sob essa condição é possível construir outros saberes.

Foi com todo respeito a essas docentes e aos seus saberes, que minha entrega foi “por inteiro”, como diria Conceição Evaristo a essa tese. Que a escuta e os saberes que foram construídos com essas professoras ecoem aos estudiosos das infâncias e dos bebês, fortalecendo a leitura com os bebês em todos os cantos do país, possibilitando a diferentes sujeitos pensar os bebês dentro de suas potencialidades e descobertas, curiosidades e afeto diante do mundo. Que não nos cansemos jamais de lutar pelos bebês e pela garantia de seus direitos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, v.26, n.2, p.222-245, jun. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>. Acesso em: 10 de maio de 2023.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkq4zjP/>. Acesso em: 10 de maio de 2023.

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

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

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 10 ed. São Paulo. Papirus, 1995.

ARAÚJO, Viviam Carvalho de; SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. Linguagem e implementação de políticas: aproximações teórico-metodológicas entre o círculo de Bakhtin e o ciclo de políticas de Ball. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 392–404, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.57407. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57407>. Acesso em: 16 out. 2025.

ARAÚJO, Viviam Carvalho de. /Secretaria de Educação PJF. **Abertura ProLEEI 2025/2026**. Vídeo: Youtub, 22 de out. de 2025. https://www.youtube.com/watch?v=_ERB53UrDIY. Acesso em: 15 de fev, 2026.

BAKHTIN, Mikhail. Discurso na vida e discurso na arte: (sobre a poética sociológica). In: VOLÓCHINOV, V. N. **Freudismo**. New York: Academic Press, 1976. (Publicado originalmente em russo em 1926/1927).

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012

BAPTISTA, Mônica Correia. Leitura, arte e cultura na primeira infância: Distintas vozes de uma aldeia inteira. In.: FEDATTO, Carolina P; FARIAS, Fabíola; DAHER, Juliana (orgs). **Primeiras leituras: Arte e cultura na primeira infância**. Belo Horizonte: Ed. Das Organizadoras, p. 11-15, 2022.

BAPTISTA, Mônica Correia, PETROVITCH, Camila; AMARAL, Mariana Parreira Lara. Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade. Revista Eletrônica Leer, Escribir y Descubrir. Vol 1, n.8, 2021.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A leitura na creche: qual leitura? In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; VITA, Anastasia (org). **Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Suzanna Mantovani**. Campinas: Autores Associados, 2014.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. **A BNCC da educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia**. **Revista Retratos da Escola**, v.13, n.25, p. 77-9, jan./mai. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>

BARROS, Manoel. Escova. In.: **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta. 2010.

BEI, Aline. **Pequena coreografia do adeus**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

BENJAMIN, Walter. Livros infantis velhos e esquecidos. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2009, p. 53-68.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, SP: Ed. Brasiliense, 2012.

BITENCOURT, Lais Caroline Andrade. Docência com bebês: Desafios para a pedagogia. In.: **Cadernos para o professor**, Juiz de Fora, v. 2, n. 46, p. 1-12, 2023.

BITTENS, Cassia Maria Rita Vianna. **O universo literário ao alcance daqueles que ainda não lêem: tendências contemporâneas da literatura para bebês**. Dissertação (Mestrado em Literatura e crítica literária) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide. Enunciado/ Enunciado Concreto/ Enunciação. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin conceitos-chaves**. São Paulo: Editora Contexto, 2014, p. 61-78.

BRASIL. **Resolução do CNE/CEB nº. 05/2009**. 18 de dezembro de 2009, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009, Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/porta/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 05 maio 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2/2017**. 21 de dezembro de 2017, Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 146. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 abr. 2019.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**: leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras. Brasília: 2008. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/843729/-pnbe---leitura-e-biblioteca-nas-escolas-p%C3%BAblicas-brasile...>>. Acesso em: 05 abril de 2023.

BRASIL. **Guia Digital PNLD 2021**: obras didáticas por área de conhecimento e específicas. 2021, Disponível em:<http://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/inicio. Brasília, acesso em: 05 abril de 2023.

BRASIL, Notícias. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/mec-institui-programa-de-formacao-de-leitura-e-escrita>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2025.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 12/2020**. 07 outubro de 2020. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. Diário Oficial da União, Brasília, Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-ndeg-12-de-07-de-outubro-de-2020/view>. Acesso em: 5 abr. 2023

BRASIL. **Informe n. 23/2023** – COARE/CGPLI/FNDE. Modelo de escolha - PDDE Interativo/SIMEC PNLD 2022 – Objeto 2 e PNLD 2023 – Objeto 2. Maio, 2023. Disponível: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/informes-pnld/2023/23.2023AberturaModelodeescolhaPNLD2022Obj.2ePNLD2023Obj.2.pdf> . Acesso: Acesso em: 10 abr. 2024

BRITTO, Luis Percival Leme; Di GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. “Leitura do Mundo” e educação em Paulo Freire. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 43, 2022. <https://www.scielo.br/j/es/i/2022.v43/>. Acesso em 20 de fev de 2026.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas - Em busca de um novo perfil de professor. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos. O direito à literatura**. Rio de Janeiro, 1951.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

CENTENO, Eloiza Rodrigues. **Práticas de leitura nos berçários: um percurso relacional entre bebês, professores e livros**. Dissertação (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

CESTARO, Patricia Maria Reis. Formação inicial docente: com a palavra, as professoras da creche. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

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

CORSINO, Patrícia. Literatura infantil: as crianças e as leituras. In: CORSINO, Patricia (org). **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014, p. 25-37.

COSTA, YnggridKarolline Mendonça; MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino. Formação de atitudes leitoras nos três primeiros anos de vida: possibilidades e influências. In: SILVA, José Ricardo; SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral; LIMA, Vanilda Gonçalves (orgs.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. 2 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 183-206.

COUTINHO, AngelaScalabrin. Bebés/Babies. In.: **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspectivas globais. Uminho Editora, p. 60-63, 2021.

DAHER, Juliana. Primeiras leituras: reflexões sobre o encontro com o humano pela palavra. In.: FEDATTO, Carolina P; FARIAS, Fabíola; DAHER, Juliana (orgs.). **Primeiras leituras: Arte e cultura na primeira infância**. Belo Horizonte: Ed. Das Organizadoras, p. 19-31, 2022.

ESCOUTO, Nivia Barros. **A formação do leitor literário na Educação Infantil: A interação da palavra da vida cotidiana com a palavra literária**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

EVARISTO, Conceição. **Canção para ninar menino grande**. 2ed, Rio de Janeiro: Pallas, , 2022.

FIORIN, José Luiz de. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. A importância do ato de ler – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

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

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

GAMA, Niclecia Ferreira. **Entre sons, palavras e sentidos: O protagonismo infantil em atos de leitura e contação de histórias com bebês e crianças bem pequenas na creche**. **Dissertação** (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

GALVAO, Cristiene de Souza Leite. **Existe uma literatura para bebês**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: P&A, 2003.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Literatura na infância: a criança, o livro e a capacidade de ler. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 34-52, set. 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3745>. Acesso em: 05 jan. 2021.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **A criança, o livro e a literatura: a identidade leitora em constituição na infância**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

GOMES, Adriana Teixeira; TORRES, Rosangela Luzia. **A magia de ler e contar histórias para bebês**. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/12132.pdf. Acesso em: 15 jan. 2018.

GONÇALVES, Fernanda. **As palavras e seus deslimites: a relação dos bebês com os livros na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

GUIMARÃES, Daniela. Bebês, interações e linguagem. In.: BRASILIA, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**, v.4, 2016, p. 49-81.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Líber Livros Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO F. A. M. (org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Edufpi. Piauí. 2016.

JEREBTSSOV, Serguei; PRESTES, Zoia. O papel das vivências da personalidade na instrução (no caso de estudos da psicologia). **Educação em Foco/ UFJF**, Juiz de Fora. v. 24, n.2 (mai/ago/2019) – Juiz de Fora: EDUFJF, 2019, p. 679-692.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. São Paulo: Papirus, 2003.

JOBIM E SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine, Deccache Porto. **A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana**. Bakhtiniana, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012.

JUIZ DE FORA. Projeto Político Pedagógico da Creche Virgínia Fávero Nocelli. Juiz de Fora, 2023.

JUIZ DE FORA. Secretária de Educação. **Edital nº4 /2022**. Chamamento público seleção de organizações da sociedade civil para a execução de serviço educacional no âmbito do município de juiz de fora /MG. Juiz de Fora: PJF, 2022. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br>. Acesso em: 19 abril. 2023.

KONDER, Leandro. **Marxismo da melancolia**. 3 ed, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, , 1999.

LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez. **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LAURO, Bianca Recker; SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. Os sentidos das práticas de leitura na creche: as vivências de bebês e suas professoras. **Criar Educação**, Criciúma, v.14 , 2025 .– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

LIBERALLI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté, SP: Cabral, 2008.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. . Formação de professores e pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, João A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de língua: Dimensões e ações na pesquisa e na prática**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, v. 01, p. 43-66.

LOPES, Jader Janer. **Terreno baldio**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

LOPES, Jader Janer. **Atrás da porta**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

LOPÉZ, Maria Emilia. Os bebês, as professoras e a literatura:um triângulo amoroso. In.: BRASILIA, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**, v.5, 2016.

LÓPEZ, MaríaEmilia. Um mundo aberto: Cultura e primeira infância. Tradução Cícero Oliveira. São Paulo. Selo Emília, 2018.

LOPÉZ, Maria Emilia. Leiturar.**Revista Emília**. Formação de Leitores. 13 de mar. de 2022. Disponível em: <https://emilia.org.br/leiturar/>. Acesso em 02 de dezembro de 2022.

MARTINS FILHO, Altino José. Minúcias da vida cotidiana na prática docente. In. MARTINS FILHO, Altino José; DORNELLES, Leni Vieira (orgs). **Lugar da criança na escola e na família-** a participação e o protagonismo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2018, p. 111-124.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana** o fazer fazendo da docência na educação infantil. Florianópolis: Editora Insular, 2020.

MAGALHÃES, Cassiana; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SILVA, Greice Ferreira da; MELLO, Suely Amaral. Planejando a ação docente para o máximo desenvolvimento na infância. In.: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-cultural na educação Infantil** – Conversando com professoras e professores.(orgs), Curitiba: CRV, 2017, p. 219-230.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. Magalhães (org). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. et al. (Org.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-58.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, Léa. S. P.; LOPES, Jader, J. Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias. Niterói: Editora da UFF, 2010.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. Formação contínua de professores: A organização crítica-colaborativa para transformação. **Revista linguagem estudos e pesquisa**. Catalão, Goiás, v. 22, n. 2, jul-dez 2018, p. 17-35.

MANTOVANI, Susanna. Da imagem à história: o livro na creche. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e VITA, Anastásia de. (Org.) **Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani**. Trad. Fernanda Ortale et al Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto de. **Leitura Literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz**. 36ª Reunião Nacional da ANPED. 29/09 a 02/10 de 2013. Samambaia - GO . Acesso em 20 de março de 2022.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto de. **Bebês e livros: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo**. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2018.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto de. **“Será que é mágica?” Reflexões sobre interações entre adultos, bebês e livros**. 40ª Reunião Nacional da ANPED. Reunião Nacional da ANPED – set-out 2021, Belém do Pará. Acesso em 20 de março de 2022.

MELO, Leticia Carla dos Santos. **Os bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação da leitura no Berçário**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

MELLO, S.A. A Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: J.M. Editora e Cultura Acadêmica Editora, 2010.

MELLO, Marissol. **O amor em Tempos de Escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MICARELLO, Hilda. Currículo para a educação infantil e BNCC: o que ainda não está garantido? In.: PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça Stela (Orgs.). **As (contra) reformas na educação hoje**. Oficina Universitária. Marília. Cultura Acadêmica. São Paulo. 2018, p. 79-93.

MOREIRA, Ana Rosa; MICARELLO, Ilda; SCHAPPER, Ilka, SANTOS, Nubia Schapper. Pesquisas sobre infâncias, formação de professores e linguagens: diálogos com a perspectiva histórico-cultural. **Revista de psicologia**. FRACTAL:. Niterói, UFF, v. 27, n. 1, p. 22-27, 2015.

OSTETTO, Luciana E. Planejamento na Educação Infantil, mais que a atividade, a criança em foco. OSTETTO, Luciana E. (Org.) **Encantos e encantamentos na Educação Infantil: compartilhando experiências de estágios**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ONGARI, Barbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche**. Construindo suas identidades. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, Aparecida. Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE. In.: BRASILIA, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**, v.7, 2016, p. 15-50.

PERROTTI, Edmir. A organização dos espaços de leitura na educação infantil. In: BAPTISTA, Monica Correia et al (orgs.). **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2015, p. 127-142.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete; CARNELOSSO, Rose Mara Gozzi. Os espaços do livro nas instituições de educação infantil. In.: BRASILIA, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**, v.7, 2016, p. 113-150.

PINTO, Marcela LaisAllgayer. **Interação de bebês com livros literários**. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Caxias do Sul. 2018.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa – Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Repercussões no campo educacional. (Tese de doutorado) - Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

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

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. Tradução de Márcia Frazão e Ronaldo Periassu. São Paulo: Global, 2010.

REYES, Yolanda. Triângulo amoroso na primeira infância. **Revista Emília**, set./2012. Entrevista concedida a Gabriela Romeu. Disponível em <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=237>. Acesso em 04/06/2025

RIBEIRO, Jonas. **O esconderijo das vontades**. São Paulo, Callis, 2011.

RODRIGUES, LuzianePatricio Siqueira. **Pelos fios das histórias: narrativas de professoras sobre práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

RODRIGUES, LuzianePatricio Siqueira. **Práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos de idade: o que revelam as narrativas das professoras**. 39ª Reunião Nacional da ANPED – 20 a 24 de outubro de 2019. Niterói. RJ. Acesso em 20 de março de 2022.

SALUTTO, Nazareth; CORSINO, Patrícia. As crianças e os livros na creche. In: CORSINO, Patricia (org). **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014, p. 85-93.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. **Sentidos e significados sobre o choro da criança nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.

SANTOS, Ilka, SANTOS, Núbia. (RE) visitando categorias teórico metodológicas a partir da pesquisa crítica de colaboração. **Revista da FAEEBA**, Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.22, jul/dez 2013, p. 83-93.

SANTOS, Núbia A. Schaper. Sobre a necessidade de desconhecer: as professoras, os bebês e outras coisas. In: GONÇALVES, Rafael Marques; RIBEIRO, Tiago; RODRIGUES, Allan. **Cotidianos e formação docente: conversas, currículos e experiências com a escola**. Rio de Janeiro: Ayuvu, 2019.

SILVA, Jose Ricardo. Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão do bebê como sujeito ativo. In: MELLO et al. (orgs.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 49-66.

SILVA, Juliana Lima da Olhares para a formação dos cursos de Pedagogia das IES privadas de Juiz de Fora/ MG: desdobramentos para o lugar da docência na creche. Tese (Doutorado. em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019.

SILVA, Mellina; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. A leitura para a Educação Infantil na BNCC: Continuidades e rupturas. **Linha Mestra**, n.40, jan./abr., 2020, p.48-58, [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/1980-9026A2020N40P48-58](https://doi.org/10.34112/1980-9026A2020N40P48-58). Acesso em 20 de março de 2022.

SILVA, Maria Rosana do Rego. **Entre fraldas e livros: leitura literária com bebês na creche**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2019.

SILVA, Pablo Luiz de Faria Vieira da. **Bebês e Literatura: percursos em uma creche pública do município do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

SZUNDY, Paula T. C. **A construção no jogo e sobre o jogo**. Ensino-Aprendizagem de LE e formação reflexiva. 2005. Tese (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem) – Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello de Souza. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, n. 21, p. 757 -779.

TRISTÃO, F. C. D. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: MARTINS, FILHO, A. J. et al. **Infância plural**: crianças do nosso tempo. Porto Alegre, 2006, p. 39-58.

VASCONCELOS, José Mauro de. **O meu pé de laranja lima**. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

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

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Primeira aula. O objeto da pedologia. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 2018. **7 aulas de L. S. Vigotski**. Sobre os fundamentos da pedologia. Rio de Janeiro. E-papers, 2018a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Quarta aula. O problema do meio na pedologia. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 2018. **7 aulas de L. S. Vigotski**. Sobre os fundamentos da pedologia. Rio de Janeiro. E-papers, 2018b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev. **Psicologia, Educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (trad e org). São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VOLOCHINOV, Nikoláievitch Volóchinov. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

YUNES, Eliane. Leitura como experiência. In.: YUNES, E.; OSWALD, M (Org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 7-16.

YUNES, Eliana. Literatura e Educação. In.: KHÉDE, Sônia Salomão. **Os contrapontos da literatura**. Petrópolis: Vozes, 1984, p. 124-152.

APÊNDICE A – PROPOSTAS DAS SESSÕES REFLEXIVAS



**Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade de Educação**

PROPOSTA PARA A PRIMEIRA SESSÃO REFLEXIVA – 2023

“O que faz uma professora de bebês no dia a dia da creche”

Data: 03/10/2023

Previsão de duração: 17 às 19hs

Participantes: Rosângela, Cássia, Ludy, Angel

Pesquisadora/ Copesquisadora: Bianca e Ana Clara

1º momento:

Explicar que iremos conversar sobre o dia a dia na creche e a relação entre professores e bebês. Sinalizar que o que for conversado ficará na pesquisa, demonstrando que o intuito não é avaliar a prática docente, dizer se é certo ou errado, mas conversar sobre o cotidiano na creche. Deixá-las à vontade para falar o que quiser e caso não queiram algo na pesquisa, que também tenham liberdade de nos pedir para retirar.

2º momento:

__ Entrega dos cadernos (Diário de bordo)

3º momento:

Roda de Conversa:

Questões norteadoras para a pesquisadora:

- __ O que é ser professora de bebês para vocês no dia a dia?
- __ Vocês acham que vocês ensinam alguma coisa para os bebês?
- __ Vocês queriam ser professoras de bebês? Era um sonho de vida?
- __ Vocês se sentem realizadas no que fazem?
- __ O que é trabalhar na creche?
- __ Quais sentimentos vocês sentem em ser professoras de bebês?
- __ Qual a importância do trabalho de vocês?
- __ O que é estar com os bebês?
- __ Existe alguma coisa de negativa, algum ponto que vocês acham que não é legal nesse trabalho?

4º momento: Lanche

5º momento: Leitura do livro: O esconderijo das vontades —Jonas Ribeiro

Próximos encontros:

3/10 - 17/10 - 31/10 - 7/11 - 21/11 - 5/12



**Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade de Educação**

PROPOSTA PARA A SEGUNDA SESSÃO REFLEXIVA -2023

“O que é contar histórias para bebês?”

Data: 17/10/2023

Previsão de duração: 17 às 19hs

Participantes: Rosângela, Cássia, Ludy

Pesquisadora/ Copesquisadora: Bianca e Ana Clara

1º momento:

Retrospectiva do encontro anterior;

Diário de bordo —deixar as professoras a vontade caso queiram ler alguma coisa que escreveram ou queiram comentar algum desdobramento do encontro anterior

2º momento:

— Vídeo - Contação de história: O saco – Ludy e Rosângela

— Vídeo - A torneira e a experiência com a água e os bebês

3º momento:

Roda de Conversa :

Questões norteadoras para a pesquisadora:

— O que vocês levam em consideração quando organizam uma atividade de leitura com os bebês?

— Porque vocês contam histórias para os bebês?

— O que acontece enquanto vocês contam a história?

— Com qual frequência vcs contam histórias?

— O fato de vocês professoras serem leitoras influencia na prática com os bebês?

— O que vcs pensam quando planejam uma atividade de leitura? o que vcs esperam?

— o que vcs mudariam naquela atividade se fossem refazê-la?

— Os bebês gostam dessas atividades de leitura?

— Que tipos de histórias eles gostam?

4º momento: Leitura do livro: Bárbaro —Renato Moriconi

5º momento —Lanche



**Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade de Educação**

PROPOSTA PARA A TERCEIRA SESSÃO REFLEXIVA -2023

“O encontro dos bebês com os livros”

Data: 31/10/2023

Previsão de duração: 17 às 19hs

Participantes: Rosângela, Cássia, Ludy, Angel

Pesquisadora/ Copesquisadora: Bianca e Ana Clara

1º momento:

Retrospectiva do encontro anterior;

Diário de bordo —deixar as professoras a vontade caso queiram ler alguma coisa que escreveram ou queiram comentar algum desdobramento do encontro anterior

2º momento:

_ Vídeo —NC27B2010231 —Contação de história: Tatu Bola rolou

_ Vídeo —NC27B2010232 —Contação de história: Vaga lume apaixonado

3º momento:

Roda de Conversa:

Questões norteadoras para a pesquisadora:

_ Qual o lugar do livro na sua relação com os bebês?

_ Como é a relação dos bebês com os livros?

_ Os bebês gostam de livros? de histórias?

_ O que eles expressam na interação com os livros?

_ Com que frequência vocês leem para os bebês?

_ O que vocês levam em consideração ao escolher os livros para os bebês?

_ Os livros estão acessíveis aos bebês?

_ Quais os materiais são os ideais para um livro para bebê? São livros de qualidade? o que é um livro de qualidade?

_ Os bebês possuem livros preferidos?

_ Como é o acervo de livro na creche?

_ Como você utiliza os livros com melhor qualidade e de qualidade inferior?

_ Vocês tem livros que lhes trazem alguma lembrança? Memórias afetivas, relação com os livros que são contados para os bebês

4º momento: Lanche

5º momento: Leitura do livro: O que é um livro? Lane Smith



**Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade de Educação**

PROPOSTA PARA A QUARTA SESSÃO REFLEXIVA -2023

“Entre livros, bebês e professoras o Leiturar”

Data: 14/11/2023

Previsão de duração: 17 às 19hs

Participantes: Rosângela, Cássia, Ludy

Pesquisadora/ Copesquisadora: Bianca e Ana Clara

1º momento:

Apreciação de um canto com livros que foram citados no último encontro:

O pequeno príncipe / Meu pé de laranja Lima / Dom Casmurro/ O diário de Anne Frank/ O mágico de Oz e alguns livros para bebês de tecido, livros brinquedos e livros com fantoches

Retrospectiva do encontro anterior:

Relacionar as memórias afetivas que elas apresentaram no último encontro em relação aos livros. Sentimentos, emoções.

2º momento:

Pensando em tudo o que conversamos no último encontro sobre as memórias e as emoções em relação aos livros, foi proposto pela pesquisadora um texto. Vamos conversar sobre ele?

_ Leitura e discussão do texto de Maria EmiliaLópez

Questões:

Contextualizar a época em que o texto foi escrito numa pandemia;

Refletir o termo “leiturar” —Intervenção cultural e afetiva

Pensar sobre compromisso e intimidade de quem lê

Pensar o papel de quem leitura, quem se leitura e quem é leiturado

3º momento:

_ Vídeo da Kellen— a afetividade, os bebês e um livro

_ Qual o sentido e utilização dos livros pelas professoras?

_ Como os bebês exploram os livros?

_ O que se espera que os bebês façam com o livro?

_ Como o bebê aprende a cuidar desse artefato o livro?

_ Os bebês imitam os ato e gestos de manipulação dos livros?

_ Imitação e repetição de histórias

_ Como articulamos afetividade com práticas de leitura?

4º momento:

Lanche

5º momento: Leitura do livro

O beijo – Valérie D’Heur



**Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade de Educação**

PROPOSTA PARA A QUINTA SESSÃO REFLEXIVA -2023

“As práticas de leitura no berçário sob o olhar de suas professoras”

Data: 05/12/2023

Previsão de duração: 17 às 19hs

Participantes: Rosângela, Cássia, Ludy

Pesquisadora/ Copesquisadora: Bianca e Ana Clara

1º momento:

Apreciação de um canto com livros que foram citados no último encontro pela pesquisadora e relação realizada com as falas das professoras sobre a imitação que os bebês fazem das expressões dos personagens e as questões étnico raciais.

Amora —Pretinha de Neve e os sete gigantes —O pequeno príncipe preto —Rapunzel e o Quibungo - Joaozinho e Maria e livros de banhos e livros para bebês

2º momento:

Retrospectiva do encontro anterior:

Enfatizar a questão da imitação. Trazer outras situações em que as professoras percebem os bebês imitando suas práticas.

3º momento:

Passar um vídeo com algumas fotografias dos bebês com os livros, tendo como música de fundo a música: “Quando as crianças fazem uau”. Que nos possibilita refletir sobre o encantamento dos bebês e crianças sobre as coisas do mundo. Deixar que elas comentem sobre o que estão vendo.

- _ Os livros são importantes para os bebês?
- _ Porque é importante os bebês se relacionarem com os livros?
- _ Essa importância se faz presente em sua prática?
- _ Em quais momentos o livro aparece? qual o lugar dele na sua prática?
- _ Como são as práticas de leitura com os bebês para vocês professora?

4º momento:

Entregar algumas fotografias reveladas sobre o espaço de leitura no berçário

Reflexões das fotografias

- _ O que pode ser considerado um espaço ideal para leitura com os bebês?
- _ Que mobiliários, objetos e estruturas são necessários para se contar histórias para os bebês?
- _ O ambiente preparado e pensado para as contações fazem diferença nesses momentos?
- _ Como são as práticas de leitura com os bebês para você?
- _ O que repensamos das nossas práticas desde o início da formação até hoje?
- _ Você acredita que houve alguma mudança na sua prática após as reflexões que fizemos?

5º momento: Lanche

6º momento: Livro: A quatro mãos – Marilda Castanha



**Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade de Educação**

PROPOSTA PARA A SEXTA SESSÃO REFLEXIVA -2023

“Encerramento”

Data: 12/12/2023

Previsão de duração: 17 às 19hs

Participantes: Rosângela, Cássia, Ludy, Angel, Felicia, Sumaya

Pesquisadora/ Copesquisadora: Bianca, Ana Clara, Núbia, Lidia

1º momento:

Vídeo de retrospectiva sobre as cinco sessões reflexivas e as observações feitas pela pesquisadora.

Agradecimento sobre a abertura para a pesquisa, sobre os conhecimentos que foram construídos com o grupo e pela possibilidade de aprender com as professoras sobre a docência e as práticas do berçário.

Momento de troca sobre o que as reflexões proporcionaram.

2º momento:

Entrega dos certificados para as participantes da pesquisa pela professora Dra. Nubia Santos/ UFJF

3º momento:

Confraternização e lanche coletivo

APÊNDICE B – MODELO DE CATÁLOGO DE VÍDEOS

	MODELO DE CATÁLOGO DE VÍDEOS	 UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUÍZ DE FORA
TÍTULO:		
DATA/HORÁRIO:		
TURMA:		
PROFESSORAS:		
CÓDIGO DA NOTA: -		
CÓDIGO DO VÍDEO:		
TEMPO DE VÍDEO:		
PESQUISADORA:		
BEBÊS:		

APÊNDICE C – MODELO DE NOTA DE CAMPO

	MODELO DE NOTA DE CAMPO
TÍTULO:	
DATA/HORÁRIO :	
TURMA:	
PROFESSORAS:	
CÓDIGO DA NOTA:	
CÓDIGO DA FOTO:0	
CÓDIGO DO VÍDEO;	
PESQUISADORA:	
BEBÊS:	

DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO:

APÊNDICE D – NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO E INDICADORES

Indicadores	Núcleo de significação
Concepção de bebês Estratégias pedagógicas Reflexão Desenvolvimento Rotina Imitação Linguagem Adultocentrismo Concepção de docência Identidade profissional Condições de trabalho	1 <i>Gente, que que eu vou fazer com cinco crianças?</i> - Concepções de bebês e de ser professora na creche
Estratégias pedagógicas Concepção de bebê Concepção de docência Área externa Imitação Ritmo Dificuldade de planejamento Condições de trabalho Reflexão Práticas de leitura Linguagem Criação Imaginação Livro Livro de Imagem Interação com o livro História Contação de história Repetição da história O lugar da história Afetividade Livro como mediador Projeto leitura com as famílias Famílias Livro na rotina da creche Tipo de livro Memória	2 <i>“Olha pra mim, tira um tempo pra mim, senta aqui!”</i> – Práticas de leitura com os bebês
Tomada de consciência Efeito da sessão reflexiva Relação teoria e prática Reflexão sobre a prática Reflexão	3 <i>“Eu vou escolher o ambiente correto, porque aquele dia, aquele dia, o primeiro dia, aquele dia me impactou muito”</i> – O inédito viável e a docência

Fonte: Elaborado pela pesquisadora 2024

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS

Convidamos você, como responsável pelo menor _____, a participar da pesquisa PRÁTICAS DE LEITURAS NOS BERÇÁRIOS: A AUTORIA E O PROTAGONISMO DOS BEBÊS SOB O OLHAR DE SUAS PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/MG. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é trazer para o centro das discussões de que forma ocorre as práticas de leitura das professoras de berçário em uma creche do município de Juiz de Fora. Nesta pesquisa pretendemos compreender como as professoras consideram, percebem e possibilitam os processos de autoria e protagonismo dos bebês nas práticas de leitura nos berçários. Identificar os pressupostos conceituais das professoras em relação a concepção de infâncias, o que acreditam serem os bebês, autoria e protagonismo infantil; compreender como as professoras consideram a questão da linguagem e sua relação com os bebês; apreender a função da leitura nos berçários e os pressupostos que orientam as práticas de leituras dessas profissionais com os bebês, bem como a função da leitura nos berçários e da docência com os bebês; estabelecer relação dialógica com as professoras participantes da pesquisa, buscando propiciar possibilidades de reflexão sobre as práticas de leituras com os bebês, sobre suas práticas e possíveis mudanças relativas ao fazer cotidiano nos berçários.

Caso você concorde na participação do menor vamos fazer as seguintes atividades com ele: realizaremos observação do berçário em que ele está matriculado, observaremos alguns dias sua participação em momentos de contação de histórias, brincadeiras livres, rodinhas, atividades direcionadas, assim como momentos de alimentação, higienização e descanso. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: a probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo através da divulgação inadequada dos dados da pesquisa. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, a pesquisa cumprirá o que foi estabelecido pelo comitê de ética no campo das ciências humanas, os participantes serão comunicados sobre a necessidade do TCLE e também de que os dados serão registrados e organizados para fins exclusivamente da pesquisa. A pesquisa pode ajudar a contribuir para o campo da educação infantil e para repensar o cotidiano e as práticas de leitura com bebês, além disso a pesquisa pode levar para a instituição participante a reflexão sobre temáticas como a leitura, bebês e práticas nas creches.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo para participar deste estudo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se o menor tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a buscar indenização.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pelo menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento.

A participação dele é voluntária e o fato em não deixá-lo participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do (a) menor
Bianca Recker Lauro
Rua Subtenente Omar Pereira n. 85 Bandeirantes Juiz de
Fora
CEP:36047190
Fone:(32) 988119936
E-mail: biancalauroufjf@gmail.com

Assinaturado(a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos -
UFJFCampusUniversitáriodaUFJF
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa CEP: 36036-900
Fone: (32) 2102-3788/E-mail: cep.propp@ufjf.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa PRÁTICAS DE LEITURAS NOS BERÇÁRIOS: A AUTORIA E O PROTAGONISMO DOS BEBÊS SOB O OLHAR DE SUAS PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/MG. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é trazer para o centro das discussões de que forma ocorre as práticas de leitura das professoras de berçário em uma creche do município de Juiz de Fora. Nesta pesquisa pretendemos compreender como as professoras consideram, percebem e possibilitam os processos de autoria e protagonismo dos bebês nas práticas de leitura nos berçários. Identificar os pressupostos conceituais das professoras em relação a concepção de infâncias, o que acreditam serem os bebês, autoria e protagonismo infantil; compreender como as professoras consideram a questão da linguagem e sua relação com os bebês; apreender a função da leitura nos berçários e os pressupostos que orientam as práticas de leituras dessas profissionais com os bebês, bem como a função da leitura nos berçários e da docência com os bebês; estabelecer relação dialógica com as professoras participantes da pesquisa, buscando propiciar possibilidades de reflexão sobre as práticas de leituras com os bebês, sobre suas práticas e possíveis mudanças relativas ao fazer cotidiano nos berçários.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: Primeira etapa – realizaremos observação das suas práticas de leitura no berçário (fotografias e filmagens). Segunda etapa – realização das sessões reflexivas onde iremos analisar com você as práticas que foram fotografadas e filmadas. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são a probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo através da divulgação inadequada dos dados da pesquisa. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, a pesquisa cumprirá o que foi estabelecido pelo comitê de ética no campo das ciências humanas, os participantes serão comunicados sobre a necessidade do TCLE e também de que os dados serão registrados e organizados para fins exclusivamente da pesquisa. A pesquisa pode ajudar a contribuir para o campo da educação infantil e para repensar o cotidiano e as práticas de leitura com bebês, além disso a pesquisa pode levar para a instituição participante a reflexão sobre leitura, bebês e práticas nas creches.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20 ____

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Bianca Recker Lauro
Rua Subtenente Omar Pereira n. 85 Bandeirantes Juiz de Fora
CEP: 36047190 Fone: (32) 988119936
E-mail: biancalaurouff@gmail.com

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____
Rubrica do pesquisador: _____

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



Autorização

Eu, Nádia de Oliveira Ribas, Secretária de Educação de Juiz de Fora, autorizo **Bianca Recker Lauro**, doutoranda em Educação da UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora, a desenvolver a pesquisa intitulada “Práticas de leituras nos berçários: a autoria e o protagonismo dos bebês sob o olhar de suas professoras”. O objetivo central da pesquisa é buscar compreender como as professoras consideram, percebem e possibilitam os processos de autoria e protagonismo dos bebês nas práticas de leitura nos berçários.

A pesquisa será realizada em uma creche da cidade de Juiz de Fora, especificamente em turmas de berçário I e II (faixa etária de 4 meses a 1 ano e 11 meses), com as professoras que aceitarem o convite de participar da pesquisa. Um dos critérios para a escolha dessa instituição, será uma creche que tenha participado da formação oferecida pela Secretaria de Educação do projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil” e ter realizado discussões pautadas nessa política. Serão utilizados os seguintes instrumentos e técnicas para a produção dos dados empíricos na pesquisa: - fotografia, notas de campo e videogravação realizadas nos berçários; - pesquisa documental (planejamento individual das professoras; registros das reuniões pedagógicas e das reuniões de planejamentos da instituição para acompanhar os planejamentos coletivos); - diário de bordo com os registros das sessões reflexivas, construído junto com as participantes, no intuito de ser um espaço onde as narrativas das professoras poderão ser feitas, sendo, ali, registrados seus sentimentos, reflexões e impressões sobre os encontros; - videogravação das sessões reflexivas.

A pesquisadora deverá resguardar a participação voluntária, o sigilo, a privacidade, a não estigmatização dos participantes da pesquisa garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio econômico ou financeiro.

A pesquisadora apresentará os resultados da pesquisa aos participantes do grupo focal e aos profissionais das unidades escolares envolvidas e à equipe da Secretaria de Educação, quando da entrega do trabalho final à instituição de ensino ou quando solicitado.

Juiz de Fora, 03 de janeiro de 2024.

Nádia de Oliveira Ribas
Secretária de Educação de Juiz de Fora

Secretaria de Educação

Avenida Getúlio Vargas, 200 – Centro - CEP: 36010-909 - Juiz de Fora – MG - Tel: (32) 3690-7634
E-mail: expedientese@pjf.mg.gov.br

Assinado por 1 pessoa: NÁDIA DE OLIVEIRA RIBAS
Para verificar a validade das assinaturas, acesse <https://juizdefora.1doc.com.br/verificacao/65A6-7D5A-FDC9-2555> e informe o código 65A6-7D5A-FDC9-2555

