

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

Juliana Bandeira James

A arte da palavra:

a leitura literária e suas possibilidades no contexto da creche

Juiz de Fora

2023

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

Juliana Bandeira James

A arte da palavra:

a leitura literária e suas possibilidades no contexto da creche

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação.

Área de concentração: Linguagem, Culturas e Saberes.

Orientadora: Profa. Dra. Núbia Aparecida Schaper Santos

Juiz de Fora

2023

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

James, Juliana Bandeira .

A arte da palavra : A leitura literária e suas possibilidades no contexto da creche. / Juliana Bandeira James. -- 2023.

111 f.

Orientadora: Núbia Aparecida Schaper Santos

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. leitura literária. 2. creche. 3. mediação literária. I. Santos, Núbia Aparecida Schaper, orient. II. Título.

Juliana Bandeira James

A arte da palavra: a leitura literária e suas possibilidades no contexto da creche

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

Aprovada em 15 de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Núbia Aparecida Schaper
Santos - Orientadora
Universidade
Federal de Juiz de Fora

Dra. Hilda Aparecida Linhares da
Silva Micarello
Universidade
Federal de Juiz de Fora

Dra. Maria Nazareth de Souza
Salutto Mattos
Universidade
Federal Fluminense

Juiz de Fora, 20/11/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Nubia Aparecida Schaper Santos, Professor(a)**, em 19/12/2023, às 19:08, 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 **Maria Nazareth de Souza Salutto Mattos, Usuário Externo**, em 20/12/2023, às 20:18, 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 **Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, Professor(a)**, em 31/01/2024, às 14:35, 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 **1584621** e o código CRC **F25D8AF1**.

Para Ilka, Núbia e Toninho.

Cada página desta pesquisa é um abraço às pessoas grandes que leem para as crianças desde bem pequenas e, assim, permitem que elas adentrem um mundo de contos maravilhosos e muitas descobertas. Em especial para meus pais, meu marido, Rogério e meu filho, Kadu.

AGRADECIMENTOS

Sempre levamos em nós um certo número de pessoas
inconfundíveis (Maurice Halbwachs)

Nunca estive só!

Desde o meu nascimento até os dias atuais, estive, na grande maioria das vezes, rodeada por pessoas que queriam o meu bem e que deixaram memórias com pontos de referência em comum, porque se trata de memórias afetivas e gratas vivências que acabaram por me trazer até aqui.

Sinto que já sou um tanto de gente: um pouco das minhas irmãs, dos meus pais, do meu filho, do meu marido. Sou um pouco dos professores que me tocaram através da arte, dos alunos que me coloreem um pouco mais a cada ano; crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Sou um pouco dos velhos e dos novos amigos, fiquei com pedaços de gente que vi pouco e nunca mais e de gente que vejo todo dia. Quero ser ainda como minha Tia Celina, minha prima Aline, minhas amigas Renata, Raquel e Stela. Honestamente, quero me colorir de muita gente: Toninho, Núbia, Ilka, Tamires, Lídia, Walkiria, Bianca, Mayanna, Luana, Naise, Beth, Helenice ... Gente que acolhe, gente que lê gente e mostra caminhos.

A toda esta gente que me toca profundamente: meus pais, minhas irmãs, meu filho, meu marido, membros da família, amigos e amigas, alunos e alunas, professores e professoras, companheiros e companheiras de trabalho, a direção da Escola onde trabalho, muito obrigada de todo coração. Saibam que são exemplos, cores, inspiração! Vocês me ajudam a descobrir quem sou, a enxergar caminhos, e a seguir em frente, deixando-me de presente o que há de melhor em vocês e nossa história continua...

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE e a todo o corpo docente que possibilitou minha caminhada na pesquisa, às companheiras e aos companheiros do Grupo de Pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano – LICEDH.

Agradeço mais uma vez à minha orientadora, Profa. Dra. Núbia Schaper, por quem tenho enorme carinho e gratidão, às professoras que fizeram parte da banca e que trouxeram tamanha luz a esta pesquisa, Profa. Dra. Hilda Micarello e Profa. Dra. Nazareth Salutto, à professora Helenice, à coordenadora Beth e às crianças bem pequenas que me encantaram e me ajudaram a chegar até aqui. Sem vocês este trabalho não seria possível.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral compreender de que modo a leitura literária atravessa o cotidiano das práticas pedagógicas em uma creche conveniada do município de Juiz de Fora/MG. A partir disso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: i) analisar como acontecem situações de leituras literárias nas práticas pedagógicas, em uma turma de atividades, de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora; ii) refletir sobre a participação das crianças nas situações de mediações literárias, observando o tempo/espaço e o critério de escolha dos livros literários. A pesquisa tornou-se relevante pela lacuna existente no campo da produção de conhecimento sobre o tema, apesar de a leitura literária desempenhar um papel relevante para o desenvolvimento das crianças, em especial na primeira infância. Buscamos diversos autores para sustentar as construções teórico-metodológicas, especialmente Vigotski, a partir da perspectiva da teoria histórico-cultural, da relação entre educação e literatura na perspectiva de Benjamin, além do respaldo de outros pesquisadores, como Candido, López, Girotto, Zilberman, Ramos. Para alcançar os objetivos propostos, no primeiro momento, recorri à pesquisa de natureza qualitativa, a partir de estratégias de cunho etnográfico: imersão na creche selecionada para o estudo, observação participante para aproximar e compreender a realidade institucional, elaboração de notas de campo e produção de imagens. Em seguida, selecionei uma sala de atividades para analisar situações de mediações literárias, considerando a participação das crianças. O desenvolvimento da pesquisa possibilitou fomentar reflexões sobre a leitura literária, sobre a participação das crianças em mediações literárias e outros aspectos da interação professoras-crianças, além da escolha de livros de literatura para crianças bem pequenas.

Palavras-chave: Leitura literária. Creche. Mediação literária.

ABSTRACT

This work had the general objective of understanding how literary reading permeates the daily pedagogical practices in an accredited daycare center in the city from Juiz de Fora/MG. From this, the following specific objectives were established: i) Analyze how literary reading situations occur in pedagogical practices, in an activity class, at an affiliated daycare center in the city of Juiz de Fora; ii) reflect on children's participation in literary mediation situations, observing time/space and the criteria for choosing literary books. The research became relevant due to the gap in the field of knowledge production on the subject, despite literary reading playing a relevant role in the development of children, especially in early childhood. We sought several authors to support the theoretical-methodological constructions, especially Vigotski, from the perspective of Historical-cultural Theory, the relationship between education and literature from Benjamin's perspective, in addition to the support of other researchers such as Candido, López, Girotto, Zilberman, Branches. To achieve the proposed objectives, initially, I resorted to qualitative research, using ethnographic strategies: immersion in the daycare center selected for the study, participant observation to approach and understand the institutional reality, preparation of field notes. Then, I selected an activity room to analyze literary mediation situations, considering the children's participation. The development of the research made it possible to encourage reflections on literary reading, on children's participation in literary mediations and other aspects of teacher-children interaction, in addition to the choice of literature books for very young children.

Keywords: Literary reading. Education children's. Literary mediation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Identificação dos trabalhos da ANPED GT7, de acordo com os descritores: creche, leitura literária	36
Quadro 2 - Identificação dos trabalhos da CAPES, de acordo com os descritores: creche e leitura literária.....	39
Figura 1 - Registro da Instituição	55
Figura 2 - Imagem da porta de entrada da creche.....	56
Figura 3 - Imagem da rampa que leva às salas de atividades	56
Figura 4 - Imagem da rampa vista de cima.....	57
Figura 5 - Imagem do corredor	57
Figuras 6 e 7 - Imagens da área, externa parquinho e pátio	58
Figuras 8 e 9 – Brinquedos área externa.....	58
Figura 10 – Imagem de Maria - Associação Católica São Vicente de Paula	59
Figura 11 - Imagem de um armário com caixas que guardavam artefatos para as contações de histórias e outras atividades	59
Figuras 12 e 13 - Imagem da sala de banho na primeira visita à creche	60
Quadro 3 - Funcionários da creche.....	60
Quadro 4 – Quantidade de turmas e número de crianças	61
Figuras 14, 15 e 16 - Imagens de uma contação de história teatralizada.....	66
Figura 17 - Imagem: Brinquedoteca.....	69
Figuras 18 e 19 – Sala de atividades com os livros acessíveis em uma caixa no chão e ao alcance das mãos na parede.....	70
Figura 20 – Imagem de uma sala de atividades com os berços sendo usados como um convite à brincadeira	70
Figuras 21 e 22 – Imagem dos palitoches.....	71
Figuras 23 e 24 – Imagens de artefatos usados durante as leituras literárias (palitoches, caixinhas com fantoches, bichinhos feitos de EVA)	71
Figuras 25, 26 e 27 – Imagens do corredor da creche em três momentos diferentes (i), na primeira visita, (ii) depois da pintura a pedido da coordenadora (iii) com as crianças voltando para a sala.....	72

Figuras 28, 29, 30 e 31 - Caixas com livro, livros, crianças lendo e cantinho da leitura	73
Figuras 32, 33 e 34 – Maleta viajante, caderno de registros e anotação feita no caderno	82
Figura 35 – Atividade pedagógica com folhas e insetos	82
Figuras 36, 37 e 38 – Contação de história com fantoches	84
Figura 39 – Contação de história com “palitoche”	85
Figuras 40 e 41 – Contação de história pelas crianças com música	88
Figura 42– Pintura com tinta de frutas	90
Figuras 43, 44 e 45 – Atividades do Projeto: “Os animais do meu mundinho”	91
Figuras 46 e 47 – Finalização do Projeto Institucional	92
Figuras 48 e 49– Finalização do projeto institucional	93
Figura 50 – Mural de atividades	93
Figuras 51, 52 e 53 – Imagens dos desenhos criados para o livro das crianças	94
Figuras 54 e 55 – Contação: último dia de observação na creche	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAC	Associação Municipal de Apoio Comunitário
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASCID	Centro de Assistência Social e Cidadania
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EMEIS	Escolas Municipais de Educação Infantil
EVA	Etileno Acetato Vinila
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LICEDH	Linguagens, Infâncias, Culturas e Desenvolvimento Humano
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
THC	Teoria Histórico-Cultural
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UCS	Universidade Federal de Caxias do Sul
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

1 UM CAMINHO ATÉ A PESQUISA	15
2 A LINGUAGEM E A LITERATURA COMO POSSIBILIDADE DE CONSTITUIÇÃO HUMANA	20
2.1 A CONCEPÇÃO DE SUJEITO E DE LINGUAGEM PARA A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	21
2.2 A LITERATURA COMO UM DIREITO	24
2.3 CONTAR É NARRAR E RECONSTRUIR O MUNDO.....	27
2.4 A LITERATURA INFANTIL.....	30
3 DOCÊNCIA E LITERATURA INFANTIL: UM LUGAR A SE CONSTITUIR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	35
3.1 TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPED (2011/2021).....	36
3.2 BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	39
3.3 A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A RELAÇÃO COM A LITERATURA.....	43
4 OS CAMINHOS DA PESQUISA E AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS	48
4.1 A ORGANIZAÇÃO DAS CRECHES NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/MG	51
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	61
4.4 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA - A OBSERVAÇÃO, O DIÁRIO DE CAMPO E A PRODUÇÃO DE IMAGENS	62
4.5 OS CAMINHOS DA ANÁLISE	63
5 A PRESENÇA DA LITERATURA NA CRECHE: ENTRE TRADIÇÕES E CONTRADIÇÕES.....	63
5.1 A VIDA NA CRECHE: ENTRE MIUDEZAS E DESCOBERTAS	64
Um dos machucados estava no dente, que estava preto, ele contou que um moço bateu com ferro naquele dente e que a mãe dele chutou o moço e depois pegou uma arma e o matou. O Emanuel tem 3 anos (NC04 - 02/08/2023)	65
5.2 O LIVRO COMO ARTEFATO CULTURAL E SUAS POSSIBILIDADES.....	72

5.3 “UM DIA SEM HISTÓRIAS É UM DIA ESTRANHO PARA ELES” – ATOS DE LEITURA E MEDIAÇÃO LITERÁRIA	78
5.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	96
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
participação das crianças nas situações de mediações literárias, observando o tempo/espaço e o critério de escolha dos livros literários.....	99
REFERÊNCIAS	103

1 UM CAMINHO ATÉ A PESQUISA

Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico. Diante de seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso. (Benjamin, 2002, p. 69).

As palavras de Walter Benjamin abrem a escrita desta dissertação. Não por acaso, o livro *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* dialoga com a minha história e com a minha relação com a literatura. Se Benjamin nos adverte que os brinquedos e o brincar podem inserir a criança em um movimento de libertação porque possibilitam a reinvenção do mundo e a construção de “seu próprio mundo de coisa”, assim também se traduz o meu próprio caminho na relação com os livros e a literatura.

Minha mãe conta que desde bebê eu adorava mexer nos livros e revistas. Ela própria me apresentou esses artefatos e permitia que eu tivesse contato com eles, explorando-os livremente. Entre as histórias, a que mais me chamava a atenção era o clássico *Chapeuzinho Vermelho*. Segundo minha mãe, eu sempre chorava quando o lobo pegava a vovozinha.

Muito cedo, o teatro entrou no meu mundo, aos 6 anos de idade. Ainda hoje me lembro da sensação de estar no palco pela primeira vez: cortina fechada, luzes apagadas, borboletas no estômago e meu coração batendo mais forte que o som das conversas vindas da plateia, antes de o espetáculo começar.

Não sabia nomear, mas guardei a sensação à época. O prazer e a tensão de estar em cena quando criança sempre me acompanharam, como sinal de respeito e importância ao trabalho realizado, seja antes de uma apresentação, uma contação de história ou ainda quando assisto à estreia dos meus alunos. Hoje, compreendo que há uma contradição nesse processo em que a palavra não consegue dizer. Para Vigotski (1930/2018):

A criação traz grandes alegrias para a pessoa. Mas há também sofrimentos contidos na expressão ‘os suplícios da criação’. Criar é difícil. A necessidade de criar nem sempre coincide com as possibilidades de criação e daí surge um sentimento penoso de que a ideia não foi para a palavra (Vigotski, 1930/2018, p. 55).

Vigotski (1930/2018) destaca a importância da emoção na arte, tanto na produção da obra, quanto na apreciação, ensinando-nos que a arte deve ser capaz de abordar emoções contraditórias de forma a construir um curto-circuito emocional no apreciador. (Corsino, 2014).

Estudei a Educação Básica em uma escola da rede privada de Juiz de Fora que valorizava muito a arte e a cultura. Frequentemente, a escola promovia concursos de dramaturgia, de literatura, entre outros. Passei, então, a me interessar por tudo que fosse ligado à arte. Fiz ballet clássico, sapateado, jazz, aulas de piano, de violão e de canto. Ainda na adolescência, conheci Charles Chaplin. Passei a fazer peças teatrais, como *A Ópera do Malandro*, *Morte e Vida Severina* e outras. Acredito que o contato com essas obras e a minha relação com a arte desde a infância contribuíram para que eu desenvolvesse um olhar estético e sensível, a partir da arte.

Durante a adolescência, enquanto meus amigos se divertiam, aos fins de semana, eu estava dentro do teatro ensaiando, decorando textos ou confraternizando e ouvindo as músicas do Chico Buarque com amigos de todas as idades, afinal, o teatro é democrático e diverso. Naquela época, havia, no grupo, crianças pequenas e adultos. Algumas amizades construídas ali se sustentam até os dias atuais. Aprendi desde cedo que o trabalho com a arte e a literatura possibilita experimentar a liberdade para criar, recriar, interpretar e sentir as histórias.

Gostava muito de escrever poesia. Participei de concursos literários na escola, chegando a ser premiada em algum deles. Algumas poesias daquela época publiquei, em 2015, pela Editora Matinta: *Sobre as coisas que a gente vê, ouve, sente*. Dois pequenos poemas daquela época:

Depende de quê?

Minha letra depende da caneta,
Minha cabeça do meu pescoço,
Meu pensamento das minhas ideias,
E meu poema do tamanho do amor.

O golfinho surfista

Se a vida fosse o mar e Deus um peixe,
Eu seria um simples peixinho.
Integrante de um cardume qualquer.
Agora, se eu fosse um golfinho...
Nem sei!

(James, 2015, p. 6)

A minha primeira experiência como professora de teatro ocorreu há 23 anos. Atualmente, sou coordenadora de uma equipe de cultura e professora de teatro e escrita criativa em uma escola da rede privada de Juiz de Fora.

Na condição de aluna e de professora, trabalhando, desde a Educação Infantil, com crianças até idosos, pude observar como a brincadeira de faz de conta e a leitura do texto desenvolvem a imaginação e a criação. Nas brincadeiras de faz de conta, são recuperados os mitos, os costumes e os ritos da civilização. Muitos foram os pensadores que discutiram o brincar de faz de conta, o contato com a literatura, relacionando-os ao desenvolvimento da imaginação (Vigotski, 1930/2018; Benjamin, 1969/2009).

Escrevi o meu primeiro livro em 2013, intitulado *Qual a cor da sua vida?*, publicado pela editora Giotri/SP. Depois desse, vieram mais 13 livros, todos voltados para o público infantil. Alguns foram adotados por escolas de Juiz de Fora e região, dois me renderam homenagens, um na Fliminas – Festa Literária (*Malu*, Rio Novo, 2019), e outro em Juiz de Fora, com a Medalha Rosa Cabinda (*Céu de Outono*, 2018). O trabalho com os livros me permitiu entrar em muitas escolas com a contação de história e observar diferentes realidades, nas quais, mesmo com dificuldades, o movimento literário estava presente.

A experiência docente me possibilitou abrir as portas da sala de aula para receber alunos com deficiência ou outras síndromes. Em decorrência das reflexões elaboradas sobre o desafio da educação inclusiva, escrevi e publiquei um livro sobre inclusão em 2018, cujo título é *Ser Diferente é Legal*. Com esse trabalho, visitei muitas escolas públicas de Juiz de Fora e região, fazendo a contação de histórias, conversando e ouvindo muitas crianças de diversas idades.

Em decorrência do cenário instaurado pela pandemia de covid-19, em setembro de 2020, junto com a editora Paratexto de Juiz de Fora, comecei a oferecer um curso *on-line* de escrita para crianças: “Fábrica de Histórias”. O objetivo da constituição desse espaço era ensinar para as crianças o conceito de literatura, os gêneros literários. Fizemos exercícios de escrita criativa e as estimulamos a escreverem seu primeiro livro. O universo infantil e sua potência imaginativa sempre estiveram em meu horizonte. Pensar uma escrita que chegasse até os pequenos e trouxesse elementos para o desenvolvimento da criação e da possibilidade de reinventar o mundo são pontos que me impulsionam a seguir estudando e escrevendo.

Ao longo dos anos, fui observando que a contação de história possibilita despertar a atenção de bebês, crianças, jovens e adultos. Não há idade para ouvir boas histórias, sejam elas contos de fadas, fábulas ou mesmo histórias inventadas por nós. Segundo Conde (2017), a contação de histórias, seja ela narrada, teatralizada ou cantada, é uma forma privilegiada de

auxiliar o desenvolvimento da capacidade de abstração da criança, quando, por exemplo, um objeto se transforma no que ele não é.

Penso que a literatura associada à contação de histórias contribui para que o leitor possa produzir sentidos e, no exercício das memórias, a criança pode visitar e revisitar, criar, imaginar e, assim, reescrever o seu mundo.

Corsino (2014) nos ensina que a literatura se abre a múltiplas interpretações e permite o encontro de si mesmo e do outro, instaurando a linguagem na sua dimensão expressiva. Mergulhar na multiplicidade subjetiva e diversificada da arte é desafiador. No começo, esse universo precisa ser apresentado por alguém e, uma vez seduzida, a criança poderá constituir um olhar sensível por meio da arte.

Foi o teatro que me levou para a Faculdade de Pedagogia e assim me apaixonei pela Educação. Com o intuito de continuar aprendendo, comecei, em agosto de 2020, uma especialização em Literatura Infantil e Juvenil na Universidade de Caxias do Sul (UCS), curso que concluí em fevereiro de 2022. Penso que a minha trajetória na infância estabelece relação com o tema que desejo pesquisar. Entre palavras, sentimentos e memórias, busco um caminho que entrelace a literatura, a educação e as crianças.

A ideia de fazer o mestrado veio com o desejo de me aprofundar nos estudos, de explorar essa temática da literatura infantil na primeiríssima infância, a respeito da qual penso que tenho muito a aprender. Por conta desse desejo, passei a integrar, a partir de fevereiro de 2021, o Grupo de Pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano - LICEDH¹, vinculado à Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, e pretendo seguir estudando e pesquisando, contribuindo com o meio acadêmico e a sociedade.

Entrar para o grupo de pesquisa me abriu outras possibilidades, reflexões e me convidou ao desafio de compreender a escrita do gênero acadêmico, as leituras de textos que traziam o resultado de pesquisas e estudos no âmbito da pós-graduação. Observei, durante os encontros,

¹ O Grupo de Pesquisa, criado em 2015, com registro no CNPq, é coordenado pela Profa. Dra. Núbia Aparecida Schaper Santos e vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem como objetivo desenvolver pesquisa na interface com a formação docente, subsidiada teoricamente pela teoria histórico-cultural. Desenvolve estudos em diálogo com a Educação, Psicologia e Políticas Públicas voltadas para a área da Educação Infantil. Tem foco no desenvolvimento cultural dos bebês e crianças em contextos de aprendizagem coletiva. Além disso, problematiza os saberes/fazerem que constituem a formação docente.

que havia um desejo de problematizar as práticas em creches e escolas de Educação Infantil, a partir do estudo da teoria histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano.

Diante da história vivida e narrada, penso ser possível estabelecer uma relação entre o desejo de saber sobre a leitura literária na creche e a minha história com a literatura. 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). Acredito que, como o contato com o teatro e a literatura desde cedo impactaram positivamente minha vida e minha formação, tenho um desejo enorme de contribuir para que mais pessoas possam entender e valorizar a combinação potente entre arte e educação.

A partir desse desejo, algumas questões começaram a circular em meus pensamentos: qual lugar existe para a leitura literária nas escolas, em especial, nas creches? Como a leitura literária se organiza considerando as matrizes curriculares na Educação Básica, em especial, na Educação Infantil? As crianças têm direito à literatura nesses espaços? Será que as crianças acessam livros literários, estabelecem vínculos entre pares e entre adultos, criam estratégias para se comunicarem? E as professoras? Será que existe um olhar atento e endereçado para esse tema?

Apesar de ter vivido uma experiência enraizada na arte e saber que minha vivência difere da grande maioria, percebi, a partir de minhas observações e leituras específicas (Mendonça, 2015; Giroto, 2016), que parece existir uma lacuna na produção acadêmica sobre o que pretendo investigar. As referidas autoras confirmam essa impressão e destacam a falta de ações relacionadas à leitura em instituições escolares envolvendo bebês e crianças de 0 a 3 anos, revelando, muitas vezes, inacessibilidade aos livros, falta de espaço, tempo e materiais para vivências pedagógicas, além de não existirem momentos de contação de história e mediações que promovam a construção de uma atitude leitora.

Por todas essas questões e inquietações, inicialmente, pretendia investigar se existia tempo/espaço para que acontecessem as mediações literárias e se havia uma preocupação para a constituição de um acervo de livros de literatura infantil nas instituições de Educação Infantil do município de Juiz de Fora/MG. As perguntas eram muitas e, por vezes, amplas. Fui compreendendo, no percurso do mestrado, os limites da pesquisa e a necessidade de delimitar o estudo para que se tornasse exequível.

Isso posto, o objetivo geral deste trabalho é buscar **compreender de que modo a leitura literária atravessa o cotidiano das práticas pedagógicas em uma creche conveniada do município de Juiz de Fora/MG.**

A partir do objetivo geral, dois objetivos específicos se desdobraram:

- a) analisar como acontecem situações de mediações literárias nas práticas pedagógicas, em uma turma de atividades, de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora;
- b) refletir sobre a participação das crianças nas situações de mediações literárias, observando o tempo/espço e o critério de escolha dos livros literários.

Para alcançar os objetivos propostos, no primeiro momento, recorri à pesquisa de natureza qualitativa, a partir de estratégias de cunho etnográfico: imersão na creche selecionada para o estudo, observação participante para aproximar e compreender a realidade institucional, elaboração de notas de campo. Em seguida, selecionei uma salade atividades para identificar e analisar situações de mediações literárias para posterior análise, considerando as práticas pedagógicas e a participação das crianças. Além disso, para compor a produção dos dados, realizei entrevista com a professora da instituição envolvida na pesquisa.

Dessa forma, este trabalho está estruturado da seguinte maneira: no capítulo 1, intitulado *A concepção de sujeito e de linguagem para a teoria histórico-cultural*, apresentamos a concepção de sujeito e de linguagem que defendemos; a literatura como um direito; a importância de contar, narrar e reconstruir o mundo e o lugar da literatura infantil. No capítulo 2, *Docência e literatura infantil: um lugar a se constituir na Educação Infantil*, dialogamos com trabalhos já realizados a partir do sítio acadêmico da Anped e do Banco de dissertações e teses da Capes, além de refletir acerca da constituição da docência na Educação Infantil e a relação com a literatura. O capítulo 3 está reservado para *Os caminhos da pesquisa e as escolhas metodológicas*. Abordamos a organização das creches no município de Juiz de Fora; a creche como campo de pesquisa: negociações e entrada no campo; descrevemos os participantes da pesquisa, os instrumentos para a produção dos dados e os caminhos da análise. No Capítulo 4, *A presença da literatura na creche: entre tradições e contradições*, analisamos as categorias de análise que se constituíram a partir da empiria. Nas considerações finais, retomamos o caminho percorrido e a possibilidade para novas perguntas.

2 A LINGUAGEM E A LITERATURA COMO POSSIBILIDADE DE CONSTITUIÇÃO HUMANA

Pensar a leitura e a literatura como direitos culturais implica um movimento em direção ao início da vida (López, 2018. p. 17).

A epígrafe de Maria Emília Lopez traz a ideia central do livro escrito por ela e intitulado *Um mundo aberto: cultura e primeira infância*. Nele, a autora defende a necessidade de uma política de formação cultural desde os primeiros momentos da vida do ser humano, apresentando a responsabilidade social de cada um nesse processo. López (2018) nos revela que

o trabalho com bebês e crianças pequenas exige que as pessoas responsáveis aprendam a ler para as crianças, uma das tarefas mais complexas que podemos imaginar. Ler entre linhas, ler entre gestos, ler marcas do tempo ou ler sem palavras. A tarefa de interpretar seus sentimentos e suas necessidades, seus modos de pensar, requer uma sensibilidade e uma disponibilidade particular, além de certos conhecimentos específicos acerca do desenvolvimento infantil (Lopez, 2018, p. 79).

Vigotski inicia a sua inserção na produção acadêmica escrevendo a partir da literatura. Ele “nunca abandonou seu amor pela arte e pela literatura, nem seu fascínio pelas pistas para a subjetividade que ele acreditava haver nelas” (Newman; Holzman, 2002, p. 17). Sabemos que a linguagem possibilita a constituição do sujeito, por meio da cultura. Partimos da ideia de que a literatura é uma dimensão importante na árdua tarefa de se tornar humano pelas mãos de outros humanos e de se inserir no mundo simbólico. A literatura pressupõe alteridade.

Neste capítulo, apresentamos um recorte da teoria histórico-cultural, em especial a concepção de sujeito e linguagem, que sustentam o modo como olhamos e compreendemos a realidade. Discutimos, em seguida, a literatura como direito e a importância do ato de contar e narrar o mundo. Posteriormente, defendemos a concepção de literatura infantil que se articula à noção de sujeito e linguagem que compartilhamos, apresentando também uma discussão sobre o livro e a literatura como possibilidades de humanização nas relações entre adultos e crianças no contexto escolar.

2.1 A CONCEPÇÃO DE SUJEITO E DE LINGUAGEM PARA A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Não é exagero afirmar que, a partir das contribuições do círculo de Vigotski (1896/1934), a concepção sobre o desenvolvimento humano mudou. 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 psicologia, “a ciência do 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.

Se até bem pouco tempo (início do século XX), as crianças eram representadas naquilo que lhes faltava, hoje sabemos que, desde muito cedo, a partir da vida intrauterina, bebês e crianças sentem, agem e organizam o mundo, dentro de condições específicas, inicialmente, pela atividade sensório-motora e, depois, por meio de atividades mais complexas. Nesse sentido, a teoria histórico-cultural nos autoriza a dizer que, desde muito cedo, bebês e crianças criam e recriam o mundo e que o desenvolvimento humano não é linear, é histórico; não é cronológico, é pedológico, ou seja, “apesar de acontecer no tempo, o desenvolvimento não é um processo organizado temporalmente de modo simples, mas de forma complexa” (Vigotski, 2018, p. 22). Assim, a história individual é história coletiva, faz parte da história da humanidade (Pino, 2000).

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, a criança é inserida no fluxo da linguagem, a partir de um mundo preexistente. Falamos porque um outro falou antes de nós e para nós. Por isso, Vigotski (1998, p. 91) afirma que

as funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança.

Quando nascem, “os bebês 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). Tomando a perspectiva vigotskiana, podemos dizer que os bebês produzem sentido sobre o mundo desde cedo por meio dos recursos de que dispõem e na relação com o outro. Dizemos que a consciência humana é constituída pela linguagem, não é uma categoria dada *a priori*, mas construída nas relações sociais e culturais. A linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social (Smolka, 2000). Por isso que, “mesmo sem dispor de linguagem verbal, os bebês envolvem-se em diálogos ricos, mobilizados pelo corpo expressivo, nos sorrisos, choros, expressões faciais e movimentos interativos” (Guimarães, 2016, p. 50). López (2016) complementa essa ideia quando nos conta que “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.

Para Vigotski, os gestos são como a escrita no ar, enquanto os signos escritos são como simples gestos que foram fixados; ou seja, o gesto se constitui, para ele, no signo visual inicial que contém o futuro da escrita do homem (Souza, 2016). Com isso, percebemos que a representação simbólica da realidade tem por base o diálogo da criança e do adulto em constante

transformação.

A importância do gesto da criança de apontar foi considerada por Vigotski (1930/1995) como sendo a expressão que antecede a palavra, ou, como designou Souza (2016, p.19), o “germe da constituição simbólica da realidade”. Se é do gesto que nasce a condição humana designificar, para Vigotski está nele a origem do que virá a ser a capacidade do ser humano de se expressar por meio do signo escrito: “o gesto, precisamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança como a semente contém o futuro carvalho. (Baptista; Silva; Neves, 2023, p. 171).

Mas não são apenas os bebês e as crianças bem pequenas que experimentam a angústia da conversão do pensamento em palavras. O uso da palavra como possibilidade de criação de uma experiência nova a ser compartilhada socialmente não é simples nem para os adultos. Criar o mundo na linguagem requer esforço e aprendizado. Souza (2016) nos conta sobre a escritora Clarice Lispector que nos faz lembrar que a palavra esquecida e ao mesmo tempo almejada é um passo atrás em direção à pura expressão, ou melhor, ao pensamento ainda por existir, socialmente, em palavras.

Vigotski (1995, p. 116) “acrescenta que a palavra, para o bebê, é inicialmente um complexo de sons sem significado”. Posteriormente, com a mediação de um adulto lhe é apresentado o significado do objeto e a união à palavra. Aprendemos com Vigotski (2001) que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende da experiência sociocultural da criança e dos instrumentos de pensamento. Assim, “um desenvolvimento não é a simples continuação direta de outro, mas ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-social” (Vigotski, 2001, p. 149).

De acordo com Bakhtin (2003, p. 379), “as complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade complementam toda a vida do homem”. Para esse autor, cada um de nós passa do mundo das palavras do outro para o nosso pequeno mundo de palavras, quando elas são usadas como nossas. Por isso, a importância de verbalizar com os bebês, de conversar na hora do banho, de falar quando vamos trocar a fralda ou preparar a sua mamadeira. Esses são pequenos exemplos de como podemos interagir com eles no dia a dia e, mesmo que ainda não saibam responder, estamos contribuindo para a sua necessidade de fala.

Pensamos a linguagem na transformação tanto das condições sociais quanto da consciência dos indivíduos, uma atividade exclusivamente histórica:

[...] somos históricos por termos a capacidade de perguntar, em plena consciência-de-si, como sabemos o que sabemos, entendemos o que

entendemos, e significamos o que significamos. (...) Quando as crianças aprendem a língua, elas estão aprendendo sobre si mesmas como seres históricos no sentido de que estão se tornando conscientes do que significa ser um falante (um produtor da fala). Estudando como a linguagem se desenvolve, então, não estamos perguntando como as crianças adquirem a capacidade mental ou desenvolvem a competência comunicativa, mas como as crianças se tornam conscientes-de-si, seres históricos (Holzman, 1996, p. 107).

No capítulo A quarta aula, que compõe o livro *7 aulas de L. S Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia*, Vigotski (2018) traz um importante conceito que amplia o nosso conhecimento sobre o desenvolvimento humano. Nesse capítulo, 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, enfatizando que é na *relação* que se dá o processo, sendo o meio uma categoria imutável e não universal. “Cada idade tem seu próprio meio” (Vigotski, 2018, p. 75), sintetizando essa ideia no que ele denominou de vivência.

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. Por isso, metodologicamente, quando estudamos o papel do meio no desenvolvimento da criança, é vantajoso fazer a análise do ponto de vista de suas vivências porque, como já disse, nelas são levadas em conta as particularidades pessoais que participaram da definição da relação da criança com uma dada situação (Idem).

O autor atrela a noção de meio aos sentidos que as crianças atribuem às vivências, ao modo como elas tomam consciência do vivido. “Se as crianças tomam consciência de formas distintas, isso significa que um mesmo acontecimento terá sentidos completamente diferentes para elas” (Vigotski, 2018, p. 79).

2.2 A LITERATURA COMO UM DIREITO

Em *Psicologia da Arte*, Vigotski (1925/2001, p. 315) afirma que a arte está intrinsecamente ligada à vida. “A arte é o social em nós, [...] o social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções”. Essa afirmação tem relação com a memória coletiva e a

produção simbólica ao longo da história da humanidade. 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, transformando o sujeito e o contexto em que ele se situa.

As emoções não realizadas na vida encontram vazão e expressão na combinação arbitrária dos elementos da realidade, antes de tudo na arte. A arte não só dá vazão e expressão a emoções várias como sempre as resolve e liberta o psiquismo de sua influência obscura. A criação artística é uma necessidade profunda do nosso psiquismo em termos de sublimação de algumas modalidades inferiores de energia (Vigotski, 1999, p. XV).

Em relação à literatura, Ramos (2015) nos diz ser ela uma dimensão indispensável para a nossa humanização, pois permite o refinamento dos sentidos, a possibilidade de concretude da expressão das emoções, tornando-as conscientes. Todorov (2009) enfatiza que a principal função da literatura é permitir que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano, pois ela amplia, diante do homem, sua própria humanidade, permitindo que ele se emocione e se sensibilize.

A literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (Todorov, 2009, p. 66)

Para Candido (1970), a literatura é uma necessidade humana e, segundo o autor, são bens incompressíveis: a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão e o direito à arte, à crença, à opinião, ao lazer e à literatura.

Chamarei de literatura todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas de produção escrita das grandes civilizações (Candido, 1970, p. 155).

Quando Candido (1970) nos fala sobre os direitos humanos, lembra-nos que a sociedade não nega o direito do próximo, mas parece não estar atenta ao fato de que seu semelhante também tem o direito à arte. Afirma ainda que todos têm o direito de ler, por exemplo, Dostoiévski e ouvir Beethoven. Com essa reflexão, entendemos que o autor quer dizer que o essencial para nós também deveria ser essencial para os outros. Então, se algumas crianças podem ler certas obras, outras pertencentes a classes sociais distintas deveriam ter também o

mesmo direito. O referido autor nos lembra que o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos.

De acordo com Candido (1970), manifestações literárias como causos, lendas, chistes, contações de história, cantigas têm uma sabedoria popular que muitas vezes nem é percebida pelo ouvinte. Ramos (2017) exemplifica essa questão quando nos lembra da canção “A barata”, muito conhecida por crianças e adultos, na qual “subjaz uma questão que permeia a existência humana e que também é expressa pelo personagem Hamlet de Shakespeare: quem sou eu?” (Ramos, 2017, p. 23). Não existe resposta na canção para os dilemas, como não existem respostas para inúmeras reflexões que fazemos durante a vida. Assim também acontece nos livros, vez que “o texto literário tem espaços reservados para a atuação do leitor, isso quer dizer que o escritor não diz tudo sobre aquele tema que está escrevendo, pelo contrário, omite dados para que o leitor atue como co-autor” (Ramos, 2010, p. 21) e assim vivencie novas experiências inserindo novos aprendizados, sensações e emoções em sua vida em um movimento de desenvolvimento e reconstrução constantes.

Retomando o exemplo de Candido (1970), apesar de o autor nos dizer que todos têm o direito de ler Dostoiévski, sabemos que a literatura erudita é garantida a poucos, já que não vivemos em uma sociedade igualitária. O contato com a literatura enriquece nossa percepção e visão de mundo e a falta de condições de acesso a esse tipo de arte impede que certas camadas da sociedade possam conhecer e aprender a gostar das grandes obras literárias, ampliando, dessa forma, sua visão de mundo.

A arte e, em especial, a literatura, objeto desta pesquisa, tem o poder de nos emocionar, provocar, instigar o pensamento crítico e nos possibilitar a chance de um olhar sensível diante da vida. Podemos dizer que a literatura pode confirmar e negar, propor e denunciar, possibilitando-nos uma vivência dialética dos nossos problemas e dos problemas do mundo. Por isso, “ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, ela tem o papel de formador de personalidade” (Candido, 1970, p. 175).

Contudo, sabemos que arte não é submissa e, sim, necessária. Defendemos, então, a literatura como arte essencial e acreditamos que a leitura literária para as crianças desde bem pequenas contribui para a formação de um sujeito crítico, capaz de construir horizontes de possibilidades muito mais amplos, contribuindo para um mundo com menos desigualdade, mais afeto e diálogo. “A literatura tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos, pois pode ser um instrumento consciente capaz de desmascarar e focar as situações de restrição de direitos ou da negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual”. (Candido, 1970, p.

155).

Desde os tempos remotos, a literatura oral ou escrita tem sido um recurso poderoso para a transmissão histórica e cultural de diversas sociedades. Dessa forma, fica claro enxergar a literatura como espaço de resistência, um espaço de troca e relação, por isso fundamental no processo de humanização. Estamos falando sobre uma literatura que não se acomoda a propósitos ou intenções fora do campo da arte e da cultura. Segundo Cândido (1970), ela desenvolve em nós a cota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

2.3 CONTAR É NARRAR E RECONSTRUIR O MUNDO

Contar histórias é uma arte milenar da qual se tem registros desde os primórdios anteriores à história da civilização humana (Lima; Janes; Castro, 2016). Houve um tempo em que os homens se reuniam diante de uma fogueira para contar, por meio de gestos, a história de sua caçada ou a conquista de um novo território. Com a evolução da linguagem, as histórias passaram a ser registradas por meio de imagens nas paredes das cavernas e contadas de forma oral, servindo para resgatar a cultura de antepassados de um grupo, contar a sua história, suas lutas e conquistas, histórias para falar de deuses e mitos, da natureza, histórias que serviam para reunir pessoas em um convívio social e até mesmo para manter a ordem e o respeito.

Histórias como *Chapeuzinho Vermelho*, por exemplo, não eram histórias para crianças. Na versão original, era uma história para os adultos, em que uma menina era enganada e devorada pelo lobo mau, literalmente. Os irmãos Grimm resgataram essa e outras narrativas muito conhecidas do universo infantil, que eram exclusivamente da tradição oral, e reescreveram-nas, adaptando-as para as crianças. Esse ato de reescrever os contos orais modificando-os foi também uma forma de preservá-los, porém, sem dar os créditos a quem realmente inventou a história, já que ficava difícil saber de onde elas vieram. Eram histórias passadas de geração a geração.

Contar histórias é um meio de comunicação ancestral. Isso nos obriga a pensar em Platão que na sua referida “República” já se referia a importância de contar contos - primeiro os contos, depois a ginástica - para a educação ética das crianças gregas, sem, contudo, negar a função de entretenimento que esses mesmos contos proporcionaram. (Sisto, 2005, p. 28).

A contação de história, diferente da leitura oral do livro, dá liberdade à pessoa que conta

de enfatizar um momento ou até mesmo criar personagens ou novas situações dentro do contexto da história contada. Assim, “essa permissão de invadir e modificar histórias escritas ou contadas auxiliam na formação da imaginação da criança e do próprio contador(a), que pode ser a professora de um determinado grupo de crianças bem pequenininhas” (Lima; Janes; Castro, 2016, p. 86). Como enfatiza López (2018):

A narração constitui a principal fonte de entrada para a linguagem. Narramos para sobreviver, para compreender o significado das coisas que acontecem ao nosso redor, para organizar o tempo. Os bebês precisam, prioritariamente, destas experiências narrativas precoces, tanto aquelas que organizam a vida cotidiana (“Agora vou dar banho em você, vou tirar a sua roupinha, depois vamos comer e descansar...”, “Nossa, olha esse passarinho que está em cima do galho, agora saiu voando... é muito colorido!”, por exemplo) quanto as narrações poéticas, que nos dão os contos e alimentam o território da ficção. Essa experiência narrativa está apoiada em uma relação de cuidados afetivos, de experiências com as palavras e olhares compartilhados. (López, 2018, p.14)

Vigotski (2018), em seu livro *Imaginação e criação na infância*, diz-nos que a imaginação é a base da atividade criadora. Ela é tão importante que possibilitou à humanidade se voltar para o futuro e modificar o presente. Tudo que foi mental ou materialmente construído é decorrente da condição de imaginar e, portanto, de criar.

Como não há um jeito único de ler e contar histórias, cada professora, contador de histórias encontra seu caminho, seu jeito de usar a voz para destacar as emoções dos personagens e o uso de elementos cênicos, desde desenhos e criação de fantoches até figurinos. Assim, com a utilização de um cenário, bonecos, fantoches, figurinos ou acessórios, pode-se transformar objetos simples do dia a dia escolar em personagens da história. Sisto (2005) nos ensina que, para exercer a atividade de contar histórias, “é preciso ler muito os livros, as placas, os gestos, a vida que vai em cada coisa”. Só se conta bem aquela história que amamos e que falamos até para o espelho, só assim ela irá brotar “dos lábios com veemência, convicção, detalhe e emoção” (Sisto, 2005, p. 22).

Importante refletir, a partir dessas considerações, sobre o trabalho de formação docente que possibilite a constituição de um trabalho voltado para a importância de narrar o mundo com a criança, por meio das histórias que lhe contam. Sisto (2005) enfatiza a importância da presença do “espetacular”. Isso porque, além da voz, do silêncio, do olhar, da espontaneidade, do ritmo, da credibilidade, clima e gestos, é a noção do espetacular, do elemento estético que faz a diferença e é só de posse de um senso estético que se transforma uma história em espetáculo, do contrário, a história estará apenas sendo dita ou declamada, sem provocar emoção.

Nesse sentido, poderíamos indagar sobre o lugar da contação de história para o

desenvolvimento da imaginação das crianças ou que sentido tem a contação de história considerando a formação de sujeitos leitores.

Conde (2017) nos fala que a contação de histórias é uma forma privilegiada de auxiliar o desenvolvimento da capacidade de abstração da criança, quando um objeto se transforma no que ele não é. Um exemplo disso é quando a professora usa objetos simples como lápis de cor ou rolinhos de papel higiênico para que esses se transformem nos personagens de uma história. A experiência de ouvir histórias possibilita à criança, desde cedo, sua condição de criação e imaginação que são a base fundamental do desenvolvimento humano.

Ouvir histórias desde bebês possibilita a ampliação da nossa experiência no mundo, conhecendo-o e ampliando-o. Por meio das histórias e seus personagens, vivenciamos diversas histórias e sentimentos. Criamos outras histórias, outros personagens, inventamos brincadeiras, recuperando as palavras que circularam em nossas vivências.

Contar história para a criança traz a possibilidade de reconstrução do mundo e de resgate da dimensão lúdica da fantasia (Sisto, 2005). A literatura liberta e empodera, mas pode ser usada com intuito pedagógico, adquirindo uma função utilitária ou um ensinamento moral, indo na contramão do que defendemos aqui juntamente com outros teóricos (Ramos, 2010). Como diz um provérbio popular, “o narrador é um homem que sabe dar conselhos”, mas, para Benjamin (1985, p. 200), “dar conselhos é antiquado, as experiências estão deixando de ser comunicáveis”. Literatura é arte e a arte por si só se explica.

Após um trabalho de pesquisa com contação de histórias dramatizadas realizado com crianças pequenas e textos de Tolstói, Conde (2017) concluiu que a contação de histórias desenvolve a criação, a fantasia e o faz de conta, elementos fundamentais do processo de desenvolvimento intelectual e da objetivação humana, imprescindíveis para a transformação deste mundo num espaço mais sensível. Patte (2014) afirma que a ficção nos abre para o mundo da magia, mundo naturalmente familiar às crianças onde todos os sonhos são possíveis.

A criança consegue lidar com o conteúdo do conto maravilhoso de maneira tão soberana e descontraída como faz com retalhos ematerial de construção. Ela constrói o seu mundo com o motivo do conto maravilhoso, ou pelo menos estabelece vínculos entre os elementos do seu mundo. (Benjamin, 2009, p. 58)

Em síntese, contar história e narrar o mundo é apostar na abertura para a criação e a reinvenção do novo por meio de personagens que trazem os conflitos e as contradições da vida. É importante acreditar na literatura como potência humanizadora e ver como as coisas podem

enraizar-se tão cedo nos pequeninos.

2.4 A LITERATURA INFANTIL

A relação entre escola e literatura é inegável. Contudo, vale a pena nos debruçar sobre a natureza dessa relação que se constituiu ao longo dos tempos. Cademartori (2017) nos chama atenção para a importância de ter clareza de que não cabe à literatura o papel de subsidiária da educação formal:

A natureza literária já o coloca além dos objetivos pedagógicos, assim como dos ideais, costumes e crenças que os adultos queiram transmitir às crianças. É como entretenimento, aventura estética e subjetiva, reordenação dos próprios conceitos e vivências, que a literatura oferece, aos pequenos, padrões de leitura do mundo. Mas não foi movida pelo reconhecimento desse potencial que a escola, inicialmente, voltou-se para a literatura infantil. A educação formal passou a valorizar essa produção com vistas a interesses mais imediatos. Viu nela um bom instrumento do ensino da língua, modo de ampliar o domínio verbal dos alunos. Acreditava-se no slogan “quem lê, sabe escrever”. (Cademartori, 2017, p. 77)

A autora continua a crítica sobre o modo como a literatura por vezes é inserida no contexto escolar dizendo-nos de uma dupla inserção: ensinar a língua e como veículo de informações, configurando-se uma natureza meramente paradidática. E segue defendendo a ideia de que, logicamente, conquanto a literatura amplie o repertório de leitura e escrita, essa dimensão não deveria ser a sua principal função: “sabemos que é o fato de ela propiciar determinadas experiências com a linguagem e com os sentidos – no espaço de liberdade que só a leitura possibilita, e que instituição nenhuma consegue oferecer – que a torna importante para uma criança” (Cademartori, 2017, p. 127).

Nesse sentido, a despeito de a literatura ter um lugar de destaque na escola, isso não significa que ela esteja sendo apresentada da forma como alguns autores defendem. Todorov (2009, p. 10) nos lembra que, quando se trata de literatura e escola, muitas vezes a forma como a literatura vem sendo apresentada, da “escola primária” à faculdade, não é com a leitura de textos literários, mas como teoria ou crítica e história literária.

Para a escritora Marina Colasanti (2004), formar leitores é dar sentido a um leitor que já existe dentro de cada um, em uma das primeiras necessidades do ser humano, a necessidade de narrativas. Corroborando essa ideia, López (2018, p. 14) nos confirma que a narração é a principal

fonte de entrada para a linguagem, apoiada em uma relação de cuidados afetivos e experiências com a palavra, sejam aquelas que organizam a vida cotidiana até as narrações poéticas e ficcionais.

A leitura literária e o contato com a poesia são também essenciais não somente para nos alimentarmos de repertório para apresentarmos às nossas crianças, mas também para “recuperar a potência dessas vivências da infância nas quais o poético estava imbricado na brincadeira, nas quais as palavras tinham um direito natural ao desembaraço, à rima, ao desenvolvimento lúdico” (López, 2018, p. 33). Dessa forma, vivenciar a literatura com os bebês e as crianças bem pequenas faz jus ao que a infância tem de mais poético: a ternura, a espontaneidade, a fantasia.

Ainda citando López (2018), a referida autora enfatiza que ler é uma atividade muito mais ampla que ler livros, ler letras ou palavras. O bebê se esforça desde muito cedo para interpretar os gestos, as expressões. Nesse sentido, considerar essa realidade pode ser fundamental para acompanhá-lo em seus processos rumo à leitura e à escrita.

Para Cademartori (2017, p. 70), a literatura infantil é um gênero situado entre dois sistemas: no sistema literário, onde ocupa um lugar menos favorecido, e no sistema da educação, onde tem um destaque por conta do seu papel na formação de leitores. Por isso, é comum percebemos, nas conceituações e definições sobre o que é literatura infantil, critérios estéticos e pedagógicos.

A literatura infantil “digna do nome estimula a criança a viver uma aventura coma linguagem e seus efeitos, em lugar de deixá-la cerceada pelas intenções do autor” (Cademartori, 2017, p.115), visto que alguns livros são usados como ponte de diversas intenções, em especial com viés pedagogizante, que acaba por se sobrepor ao sentido literário. As obras que estimulam as crianças são as que respeitam o público infantil, permitindo ao pequeno leitor uma ampla possibilidade de sentido àquilo que lê. López (2016, p. 98) nos confirma e acrescenta que os livros oferecem uma oportunidade de encontros e de construção de significados compartilhados.

Sobre os livros infantis, Benjamin (2002, p. 54) nos diz que ele, o livro, só é possível a quem se tenha mantido fiel à alegria que ele desperta na criança. Os livros para bebês e crianças bem pequenas não devem ser escolhidos pelo texto mais simples ou pequeno, vez que “a criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não ‘infantil’” (Benjamin, 2002, p. 55). Com isso, entendemos que não devemos escolher os livros apenas pela simplicidade da obra, ou pelas cores.

Na contemporaneidade, diversa, complexa e “multimidiática”, enfrentamos o desafio de compreender o processo de construção do conhecimento humano na presença de outras formas

de articulação de linguagens e produção de sentidos. Guimarães e Ribas(2016) nos revelam que

a articulação de linguagens produz novos textos e incita novas leituras, diferentes das produzidas com base nos textos que privilegiavam uma linguagem - notadamente a verbal - em detrimento das outras. Desse modo, é necessário considerar a constituição multimidiática das práticas sociais de leitura e de produção desses textos na sociedade contemporânea, pois elas revelam outra cultura, outra forma de ler, sere estar na sociedade. (Guimarães; Ribas, 2016, p. 03).

Recorrentemente, presenciamos bebês e crianças bem pequenas com habilidade para mexer em aparelhos eletrônicos. Estamos nos referindo à sociedade na qual nos inserimos e não generalizando esse modo de vida para a diversa sociedade. Muitas informações e entretenimento de massa estão à disposição, principalmente, por meio da televisão com a qual os celulares e o livro não concorrem. Porém, mesmo diante desse cenário, a literatura infantil, considerando o contexto escolar (público ou privado), está mais próxima das crianças do que estava nos anos 1980, conforme afirma Cadermatori (2017).

Isso se deve a projetos e programas de diferentes instituições, resultado de iniciativas de diversas origens. Contraditório? Sim,mas é exatamente nesse descompasso que, acredito, devem incidir, tanto os enfoques ao tema, quanto a ação de promotores ou mediadores da leitura de livros infantis. A despeito do que acreditam os pessimistas, houve uma valorização do gênero que,em escala política e econômica, deve muito à correlação entre educação e desenvolvimento. Em escala familiar e doméstica, liga-se à correspondência, feita pelos pais, entre a educação dos filhos e a futura profissionalização desses. Para quem valoriza a dimensão existencial da leitura literária, no entanto, promover, intermediar, comentar a literatura infantil é modo de oferecer aospequenos um tipo de informação e de recorte do mundo distintos daqueles que consomem diariamente. É convite a que conheçam algo mais instigante, que a realidade simultânea captada pelas telas, e algo menos superficial, que o discurso apressado delas, eapreciem relatos em recepção menos indiferente e ininterrupta que a que vivem diante dos canais de cartoon. Contudo, como a presença dos meios eletrônicos é avassaladora, precisamos reconhecer que a literatura infantil só entrará na vida da criança por uma fenda, nunca pela porta principal (Cademartori, 2017, p. 132).

A autora nos coloca uma problematização pertinente. As mudanças da sociedade nos convidam a pensar modos outros de apresentar a literatura à criança. Se a concepção de sujeito e de literatura se alinham à visão de que é pela palavra que nos constituímos, de que a experiência com a literatura possibilita sentir o mundo para depois nomeá-lo, seriam os artefatos tecnológicos, produzidos na e pela cultura, apenas meios para que isso se concretize, apenas como mais um artefato?

Percebemos que, com as crianças bem pequenas, em especial, o espaço funciona como

um mediador, contribuindo para a produção de vínculos entre os pequenos e os objetos da cultura humana. Dessa forma, a rotina faz as crianças bem pequenas entenderem o momento de leitura literária, quando a professora, por exemplo, veste ou faz uso de acessórios que demarquem o momento de mediação literária ou quando a professora delimita um espaço colocando um tapete ou almofadas no chão. Assim, sucessivamente, os pequenos irão entender o momento em que eles terão vivências literárias.

O encontro entre as crianças bem pequenas e o livro pode ser um momento de ampliação da comunicação afetiva, em que os gestos, os olhares, o som e o ritmo da voz contribuem para um ambiente acolhedor, instigante e lúdico. É também um momento que favorece a criação de laços entre os envolvidos, gerando memórias afetivas que podem contribuir para que a criança desperte o desejo pelo saber, pelo livro, possibilitando-lhe formar uma atitude leitora. Dessa forma, “um livro, uma página de livro apenas, ou até mesmo uma meta 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).

Em outros momentos do capítulo, enfatizamos a importância da comunicação emocional e afetiva e a relevância para os bebês as crianças bem pequenas da palavra e a voz humana, a leitura dos gestos e da expressão facial. Contudo, os livros não são menos importantes na aproximação à literatura. O livro une a criança ao adulto, envolvendo-os em um tempo compartilhado no qual eles podem se relacionar com as artes visuais, com a imagem ligada à fantasia. Ele é um objeto da cultura humana que traz histórias, cenas, dramaturgias, poesia, emoções, narrativas e nos permite imaginar e criar.

Não há arte nem acesso ao pensamento sem metáfora. Nesse jogo pelo qual vão se consolidando os processos de simbolização, o poético e o psíquico se misturam e, misturados, potencializam a própria simbolização. Simbolização, pensamento e criação formam um trinômio fortemente imbricado. O sentido repetido que a mãe entrega quando responde “Tem fome, te darei comida” perante o choro do bebê permite a ele começar a simbolizar em torno de uma sensação. Dessa simbolização, nascerão inícios de pensamentos que se chamarão “Tenho fome” quando voltar a sentir esse formigamento; nesse registro poderá emergir uma fantasia feita da lembrança da mãe que virá acudir, e, nessa fantasia, o bebê poderá se apoiar enquanto espera. O bebê simboliza, cria imagens mentais e, ao seu modo, “pensa”. A mãe, o pai, a professora ou outro adulto – com palavras, gestos, voz – narra, registra, cria histórias, temporaliza. Às vezes, também poetiza. (López, 2018, p. 32)

É possível ao pequeno leitor aprender, desde cedo, a apreciar e a ler as imagens de uma obra. Nos últimos anos, uma das transformações mais marcantes pelas quais passaram os livros infantis é a interação entre as linguagens verbal e visual. Essas linguagens disputam a atenção

do leitor e podem interagir entre si ou até apresentar elementos novos. Esses textos imbuídos de linguagem verbal e visual permitem às crianças uma rica experiência estética.

Existem obras que em que o sentido da leitura se expande na interação dessas duas linguagens que podem se complementar, como também se contradizer. Cademartori (2017) revela que o texto imagístico pode se opor ao que diz o texto com palavras, no qual autor e ilustrador utilizam diferentes qualidades de suas artes para comunicar informações diversas. Sendo assim, da mesma forma que a ilustração pode vir a reafirmar um texto, ela pode também complementar, trazendo novos elementos por meio das imagens, como também se relacionar ironicamente com o texto, ou seja, um contradiz ou subverte o que o outro diz. A mesma autora nos traz que a tendência atual da produção infantil é a valorização dos dois textos, verbal e visual, em especial para os iniciantes, estimulando múltiplas percepções e interpretações na leitura composta por diferentes signos (Cadermatori, 2017).

O encontro entre o bebê e o livro pode provocar prazer e ludicidade. A leitura oral ou uma contação de histórias é um momento em que os gestos, os olhares, o som e o ritmo da voz contribuem para um ambiente acolhedor e instigante. É nesse início de vida que o bebê ganha o seu “presente-palavra” ao ser chamado pelo seu nome ou por filho, filha, menino, menina. Ramos (2010) nos lembra que, além da palavra que nomeia objetos, seres e emoções, o bebê tem o direito de ganhar a palavra literária ainda no berçário, escutando cantigas com tecido melódico agradável e desconsiderando, nesse primeiro momento, o seu significado.

Mattos (2018) nos conta que tudo nos bebês e nas crianças bem pequenas está em estado de integração, de construção e organização, por meio do laço primordial e social. Souza (2016) nos lembra que, desde muito cedo, a criança busca estabelecer relações e se comunicar com o mundo físico e social movimentando todo o seu corpo. A mãe, a professora ou o adulto de referência, ou seja, as pessoas mais próximas é que dão sentido a essas tentativas de comunicação dos bebês e crianças bem pequenas. Segundo a autora, é na fala da criança que observamos o gesto sonoro se emancipar do gesto manual, assumindo, aos poucos, uma posição predominante no uso da palavra plena, cabendo aos pequenos a tarefa de aprender a ler os gestos e as expressões dos adultos.

A criança constrói, a partir do rosto do adulto, uma série de signos vitais para sobreviver: aprende a se acalmar, aprende a esperar, sente-se querida, reconfortada, sabe que é aceito, percebe a preocupação, o carinho; quando é ninada apresenta uma série de feições ligadas ao afeto (López, 2018, p. 17).

Segundo López (2018), desde a vida intrauterina “lemos o mundo” e, se pensarmos na voz da mãe como referência, essa é, para o bebê, o primeiro sinal de contato com a cultura e com os atos da palavra. A autora nos confirma que a leitura, a literatura e os vínculos amorosos vêm ganhando cada vez mais protagonismo nos estudos sobre o acesso à linguagem e o desenvolvimento dos bebês.

Finalizamos o capítulo retomando as ideias de Cândido (1970), segundo o qual a literatura não está presa ao papel. As cantigas de ninar, acalantos, brincadeiras cantadas com os dedos a tocar o corpo do bebê, a poesia, as rimas são, para os bebês, vivências literárias muitas vezes não registradas como tal, porque nascem de interações espontâneas, mas não são menos importantes que as interações planejadas. São momentos ricos de afeto que ativam “um reservatório de vivências próprias associadas da própria infância adormecida” (López, 2018, p. 14).

3 DOCÊNCIA E LITERATURA INFANTIL: UM LUGAR A SE CONSTITUIR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tem por objetivo discutir o lugar da docência na Educação Infantil, em especial, a relação da literatura e docência na referida área.

Buscando uma aproximação com o tema, levantamos, em dois sítios acadêmicos, os trabalhos que convergiam com a temática desta dissertação. Inicialmente, a intenção era realizar a pesquisa de campo em uma turma de berçário, mas, em decorrência de impedimentos institucionais, a produção de dados ocorreu em uma turma de 3 anos, sendo que, no decorrer do ano, algumas fizeram 4 anos. O levantamento aconteceu anteriormente a essa decisão, mas acreditamos que muitos trabalhos encontrados auxiliaram na constituição de um olhar para a docência na Educação Infantil e sua relação com a literatura e as crianças. A produção de conhecimento científico ocorre a partir da formulação de perguntas, da concretização de estudos e da elaboração de novas perguntas, em um movimento permanente de reflexão crítica da realidade. Nesse sentido, conhecer as pesquisas já realizadas, as questões que se relacionam ao estudo pretendido auxiliaram no delineamento deste trabalho.

Analisamos em que medida a referida discussão já havia circulado na produção acadêmica e de que modo o trabalho proposto poderia evidenciar pontos de encontro e de distanciamento com estudos realizados entre 2011 a 2021. Foi realizada uma breve incursão às pesquisas publicadas nos seguintes sítios acadêmicos: i) Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPED, com recorte dos trabalhos produzidos no Grupo de Trabalho Educação

de Crianças de 0 a 6 anos – GT 07; ii) Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Para a seleção das produções acadêmicas nas bases de dados apresentadas, realizamos, em um primeiro momento, a leitura dos resumos dos textos para identificar os descritores e, no segundo momento, a leitura, na íntegra, dos trabalhos selecionados. Utilizamos dois descritores: creche, leitura literária.

Para esta revisão, os trabalhos que apresentam discussões relacionadas ao tema desta pesquisa foram priorizados e serão apresentados a seguir.

3.1 TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPED (2011/2021)

A Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação- ANPED é referência, quando buscamos trabalhos acadêmicos realizados no âmbito nacional. No GT 07, foram encontrados 21 (vinte e um) trabalhos que discorrem sobre possibilidades de pensar a literatura na creche e seus desdobramentos. Entre eles, foram selecionados e lidos, na íntegra, 5 (cinco) trabalhos que se entrelaçam com o tema deste estudo.

Quadro 1 - Identificação dos trabalhos da ANPED GT7, de acordo com os descritores: creche, leitura literária

Descritores: Creche e Leitura Literária			
Título	Autores	Instituição	Ano
1. Leitura Literária na Creche: O livro entre olhar, o corpo e a voz.	M. Nazareth de Souza Salutto de Mattos	UFRJ	2013
2. Linguagem e Educação Infantil: O que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico?	Bruna Molisani Ferreira Alves	UFRJ/ FFP- UERJ	2015
O que dizem as pesquisas sobre o encontro entre crianças e literatura na escola?	Márcia Maria e Silva	UFF	2017
4. Produção Acadêmica sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil no período de 1973 a 2013: Algumas reflexões.	Vanessa Ferraz Almeida Neves e Patrícia Corsino	UFMG/ UFRJ	2017

5. Práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos de idade: o que revelam as narrativas das professoras?	Luziane Patrício Siqueira Rodrigues	UFF	2019
--	-------------------------------------	-----	------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos trabalhos disponíveis nos sites.

O primeiro texto selecionado na base de dados foi *Leitura Literária na Creche: O livro entre o olhar, o corpo e a voz*. Esse artigo traz a análise de parte de uma pesquisa de mestrado realizada em uma creche filantrópico-comunitária localizada numa zona nobre de uma metrópole brasileira. O objetivo foi investigar e analisar as práticas de leitura literária para e com as crianças na creche. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, tendo na linguagem o fio condutor de sua expressão. Observa-se, a partir da pesquisa da autora, que o livro ocupa um lugar, faz-se presença. As interações e as ações que se estabelecem com e a partir dos seus elementos conduzem as crianças a perceber sua diferença dentre outros objetos que circulam cotidianamente. Participou da pesquisa uma turma de 14 crianças de 11 meses a 1 ano e 6 meses (Mattos, 2013).

No trabalho *Linguagem e Educação Infantil: O que contam as professoras sobre o trabalho pedagógico?*, a pesquisadora observa professoras da Educação Infantil durante 3 anos em uma creche para compreender o trabalho pedagógico. Ela observa que as professoras estimulam a oralidade das crianças, com uma preocupação em iniciar a alfabetização na Educação Infantil. Escuta de algumas professoras a importância do contato com os livros desde cedo, mas percebe que a preocupação é selecionar livros com muitas imagens e textos curtos. Com exceção do livro *O pote vazio*, os outros livros observados nas imagens cedidas são obras que não atendem aos critérios de qualidade de Andrade e Corsino (2007), sendo, em sua maioria, livros-brinquedo ou versões empobrecidas dos contos clássicos. Esse trabalho reforça e indica a importância da pesquisa sobre a leitura literária na Educação Infantil (Alves, 2015).

O trabalho *O que dizem as pesquisas sobre o encontro entre crianças e literatura na escola?* apresenta um estudo de dissertações e teses defendidas entre 2008 e 2014 sobre a leitura literária em instituições de Educação Infantil, com o objetivo de mostrar um levantamento e análise de pesquisas de diferentes regiões do Brasil: universidades, grupos de pesquisa, aporte teórico-metodológico, títulos, autores e orientadores. Foram escolhidos três pontos para reflexão: tensões relativas ao campo semântico das áreas de estudo chamadas ao debate; mediações e funções da literatura no cotidiano; múltiplas linguagens e suportes do texto literário. Com essa pesquisa, as autoras concluíram que ainda é pequeno o número de trabalhos

com foco nas interações de crianças pequenas com o livro na escola e nas mediações criativas para esse encontro. Nem todos os textos destinados a crianças são literatura, dialogando, dessa forma, com esta proposta de pesquisa quando afirma que “cabe maior investimento nos estudos sobre literatura, infância e docência na Educação Infantil de modo que a articulação entre essas três grandes áreas se volte para a garantia da arte literária como um dos direitos incompressíveis da criança”(Silva, 2017, p. 78).

O trabalho *Produção Acadêmica sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil no período de 1973 a 2013: Algumas reflexões* teve como objetivo organizar uma revisão bibliográfica sobre leitura e escrita na Educação Infantil. As autoras utilizaram-se de bases de dados nacionais que continham teses, dissertações, periódicos especializados e trabalhos apresentados nos GT 07 e GT 10 da ANPED. Ao se cruzarem termos gerais com termos específicos, foram recuperados 392 documentos (211 dissertações de mestrado, 71 teses de doutorado, 1 tese de livre docência, 61 artigos e 48 trabalhos apresentados na ANPED). Esses documentos foram agrupados em três interstícios: 1973- 1989; 1990-1999; 2000-2013, tendo se observado um crescimento entre os interstícios, em todos os tipos de publicação, exceto no caso da ANPED cuja quantidade, entre o segundo e terceiro interstício, permaneceu inalterada. A análise dos dados considerou a tardia digitalização das informações, o período de expansão da pós-graduação no Brasil e a constituição da Educação Infantil como campo de investigação. Assim, uma das conclusões que perpassa os três interstícios é a distância entre o número de dissertações e teses apresentadas e a quantidade de artigos publicados, indicando pouca divulgação dos resultados das pesquisas sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil (Corsino; Ferraz, 2017).

O trabalho *Práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos de idade: o que revelam as narrativas das professoras?* aponta sobre como tem sido negligenciada pelo poder público, durante séculos, a história da Educação Infantil no Brasil, que tem como grande marco a década de 1980. A promulgação da Constituição de 1988 demarca a responsabilidade do Estado, com relação ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade, reconhecendo a educação como direito delas (Rodrigues, 2019).

Observamos que os trabalhos selecionados se concentram em universidades públicas da Região Sudeste, sendo realizados por mulheres pesquisadoras. Em que pese o fato de a amostra ser pequena e não se pretender um levantamento sistematizado, com criação de categorias específicas de análise, os dados podem ser pistas do retrato sobre a produção em nível ampliado em nosso país. Considerando o recorte temporal, é possível afirmar que o número de trabalhos selecionados na ANPED que possuem pontos de encontro com os descritores selecionados para a pesquisa é escasso. Isso revela e reforça a necessidade de discutir o tema e de ampliar o debate sobre crianças, creche e literatura.

3.2 BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES tem a função de avaliar, acompanhar e expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros. O banco de teses e dissertações é referência quando buscamos trabalhos acadêmicos realizados no âmbito nacional. Em um universo de 2495 (dois mil quatrocentos e noventa e cinco) teses e dissertações com os descritores: crianças bem pequenas, creche ou leitura literária, foram selecionados apenas 8 (oito) trabalhos que se relacionam ao tema deste estudo, estando a maior parte dos trabalhos publicados nos anos de 2019 e 2020.

Quadro 2 - Identificação dos trabalhos da CAPES, de acordo com os descritores: creche e leitura literária

Descritores:			
Creche e Leitura Literária			
Título	Autores	Instituição	Ano
1. Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz.	Maria Nazareth Souza Salutto de Mattos	UFRJ	2013
2. Literatura para os pequenos: Experiência em San Miniato	Gisiele Reis	UNIVALI	2014
3. Ração de bebês com livros literários	Marcela Lais Allgayer Pinto	UCS	2018
4. O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância	Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva	UNESP	2019
5. As palavras e seus deslimites: A relação dos bebês com os livros na educação infantil	Fernanda Gonçalves	UFSC	2019
6. Bebeteca: engatinhando entre livros	Juliane Francischeti Martins Motoyama	UNESP	2020
7. Bebês e Literatura: percursos em uma creche do município do Rio de Janeiro	Pablo Luiz de Faria Vieira da Silva	UERJ	2020
8. Práticas Culturais de Leitura na creche: livros, educadoras e crianças	Otani Cipolini Zerbinatti	UNICAMP	2020

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos trabalhos disponíveis nos sites.

A dissertação *Leitura literária na creche: o livro entre o olhar, o corpo e a voz* também foi encontrada no sítio da ANPED. Com base no estudo realizado, foi possível entender que é necessário se atentar para os gestos e expressões das crianças, além de defender uma formação docente que envolva uma pedagogia voltada para a singularidade da infância, envolvendo a complexidade das interações mediadas pela leitura literária (Mattos, 2013).

No segundo trabalho, uma dissertação de mestrado, intitulada *Literatura para os pequenos: experiência em San Miniato*, a autora enxerga a literatura como um objeto artístico que possibilita ao leitor reconfigurar seu olhar sobre a vida. A partir disso, ela busca desvelar que a literatura, quando apropriada nas ações da creche, possibilita a construção de uma relação afetiva da criança pequena com o livro. A pesquisa foi realizada em San Miniato, Itália, onde se observou que a literatura tem presença na rotina dos pequenos e nos espaços da creche. A dissertação tem como objetivo geral discutir o modelo de rotina e de organização do espaço de San Miniato e como a literatura faz-se presente nas ações cotidianas da creche. Trata-se de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, por meio da análise interpretativa dos dados obtidos, no cotidiano das crianças de 0 a 3 anos. No trabalho de campo, a pesquisadora procurou investigar as discussões realizadas na formação continuada oferecida para os professores, observando como a literatura é abordada nos projetos realizados; verificando como se estabelecem as mediações entre as famílias e os professores das creches de San Miniato. A autora nos conta que foi observada a inserção do livro no espaço em que a criança se encontra e a contribuição para o estabelecimento de uma relação afetiva com o livro e, conseqüentemente, na construção de um leitor (Reis, 2014)

O terceiro trabalho *Interação de bebês com livros literários*, dissertação de mestrado, tem como objetivo analisar a interação de bebês com livros literários, a fim de contribuir para os processos de educação literária na Educação Infantil. A pesquisadora fundamenta-se em pesquisa investigativa por meio de aplicação de situações de mediação de leitura com grupo de bebês. A autora preparou ambientes específicos que permitiam a interação dos pequenos leitores e, de forma lúdica, foram apresentados quatro livros voltados aos interesses e necessidades das crianças. A autora destacou a importância do espaço adequado ao bebê/leitor durante as situações de mediação de leitura, a expressão, por meio de experiências diversificadas, entre elas, a conversa, a música e a escuta de histórias. Ela afirma que “a pesquisa proporcionou a oportunidade dos pequenos se apropriarem das diversas formas de leitura, o que possibilita a ampliação de sua capacidade cognitiva, de expressividade e de serem

capazes de ‘ler’ a realidade na qual estão inseridos” (Lais; Pinto, 2018, p. 11).

A tese intitulada *O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância* é o quarto trabalho que se entrelaça com o tema da nossa pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada por meio de estudo de caso etnográfico. O foco de estudos foi a implementação de bebeteca em uma creche municipal, com a participação de uma educadora, os bebês e as crianças de duas turmas da instituição. A pesquisa, segundo a autora, confirma a hipótese de que as mediações do educador próprias para o aprendizado e o desenvolvimento da atitude leitora são aquelas que consideram os gestos embrionários da capacidade de ler, respeitando-se as especificidades dos bebês e das crianças pequenininhas. Desse modo, a autora tenta responder à seguinte questão: como mediar práticas promotoras do desenvolvimento da atitude leitora na primeiríssima infância? A pesquisa teve como objetivo desenvolver práticas mediadas que favoreçam a formação do pequeno leitor, sendo possível demonstrar os benefícios da interação entre livros, mediadores e crianças desde a mais tenra idade e, assim, contribuir com o processo de formação de atitudes leitoras. A autora também destacou que a pesquisa pode colaborar na formação e atuação de professores da Educação Infantil (Silva, 2019).

A tese de doutorado, intitulada *As palavras e seus deslimites: A relação dos bebês com os livros na educação infantil*, teve como objetivo analisar como acontecem as relações dos bebês com os livros no contexto da creche, aproximando-se muito do tema desta pesquisa. A pesquisadora procurou observar se os bebês têm acesso aos livros e quais as possibilidades interativas que esse objeto cultural promove. A pesquisa de campo aconteceu em uma instituição da rede municipal de Florianópolis, junto a 14 bebês e suas professoras, durante um período de sete meses. Pensando em uma escrita que se aproximasse da perspectiva dos bebês, foram elencados os procedimentos metodológicos advindos da etnografia. O percurso metodológico foi baseado em um diálogo disciplinar, principalmente com os estudos sociais da infância e com as pesquisas situadas na área da Educação Infantil. Após análise dos dados, a pesquisa mostrou que as interações dos bebês com os livros se constituem principalmente pela relação corporal e eles criam modos próprios de leituras sensoriais, em que o corpo é a narrativa (corporeidade). A autora nos conta que, para os bebês, o livro é também brinquedo, o texto literário é também brincadeira e contribui para compor novas criações e, principalmente, compõe suas vidas (Gonçalves, 2019).

A tese *Bebeteca: engatinhando entre livros* foi o sexto trabalho encontrado na base de dados da CAPES que converge o olhar para o tema de nossa pesquisa. Com essa tese, entendemos que a bebeteca é um ambiente de leitura que abriga crianças pequenas, de zero a três anos de idade, com a função de aproximá-las das práticas de leitura e da função social da biblioteca (Giroto; Souza, 2015). A partir de um estudo prévio, a autora percebeu que, no Brasil, no ano de 2018, existiam pouco mais de 70 escolas das redes de ensino públicas e

particulares que contavam com tal espaço e, no ambiente de estudo, eram apenas duas. Diante dessa realidade, nasceu a necessidade de estudar e de conhecer melhor as singularidades da bebeteca na formação dos bebês leitores, pensando em contribuir para a expansão desses espaços (Motoyama, 2020)

O sétimo trabalho encontrado foi *Bebês e Literatura: percursos em uma creche pública do município do Rio de Janeiro*. Essa pesquisa de doutorado buscou investigar práticas pedagógicas que relacionam os bebês e a literatura para crianças em uma creche municipal pública do Rio de Janeiro. Segundo o autor, o embasamento teórico que permitiu a construção do campo de pesquisa foi o discurso da alteridade presente nas contribuições de Bakhtin (2011, 2014), Benjamin (2012) e Vigotski (2011, 2017). A tese foi desenvolvida na modalidade de pesquisa qualitativa, por meio do estudo de caso, em um agrupamento de berçário (1 ano a 1 ano e 11 meses), de fevereiro a setembro de 2019. Os registros (diário de bordo) das observações referente às interações e brincadeiras dos bebês com os livros foram realizados a partir das histórias lidas e narradas pelas professoras e, posteriormente, organizados como eventos da pesquisa. A tese apresenta discussões a respeito da infância no tempo presente, além de analisar as políticas públicas nacionais e municipais do Rio de Janeiro e seus contextos espaciais, urbanos e sociais que impactam a creche (cidade, bairro, favela). A pesquisa registrou a literatura com bebês como prática social e elemento cultural importante para o desenvolvimento das crianças e destacou que essa modalidade pedagógica amplia as interações e as brincadeiras no cotidiano no agrupamento de berçário, tanto pelas experiências compartilhadas quanto pelo enriquecimento de enredos de fala, imaginação e compreensão da realidade (Silva, 2020).

A pesquisa *Práticas Culturais de Leitura na creche: livros, educadoras e crianças* é um trabalho de doutorado e foi o último trabalho encontrado. Essa pesquisa tem por objetivo pensar as práticas de leituras existentes na creche voltadas para as crianças de zero a três anos. A autora teve como referenciais teórico-metodológicos autores como o filósofo Walter Benjamin e autores brasileiros que pensam a Educação Infantil e consideram a prática de leitura como uma expressão da cultura. Ela percebeu, com a pesquisa, que eram possíveis outras formas de ler que vão muito além do texto escrito e se relacionam também com experiências de vida e de leitura das educadoras e das crianças e bebês. Segundo a autora, a experiência da pesquisa mostrou que as crianças e os bebês da creche não são passivos durante a leitura, vez que eles interagem, comentam e dão vozes e sentidos às narrativas (Zerbinati, 2020).

De modo geral, o levantamento dos trabalhos acadêmicos apontou para a lacuna existente sobre o tema da leitura literária, principalmente no contexto da creche. Ainda assim, podemos afirmar que há maior visibilidade para o tema atualmente, impulsionada, talvez, pelas

conquistas (ainda tímidas) no campo das políticas públicas para a área da Educação Infantil e pela mudança (gradativa) das concepções de infância, criança e docência.

Além disso, o acesso aos estudos e pesquisas aqui descritos ampliou o horizonte da relação entre a leitura literária e o contexto da creche. Em muitos trabalhos, as práticas pedagógicas possibilitaram o encontro instigante da criança com o livro, provocando experiências sensoriais, criação de espaços para esse encontro, escolhas com critérios de qualidade das imagens, leitura e contação de histórias, preocupação com a constituição do sujeito leitor.

As referências bibliográficas que compõem os trabalhos, certamente, foram importantes para compor o referencial teórico-metodológico da pesquisa e apresentaram a necessidade de elaborar questões e concretizar mais estudos e pesquisas sobre o tema.

3.3 A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A RELAÇÃO COM A LITERATURA

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica desde a LDB nº 9394/96, tem se configurado como uma área de frequente interesse para os estudos acadêmicos. Sem desconsiderar os desafios e os enfrentamentos próprios da área, como a questão do financiamento, formação, valorização profissional, entre outros, compreendemos essa etapa da educação como território promissor para práticas educativas, artísticas e culturais.

Gradativamente, acompanhamos as mudanças de concepções sobre a infância e os modos de compreender a experiência da criança nas diversas culturas. Em decorrência disso, assistimos também à necessidade de repensar as práticas educativas nesse campo. A educação pré-escolar, expressão utilizada no Brasil até a década de 1980, traduzia o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, uma preparação para o Ensino Fundamental. É da modernidade a construção de uma concepção de infância baseada na falta, na incompletude, na minoridade, na imaturidade, na improdutividade, na dependência em relação ao adulto e também da ideia de desenvolvimento infantil como marcha linear para o progresso, para o pensamento lógico. Concepção que confere ao adulto o lugar de quem sabe e à criança o de quem precisa aprender” (Mattos; Corsino, 2014, p. 88).

Podemos dizer que tardiamente as Ciências Sociais e Humanas constituíram a criança e a infância como temas centrais de suas pesquisas e foi necessário mais tempo ainda para que as pesquisas considerassem em suas análises as relações entre sociedade, infância e escola. Se a infância é uma categoria construída historicamente e não pode ser pensada no singular, mas no

plural, talvez esse fato explique a inexistência de livros destinados às crianças.

Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a “infância”. Hoje, a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna. A mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (Zilberman, F., 2015, p. 5)

Ainda há um longo caminho a ser percorrido quando pensamos na formação inicial docente para o trabalho com bebês e crianças pequenas. Lima (2018) e Reis (2019) produziram uma dissertação e uma tese, respectivamente, buscando compreender como acontece a formação inicial para professores e professoras no que se refere aos saberes/fazer para atuar com bebês e crianças pequenas. A primeira problematizou essa questão analisando a matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora. A segunda analisou a estrutura curricular dos cursos presenciais de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior privadas de Juiz de Fora, tomando como foco as especificidades do trabalho docente junto aos bebês e crianças bem pequenas no contexto da creche.

Os trabalhos em tela revelaram que a formação do professor da creche, ainda que precise ser repensada, teve um aumento quantitativo no número de disciplinas de Educação Infantil no referido curso. Sem dúvida, há um caminho sendo construído para que a prática docente com os bebês e crianças pequenas seja reconhecida, valorizada e abordada no curso de formação inicial. Em que pese o avanço da legislação e das diretrizes no campo da Educação Infantil e da formação de professores, as discussões parecem não ter alcançado os cursos de Pedagogia e são geralmente tratadas, quando aparecem, de forma superficial. Tais situações foram percebidas tanto nos desenhos curriculares dos cursos de Pedagogia investigados, como por meio das vozes das participantes da pesquisa, somados a outros aspectos que evidenciam a desvalorização docente e o não reconhecimento da relevância desse campo de atuação.

Trabalhar para a primeira e primeiríssima infância não é apenas um desafio político, mas epistemológico (López, 2018). Garantir um desenvolvimento cultural mais rico em contato com a literatura requer um provisionamento de recursos políticos, sociais, afetivos e culturais nos mediadores/colaboradores e uma reflexão sobre o percurso de formação docente desde a graduação à formação continuada.

Em contato com a Coleção Leitura e Escrita (2016), encontramos, na introdução do

caderno 1, intitulado *Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender*, a defesa por uma formação que eleva a dimensão cultural como eixo do trabalho docente, que “exige perceber a dimensão formativa e transformadora das experiências estética e poética da linguagem no encontro entre adultos, bebês e demais crianças (MEC/SEB, 2016, p. 9).

Nos documentos oficiais nacionais que orientam os fazeres pedagógicos, desde o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) até a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2017), encontramos um lugar de importância para a literatura e uma concepção de leitura como ato social e cultural, ainda que esse lugar apareça de diferentes maneiras, conforme análise de Guedes-Pinto e Silva (2020):

O RCNEI no final da década dos anos 1990 aborda a leitura em propostas de atividades permanentes e cotidianas nas salas de crianças pequenas. Apresentou o professor como mediador entre os textos e as crianças e ainda se ancorou teoricamente no conceito de letramento para fundamentar atividades que buscam aproximar a leitura da prática social. Em 2010, as DCNEI apresentaram uma proposta mais aberta e autônoma às unidades escolares, abordando a leitura como uma das diversas maneiras de manifestação cultural e social, e apresentando situações sobre como a leitura e outras linguagens deveriam ser trabalhadas na Educação Infantil. Atualmente, com a BNCC, a leitura integra lugar dentro de um dos campos de experiência descritos no material de orientação e é compreendida no contato e convívio com diferentes textos e em diferentes suportes, sendo também tomada como disparadora de conversas e diálogos. (Guedes-Pinto; Silva, 2020, p. 56).

Até o momento, defendemos que os primeiros anos de vida são essenciais para a constituição humana, principalmente por meio da afetividade, na medida em que nos apropriamos do mundo a partir das relações que estabelecemos com as pessoas do nosso entorno. Essas relações acontecem pelos gestos, olhares e pela voz, com seu ritmo e tom distintos para cada pessoa do nosso convívio. Toda essa vivência afetiva em torno da literatura influencia o desenvolvimento psíquico e poético das crianças. (Vigotski, 2018).

Nesse sentido, a docência voltada às crianças bem pequenas é revestida de especificidades que nos convocam a refletir acerca da natureza da formação. Afinal, o que significa ser professora cuja dimensão do cuidar/educar é tão fortemente necessária? Para além disso, a docência se coloca como um encontro intergeracional, forjada na tarefa de apresentar ao outro um mundo que preexiste antes de sua chegada (Tunes, 2013). Nas palavras de Richter (2016, p. 16):

A afirmação nos alerta para a responsabilidade dos projetos educativos quanto ao cuidado de não petrificar concepções de mundo, ou seja, temos, como docentes, a responsabilidade de realizar a mediação entre os tempos, articulada pela intencionalidade de não anular, nas crianças desde os bebês, suas possibilidades de aprenderem o extraordinário que vale a pena ser vivido, de não colocar obstáculos aos seus graduais processos de aprender a começar, a partir do que já foi começado.

Encontramos nessa afirmação o cuidado exigido na qualidade das interações entre crianças e adultos. Ao contrário do que durante muito tempo se pensou, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança não acontecem de maneira natural e espontânea, mas da mediação oferecida e as possibilidades de apropriação da cultura, em especial, na instituição escolar.

Não raro, escutamos nas salas de aulas dos cursos de formação inicial e nos corredores das instituições que cuidam/educam de bebês e crianças, a proclamação de um conjunto de saberes constituídos pela generalização da experiência que se torna crença compartilhada e aplicada a qualquer situação (Santos, 2019, p.186).

Somos nós em contato com os pequenos que possibilitamos situações sociais para que possam explorar o objeto livro como artefato cultural. A criança pequena aprende, ao observar e perceber a atividade do adulto ou criança mais velha que lê. Esse ato de imitar-criar demonstra a atenção e a participação dos bebês e das crianças bem pequenas na realidade circundante, revelando a potência criadora de quem imita. López (2018) nos conta que o trabalho com bebês e crianças pequenas exige que as pessoas grandes aprendam a ler entre gestos, Isso porque a tarefa de interpretar seus sentimentos requer, além de sensibilidade, conhecimentos específicos acerca do desenvolvimento infantil na área da educação e psicologia.

Os pequenos aprendem o prazer de contar, observar e escutar as histórias a partir do contato com adultos que leem e/ou com crianças maiores, que estão implicados nessa atividade. Ao observar as crianças pequenas em contato com o livro, percebemos o movimento de curiosidade e interesse, perpassado pelos significados atribuídos pelos outros de sua referência. Em síntese, elas “percebam que os adultos também consideram a literatura e os livros como coisas interessantes e prazerosas” (Colomber, 2016, p. 99).

Dizemos que a aprendizagem acontece nesse processo de observar o outro e de imitar-criar. Nesse sentido, a docência na Educação Infantil emerge como um lugar habitado pela possibilidade de construir e de recuperar as experiências vividas pela criança, no encontro entre a vida dentro e fora da instituição escolar (Vigotski, 2018). Não é exagero afirmar, a partir do exposto, que a docência carrega a marca do ato responsivo, tendo a mediação literária papel fundamental no processo de desenvolvimento humano por meio

da literatura. É necessária a compreensão de que bebês e crianças são sujeitos ativos e participativos, que têm condições de ler o mundo à sua volta desde o nascimento:

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. (López, 2018, p. 18)

Patte (2014) afirma que a leitura é relação nos dois sentidos da palavra, como relato e como ligação com o outro. Através dessa relação que também contribui para a criação de laços, tão importante para o desenvolvimento, a criança se emociona e interage com as outras crianças de maneira que cada uma, dentro da sua experiência pessoal, irá perceber pontos diferentes da história e daquele momento compartilhado. O olhar do pequenino enriquece também o nosso olhar, desperta nossa infância esquecida e nos coloca à sua altura. Assim, nesses encontros de mediação literária, fica registrado, em nossa memória, o prazer pela leitura.

A literatura, além de despertar o laço com o outro que se dirige a ela, possibilita o desenvolvimento da criação, oportuniza o ingresso na linguagem, ampliando o campo lexical. Nossa aposta é que a criança que escuta histórias tem a possibilidade de se expressar com mais desenvoltura e, ainda, tem oportunidade de expressar suas emoções por meio dos personagens que a literatura apresenta, além de ser uma forma de apresentar diferentes culturas de uma maneira lúdica e imaginativa. Segundo Santos (2012), a arte, em alguns momentos, mais do que a ciência, tem criado condições para problematizar questões complexas da vida humana e isso faz diferença para aqueles que têm contato com ela desde muito cedo.

Nessa perspectiva, defendemos a importância dos projetos literários em diversos espaços. Através da mediação literária, da criação de projetos literários que possam crescer e sair dos muros da escola, ocupando praças públicas e outros ambientes, estamos contribuindo não só para a formação de leitores, mas para a formação da humanidade, permitindo desde o pequeno leitor ao leitor mais experiente que eles desenvolvam sua capacidade de imaginar, de se sentir representado por um personagem ou por uma história, permitindo boas conversas sobre um livro lido, sobre uma contação de história. “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência, mais significativa e produtiva será a atividade de imaginação” (Vigotski, 2018, p. 25).

O tema da literatura e seu lugar na Educação Infantil nos parece importante porque diz das relações do humano, seus conflitos, incertezas e seus medos. Com a ajuda dos personagens

e seus conflitos ficcionais, a criança vai se apropriando sobre “as necessidades humanas, sobre questões difíceis de falar racionalmente, como a constituição da identidade, a busca por outro para partilhar a existência entre outros aspectos” (Ramos, 2010, p. 21).

A literatura produz sentidos e amplia o diálogo entre as crianças e a coletividade. Ao ler ou contar uma história, estamos necessariamente diante de três possibilidades: “o que a história queria dizer, o que realmente diz e o sentido que a criança lhe dará” (Colomer, 2016, p. 98). Ao nomearmos este capítulo por docência e literatura infantil: um lugar a se constituir, sustentamos o argumento de que pela literatura, pela palavra se possa construir um lugar de docência alicerçado na participação coletiva, de autoria e criação nas ações pedagógicas. Um lugar a se constituir diz da necessidade de incluir a participação de bebês e crianças, que, por vezes, são invisibilizados por práticas advindas de pouca ou quase nenhuma reflexão sobre a prática, de modelos que reproduzem o cotidiano da vida privada ou de práticas de outros níveis de ensino (Kramer, 2002). Contudo, é preciso destacar e concordar com Filho e Delgado (2016, p. 11) para quem

o inventar precisa ser entendido não no sentido de dar asas à imaginação e assumir atitudes sem um direcionamento e intencionalidade, sem critério e planejamento, mas como um novo recurso para atingir um fim por meio de reflexões elaboradas e fundamentadas em concepções e princípios orientadores da participação infantil na prática de cuidado e educação em contexto de vida coletiva

Talvez, trilhando esse caminho, será possível vislumbrar práticas no cotidiano institucional menos adultocêntricas e mais coletivizadas por meio da palavra.

4 OS CAMINHOS DA PESQUISA E AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

A infância sempre me seduziu pelo que existe nela de possibilidades. A infância é o nó inicial para se estabelecer uma trama que perdura pela existência inteira. Se afrouxar o primeiro nó, todo o resto do tecido estará comprometido. A liberdade, a fantasia, a espontaneidade, a inventividade inauguram a infância. Assaltar esses elementos é desconhecer a vida como um único fio e que a antecedência assegura o depois (Queirós, 2019, p. 46).

São muitas as formas de pensar a ciência e produzir dados para a pesquisa na área da Educação. Diante das diversas possibilidades, entendemos que, pela natureza do trabalho que

pretendemos desenvolver, a abordagem qualitativa possibilita compreender de maneira aprofundada a realidade que se quer conhecer. Isso porque considera a singularidade de cada fenômeno social, sem generalizações, e se preocupa em compreender a teia de relações sociais e culturais de um determinado contexto. Além disso, permite um exercício do olhar para a comunidade envolvida na pesquisa, atravessado pela história e pela cultura. Nessa perspectiva de pesquisa, colocamo-nos à disposição das incertezas para enxergar o inusitado.

Buscamos, neste trabalho, conforme anunciado na introdução, compreender de que modo a leitura literária atravessa o cotidiano das práticas pedagógicas em uma crecheconveniada do município de Juiz de Fora/MG. Para tanto, formulamos dois objetivos: (i) analisar como acontecem situações de mediações literárias nas práticas pedagógicas, em uma turma de atividades, de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora; (ii) refletir sobre a participação das crianças nas situações de mediações literárias, observando o tempo/espaço e o critério de escolha dos livros literários.

Escolhemos caminhar com o método etnográfico porque o que interessa é descrever densamente determinada cultura, aqui traduzida como modo de vida, de pensar, sentir e agir, teias de significado, valores, crenças e costumes, práticas e produções sociais humanas, como nos aponta Geertz (1989). Como complementa Green (2005, p. 34), há uma preocupação em “identificar os significados e ações e eventos diários para os membros das comunidades que são pesquisadas”.

Acreditamos na pesquisa de cunho etnográfico porque, como nos disse Spradley (1980 *apud* Neves, 2006, p. 04), “pelo método etnográfico é possível entender a comunidade através do ponto de vista de seus membros, e descobrir as interpretações que eles dão aos acontecimentos que os cercam”. Como a própria da natureza do método, não buscamos uma relação direta entre causa e efeito, mas a busca por significados construídos dentro de uma comunidade semiótica específica. Isso nos aproxima da teoria histórico-cultural, que sustenta a ideia de que somos sujeitos de relações sociais e culturais e nos organizamos a partir da linguagem.

Dauster (2000, p. 83) traduz a pesquisa etnográfica como “um modo de representação que, sem tentar traduzir o ‘distante’ enquanto acontecimento, inscreve e explica o seu significado”. Sua importância reside em captar uma determinada especificidade, trabalhar conceitos no interior de situações concretas. O enfoque dos estudiosos da Educação é o processo educativo e o que se tem feito nesse campo é uma adaptação da etnografia à educação (André, 1995).

No movimento da pesquisa, esses encontros entre os sujeitos produzem sentidos, tecem

relações dialógicas, que garantem o espaço de dizer e de ser ouvido, a presença demais de uma consciência, de mais de um ponto de vista, sem a desqualificação do outro, em um processo de contínua reflexão crítica (Santos, 2012). Partimos do princípio de que há uma pessoa concreta, que tece relações com o mundo, que, ao fazê-lo, constrói-se a si mesma e reconstrói a própria realidade. Nas palavras de Amorim (2004, p. 16): “Não há trabalho de campo que não vise ao 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”.

Defendemos a concepção de linguagem como fenômeno de natureza social, a linguagem como prática discursiva, como produção simbólica que se constitui nas práticas histórico-culturais situadas e que, por sua vez, constitui essas práticas. Dessa maneira, assumimos que as relações humanas se constituem na fronteira do olhar do outro, em um movimento de incompletude permanente e necessário que Bakhtin (2003) nomeou de exotopia (Santos, 2012).

Diante dessa escolha, recorreremos às estratégias do referido método: a observação participante, a construção das notas de campo, a partir do registro no Diário de Campo, a produção de imagens, a análise de documentos.

A observação participante torna-se a técnica fundamental para a produção de dados neste tipo de pesquisa. É necessário um duplo movimento: aproximar-se e engajar-se em atividades coerentes que possibilitem o estudo proposto em um determinado contexto e, ao mesmo tempo, distanciar-se daquilo de que se precisa aproximar, em um movimento contraditório e dialético, típico da etnografia (Santos, 2022; Neves, 2006).

O diário de campo permite registrar de maneira minuciosa os acontecimentos ocorridos no campo, de forma a ter cuidado com a descrição de um evento e a dimensão subjetiva de quem registra. Ao se registrarem impressões subjetivas e sentimentos, “deve-se ter o cuidado de fazê-lo de forma distinta dos acontecimentos em si, para que possa haver uma avaliação posterior tanto dos acontecimentos quanto dos sentimentos e impressões”(Neves, 2006, p. 08).

Neste trabalho, interessa-nos descrever, analisar e compreender a realidade de uma turma de berçário de uma creche conveniada, no que diz respeito ao modo como a leitura literária atravessa o cotidiano das práticas pedagógicas. Para ser coerente com a decisão de realizar uma pesquisa de cunho etnográfico, buscamos descrever de forma geral o contexto investigado, no nosso caso, o município de Juiz de Fora e a organização da Educação Infantil; em seguida, a creche e a turma na qual a pesquisa foi desenvolvida, trazendo elementos do macrocontexto que certamente incidem na microrrealidade das práticas das instituições. Destacamos também os instrumentos da pesquisa e os caminhos para a análise.

4.1 A ORGANIZAÇÃO DAS CRECHES NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/MG

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, com exigências de formação das/dos profissionais, que trabalham com crianças pequenas e representa um dever do Estado, de responsabilidade prioritária dos municípios.

A Educação Infantil constitui uma política pública social da área da Educação, que junto com as políticas públicas de Saúde, de Assistência Social e de proteção jurídica, integra as políticas públicas do estado brasileiro para a primeira infância. Como primeira etapa da Educação Básica representa uma competência concorrente dos entes federados, isto é, à União cabe a elaboração e fixação de normas e diretrizes gerais e assistência técnica ao Distrito Federal e municípios brasileiros, no desenvolvimento de ações e programas. Importante destacar que os princípios de autonomia e colaboração entre os entes federados são constitucionais (Artigo 23 da Constituição Federal) e caracterizam as ações e relações como horizontais entre os entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios) e não hierárquicas entre os mesmos (Faria, 2021, p. 217).

Juiz de Fora, situada na zona da mata mineira, considerada uma cidade de médio porte, é a quarta maior cidade do estado de Minas Gerais, com população de aproximadamente 577 mil habitantes, segundo dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2021). A Educação Infantil, foco do nosso trabalho, é oferecida em creches conveniadas e escolas municipais de Educação Infantil – EMEIs, além de turmas de 3 anos oferecidas em escolas do Ensino Fundamental.

Os dados informados pela Secretaria de Educação em 2021 revelam que 6.444 crianças em idade de 4 e 5 anos estão matriculadas em 25 escolas de Educação Infantil e 525 crianças matrículas nas redes parceiras². Há 46 creches conveniadas com instituições parceiras, em contratos firmados por meio de chamamento público, perfazendo um total de 4.461 vagas para bebês e crianças nessas instituições.

A constituição dessa rede de atendimento aos bebês e crianças de 0 a 3 anos traduz uma conquista legal, expressa em diversas legislações e resultado de intensas mobilizações históricas, como, por exemplo, o movimento iniciado na década de 1970, Movimento de Luta por Creche (Faria, 2021). A história da constituição das creches no Brasil é marcada por conquistas, avanços e retrocessos.

No município de Juiz de Fora, a história se articula ao contexto da macrorrealidade, com nuances muito peculiares. Na década de 1980, o município constituiu o Programa Pró-Creche e criou a Associação Municipal de Apoio Comunitário – AMAC, que passou a ser responsável

pela gestão das políticas de assistência social, incluindo o Programa de Creches. Dessa forma, trata-se de uma entidade civil de direito privado, mantida com recursos públicos (Araújo, 2019). A partir de 2009, o repasse de recursos para matrículas das instituições privadas sem fins lucrativos ficou condicionado ao estabelecimento de convênio com o poder público.

Na atualidade, além da AMAC, nomeada como rede parceira da prefeitura, há outra empresa que gerencia as creches no município, o Centro de Assistência Social e Cidadania - CASCID. Nesse sentido, a Secretaria de Educação ficou responsável pela orientação pedagógica e pelo repasse de recursos para as creches, ficando a execução das atividades sob responsabilidade da associação.

No artigo de Santos, Araújo e Rezende (2018, p. 33), é possível compreender as singularidades do município sobre a oferta da Educação Infantil:

Em Juiz de Fora/MG, observamos uma contradição em relação à organização da Educação Infantil. Enquanto a pré-escola tem atendimento praticamente universalizado no município, inclusive com professores concursados e com carreira própria, de acordo com o que preconiza a legislação, no segmento de creche, de forma contrastante, todo o atendimento é realizado através de convênios com entidades privadas sem fins lucrativos. O município também possui uma extensa demanda de bebês e crianças que não conseguem vagas nas creches. As profissionais que atuam nessas instituições, apesar de terem a formação mínima exigida pela legislação, não possuem carreira própria e são contratadas como educadoras³.

A creche que abriga esta pesquisa faz parte de uma rede mais ampla conveniada com a Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora – SE/JF. O município optou por não realizar a gestão direta das creches, que são administradas por meio de convênios com entidades filantrópicas sem fins lucrativos com recursos públicos (Araújo, 2019).

O município possui uma proposta curricular para a Educação Infantil, publicada em 2012⁴. Em 2020, a Secretaria adequou a referida proposta à luz da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017)⁵, revisitando a proposta curricular, avaliando a consonância entre os documentos, mantendo os cadernos como orientação para o trabalho pedagógico e priorizando o trabalho por projetos.

4.2 A CRECHE COMO CAMPO DE PESQUISA: NEGOCIAÇÕES E ENTRADA NO CAMPO

² Nomenclatura utilizada pela Secretaria de Educação do município.

A escolha da creche para realizar a pesquisa ocorreu de maneira coletiva, durante as reuniões semanais do GP LICEDH. O grupo já realizou e realiza trabalhos de formação, em parceria com a Secretária de Educação, e outras ações que envolveram projetos de pesquisa, extensão e iniciação à docência⁶. Em conversa com uma das doutorandas do grupo, que havia trabalhado por muitos anos na equipe da Chefia do Departamento de Educação, circulou a informação da inauguração de uma nova creche, ação para atender à demanda por vaga no município. Além disso, informou que a coordenadora que assumiria a nova creche era experiente, muito aberta ao diálogo com a universidade e a pesquisa. A escolha pela creche perpassa essas questões e, principalmente, por estar localizada na região central da cidade, o que facilita o acesso. A coordenadora do grupo de pesquisa iniciaria um trabalho na referida creche⁷, juntamente com uma bolsista de iniciação científica e uma mestranda. Por meio dessa interlocução, cheguei à coordenadora pedagógica da creche.

Fui à creche pela primeira vez em maio de 2022. O projeto já estava aprovado pela Secretaria de Educação. No entanto, a coordenadora pediu para que eu aguardasse e iniciasse o trabalho somente depois que a AMAC o aprovasse. Esse tempo durou mais de um mês e, mesmo entregando a documentação no prazo, só consegui, de fato, começar a pesquisa em 28 de junho de 2022.

Fui recebida pela auxiliar de sala Elisângela, que logo me reconheceu pelo meu trabalho como autora e contadora de histórias e me encaminhou para a sala da coordenação. Senti-me acolhida, ainda que certa insegurança me acompanhasse. O tão esperado momento de entrar na instituição para início da pesquisa de campo havia chegado. A coordenadora estava em uma reunião fora da creche e o auxiliar administrativo me recebeu prontamente e me apresentou a instituição.

³ Em 2022, de acordo com os dados da atual gestão, não há mais fila de espera por vagas na creche. <https://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?modo=link2&idnoticia2=76790>

⁴ A prática pedagógica na Educação Infantil: diálogos no cotidiano. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/pratica_pedagogica_edu_infantil.pdf

⁵ Referencial Curricular da rede municipal de Juiz de Fora https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2020/educacao_infantil.pdf

⁶ **Projetos de Iniciação Científica:** A identidade dos professores que atuam em creches públicas: que formação possível? (2014/2015); O perfil dos professores que atuam em creches e escolas de educação infantil públicas do município de Juiz de Fora/MG (2015/2016); Com a palavra as professoras: um estudo sobre saberes/fazeres no contexto da creche (2018/2019); O cuidado/educação de bebês e crianças pequenas no município de Juiz de Fora: uma perspectiva de avaliação (2020/2021). **Projetos de Extensão:** Ações

O espaço físico da creche me chamou muita atenção. Senti-me sufocada com tantas grades e corredores estreitos. A maioria das crianças estava dormindo e ainda havia muitas salas vazias, com o mobiliário incompleto, pois a creche havia sido inaugurada no início do ano. Enquanto andava pelo espaço, observava atentamente o ambiente, o auxiliar comentava sobre os desafios do trabalho começado recentemente. Enquanto as crianças dormiam, pude perceber a organização e o cuidado com os ambientes da instituição.

Entre maio e junho, iniciei o que chamamos de observação flutuante na instituição escolhida. Como ainda não havia a autorização da AMAC, a observação não se fixou em uma turma e tive a oportunidade de conhecer a dinâmica institucional. Esse momento abarca a primeira visita à creche até a definição da sala de atividades para a realização da pesquisa. Envolve observações dos diversos momentos da rotina institucional, conversas com a coordenadora, em especial com a professora da turma de 3 anos. Pude transitar em vários espaços: salas de atividades, momentos de cuidados: alimentação e higiene, momentos do brincar e do desenvolvimento de atividades, entre outros.

As primeiras impressões dizem de uma instituição que estava buscando se organizar e constituir um grupo de trabalho. As turmas estavam se constituindo e o desafio era se apropriar de um espaço pouco atrativo para o trabalho com bebês e crianças, considerando a ausência de espaço na área externa da creche. Além disso, durante a inserção naquele espaço, observei que outros desafios se colocavam: organizar os ambientes pedagógicos, reparar problemas na estrutura física, estabelecer um diálogo mais estreito com as famílias e, principalmente, oferecer formação às professoras que chegavam de outras unidades para atuarem ali.

Em junho, finalmente, a AMAC aprovou o projeto e pude entrar para a turma de 3 anos na qual a pesquisa foi desenvolvida. Esse momento foi muito importante. A coordenadora levou-me para a tão esperada sala de atividades, lugar de permanência até o final de novembro. Escolhi permanecer numa das salas de atividades em que a professora revelou muito interesse e receptividade à minha presença, além do acolhimento das crianças.

formativas para professores e famílias no cuidado/educação de bebês e crianças pequenas na creche (2018/2020). **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID** (2014 a 2018).

⁷ Trata-se do Programa de 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(MG), financiado pelo CNPq.

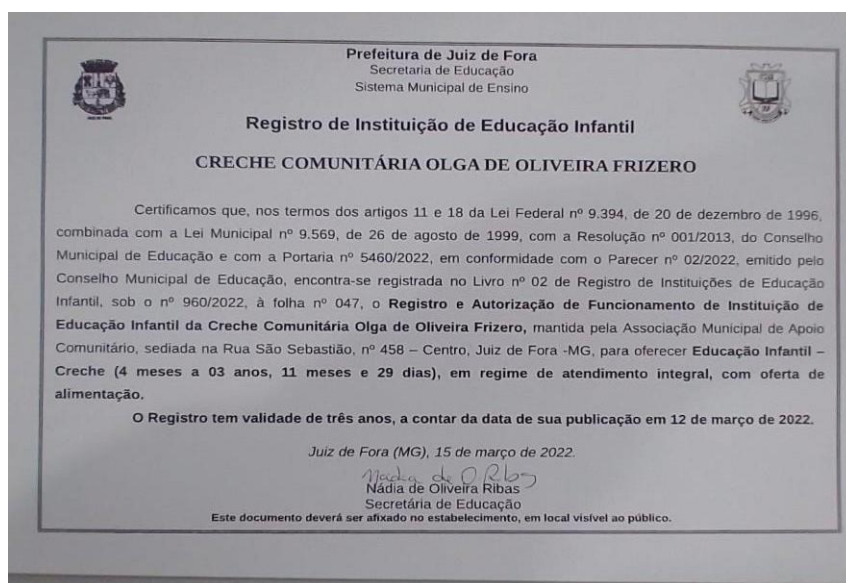
Conheci as crianças e a professora responsável pela turma. Esse encontro foi mediado pela coordenadora que me apresentou e contou para a professora os objetivos do meu trabalho. A professora demonstrou interesse em ler o projeto. Conversamos um pouco sobre a perspectiva histórico-cultural. Ela revelou que gostava da abordagem vigotskiana. As crianças me receberam com entusiasmo, o que parece ter atrapalhado um pouco a rotina da sala de atividades. A professora negociou comigo a permanência na instituição uma vez por semana e sugeriu as terças-feiras para que eu pudesse observar a roda de leitura. Essa atividade acontece de manhã, mas a professora mudou o horário para que eu pudesse observar.

Os bebês e as crianças entram na creche às 7h e permanecem até às 17h. Percebi que a rotina é rígida em termos do cumprimento dos horários para cada atividade, o que foi confirmado pela professora (NC02).

A creche atende a 182 bebês e crianças de 0 a 3 anos. Está situada em uma rua bastante movimentada, onde circulam ônibus de todos os bairros, o que facilita o deslocamento das famílias.

Foi inaugurada no dia 21 de março de 2022, com o nome Olga Frizero, em homenagem a uma mulher muito importante para a história da constituição das creches do município.

Figura 1 – Registro da Instituição



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

A homenageada iniciou como serviços gerais na AMAC, alcançou o cargo de coordenadora pedagógica e, segundo relatos de outras coordenadoras, foi uma profissional

muito comprometida com os bebês e crianças nas creches em que trabalhou. O prédio existe desde 1937, onde funcionou uma escola filantrópica (Casa São Vicente de Paulo) até 2019.

A imagem, a seguir, refere-se à porta de entrada da creche.

Figura 2 – Imagem da porta de entrada da creche



Fonte: Banco de imagens elaborado pela pesquisadora

Depois da entrada, encontramos uma rampa extensa que possibilita o acesso às salas de atividades.

Figura 3 – Imagem da rampa que leva às salas de atividades



Fonte: Banco de imagens elaborado pela pesquisadora

Figura 4 – Imagem da rampa vista de cima



Fonte: Banco de imagens elaborado pela pesquisadora

Depois da rampa e da porta, a próxima imagem retrata a visão que temos das salas, lado a lado e um corredor bastante estreito.

Figura 5 - Imagem do corredor



Fonte: Banco de imagens elaborado pela pesquisadora

Do segundo pavimento, é possível enxergar o pátio. O único espaço com terra de toda a extensão da creche estava ladeado por grades em torno da árvore, cujo acesso é proibido aos bebês e crianças por não fazer parte do prédio alugado pela prefeitura.

Figuras 6 e 7 – Imagens da área externa, parquinho e pátio



Fonte: Banco de imagens elaborado pela pesquisadora

O espaço externo à creche não é amplo e possui um brinquedo de madeira com dois escorregadores, dois balanços. As paredes parecem ter sido pintadas recentemente. Há grades que separam a área da grande árvore, do salão e do pátio.

Figuras 8 e 9– Brinquedos área externa



Fonte: Banco de imagens elaborado pela pesquisadora

Ao fundo, há uma imagem da religião católica, que traz a marca da Associação São Vicente de Paulo, onde ainda funcionam algumas atividades comunitárias e gratuitas.

Figura 10 – Imagem de Maria - Associação Católica São Vicente de Paula



Fonte: Banco de imagens elaborado pela pesquisadora

De modo geral, as salas dos berçários têm a mesma dimensão. As salas de atividades para as crianças de 3 anos são menores. Havia muitas salas vazias e que estavam com o mobiliário incompleto, pois a creche fora inaugurada no início do ano de 2022. Apesar disso, é possível perceber a organização, o cuidado com os cantinhos e a presença de livros acessíveis às crianças em todas as salas. Nos armários existem alguns recursos para a contação de história, como caixas, latas, bonecos, tecidos e outros materiais.

Figura 11- Imagem de um armário com caixas que guardavam artefatos para as contações de histórias e outras atividades



Fonte: Banco de imagens elaborado pela pesquisadora

Há uma sala de banho para os bebês como o único espaço modificado totalmente para adaptar às demandas da creche. Naquele espaço, anteriormente, funcionava uma sala para orações e reclusão das freiras da associação.

Figuras 12 e 13 - Imagem da sala de banho na primeira visita à creche



Fonte: Banco de imagens elaborado pela pesquisadora

Em consulta aos documentos disponibilizados pela coordenação da creche, foi possível conhecer como está organizado o quadro de profissionais.

A equipe de profissionais é composta da seguinte forma: são 28 funcionários, uma coordenadora, um auxiliar administrativo, 12 professoras, 8 auxiliares de turma, 4 serviços gerais, 2 cozinheiras.

Quadro 3 - Funcionários da creche

Função	Quantidade
Coordenadora	01
Auxiliar administrativo	01
Cozinheira	02
Auxiliar de cozinha	01
Auxiliar de serviços gerais	04
Professora	12
Auxiliar de turma	08
Total	28

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Há uma sala para secretaria e coordenação, uma sala para recepção, uma cozinha, um

almoxarifado, um refeitório, uma sala de brinquedos, um banheiro para uso dos funcionários, seis banheiros para bebês e crianças, sendo três com box e chuveiro e dois com tanques para o banho dos bebês, quatorze salas de aulas e um pátio descoberto com brinquedos.

À época, a creche estava com cinco turmas ativas, com uma média de 12 crianças com idades de 2 e 3 anos em cada turma; três berçários, com uma média de 12 bebês em cada turma. O B1 (berçário 1) é destinado aos bebês a partir de 4 meses até 1 ano e meio. O B2 (berçário 2), para bebês e crianças entre 1 ano e meio até 2 anos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 4 – Quantidade de turmas e número de crianças

Turma	Quantidade	Número de Crianças
Berçário I	02	12
Berçário II	05	38
Turma 02 anos	03	66
Turma 03 anos	03	66
Total	13 turmas	182 crianças

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Inicialmente, como fora mencionado, o objetivo deste trabalho era desenvolver as ações da pesquisa em uma turma de berçário da instituição. No entanto, diante da recente inauguração da creche e da frequente rotatividade dos bebês e crianças pequenas, a coordenação da creche orientou realizar a pesquisa em outra turma que não o berçário. A coordenadora explicou que a creche ainda estava em um processo de organização para receber bebês e crianças que vêm de bairros distantes. Em decorrência disso, há muita infrequência e, no momento de minha entrada, todos estavam em processo de inserção na instituição.

Diante do tempo de espera para a autorização da pesquisa pela AMAC e pelo receio por não encontrar uma instituição com a mesma abertura para a pesquisa, decidimos por realizar o trabalho em uma turma de 3 anos. Escolhi permanecer numa das salas de atividades em que a professora revelou muito interesse e receptividade à minha presença, além do acolhimento das crianças. Esse movimento foi realizado entre maio e junho de 2022.

Dessa maneira, constitui-se o lócus de produção dos dados a turma da professora Helenice⁸, composta por 12 crianças em idade de 3 anos.

A professora informou que possui graduação em Pedagogia (2019) pelo Centro Universitário do Sudeste Mineiro (UNICSUM). Não fez magistério. Ingressou na AMACem 2020, antes do período de pandemia. Começou em outra creche conveniada, onde permaneceu até março de 2022. Nessa instituição, foi professora das turmas de berçário II e 2 anos. A partir de abril de 2022, iniciou o trabalho na creche em que a pesquisa se realizou. Em síntese, a professora é recém-chegada à área da Educação Infantil, em especial na creche.

4.4 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA - A OBSERVAÇÃO, O DIÁRIO DE CAMPO E A PRODUÇÃO DE IMAGENS

As observações foram registradas em forma de escrita e por imagens (fotografias) – diário de bordo, posteriormente expandidas como notas de campo. As referidas notas foram nomeadas, para efeito de análise, como NC, seguidas de numerais cardinais e a da data da nota de campo.

Foram produzidas 21 notas de campo, referente a cada ida à creche. O início das observações ocorreu no dia 03 de maio e o término no dia 29 de novembro, das 13h30 às 16h30, com pequenas variações, uma vez por semana, perfazendo um total aproximado de 70 horas de observação.

Neste trabalho, a fotografia foi um importante dispositivo metodológico como registro e reconstrução do percurso, além de auxílio da memória na produção das notas de campo (identificação de detalhes ou evidência de algumas situações que possam ganhar maior clareza com recurso da imagem). Para Müller (2011, p. 30),

por ser a fotografia uma linguagem, uma forma de expressão, não pode ser vista ou lida como se tivesse um sentido único, uma verdade exposta. Cada imagem registra um assunto singular, num particular instante do tempo, e este se dá unicamente em função de um desejo, uma intenção ou necessidade do fotógrafo. Ele vê e narra aquilo que acha que viu ou quis vir. Esse entendimento situa a fotografia na posição de objeto polissêmico, com os mais diversos objetivos, sujeita a diferentes usos.

⁸Este trabalho foi aprovado para realização pela Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora; pela AMAC e submetido ao Conselho de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após a apresentação e assinatura do referido documento, a professora participante da pesquisa permitiu que seu nome fosse usado, sem necessidade de pseudônimo.

Nesse sentido, foi construído um banco de imagens sobre a estrutura física da instituição, documentos, ambientes, artefatos e situações pedagógicas.

É importante destacar que o diário de campo possibilitou narrar a memória do vivido, a partir das imagens e da escrita. As fotografias, que se constituíram também como um instrumento de análise, foram essenciais para construir a percepção da dinâmica institucional. Para além da função de memória, o diário é uma espécie de cúmplice da pesquisadora, com registro de impressões, dúvidas, angústias e inseguranças. Ao mesmo tempo em que informa os caminhos percorridos pela pesquisa, forma o nosso olhar, permite aprofundar o olhar para determinadas situações e reflexão sobre o vivido.

No diário de campo, buscamos o registro das interações, de situações inusitadas, as palavras que circulam, os gestos, os silêncios, as relações entre as professoras e as crianças por meio da leitura literária. Esse movimento, individual, mas, sobretudo, coletivizado, incide no modo como caminha o olhar do pesquisador/pesquisadora, tornando-se um recurso potente para a formação e para a pesquisa.

4.5 OS CAMINHOS DA ANÁLISE

Para efeito de análise, buscamos, a partir da constituição dos objetivos, gerar categorias temáticas com base no material empírico. A análise dos dados, em uma pesquisa de cunho etnográfico, não acontece somente quando termina a produção dos dados, mas no decorrer de todo o processo. A etnografia, como dito anteriormente, não se sustenta pela busca da verdade, mas pela interpretação dos significados constituídos a partir da tríade: pesquisador, participante e campo teórico.

Nesse sentido, foram construídas as seguintes categorias para análise:

1. *A vida na creche: entre miudezas e descobertas*
2. *O livro como artefato cultural e suas possibilidades*
3. *Um dia sem histórias é um dia estranho para eles – atos de leitura e mediação literária*

5 A PRESENÇA DA LITERATURA NA CRECHE: ENTRE TRADIÇÕES E CONTRADIÇÕES

Quando um professor lê uma obra literária para as crianças, certamente está ampliando o repertório de conhecimentos dos

pequenos e está agindo intencionalmente na oferta de objetos culturais. Considerando que a humanidade se constitui e se transforma a partir de relações com o outro e com os objetos culturais, é muito coerente uma educação que proporcione aos educandos um diálogo com seus pares e acesso aos diversos bens culturais produzidos ao longo da história. (Ariosi; Barbosa; Neto, 2016, p. 65)

Pretende-se, neste capítulo, explicitar de que modo a leitura literária atravessa o cotidiano das práticas pedagógicas na instituição que acolhe esta pesquisa, em especial, na sala de atividades de 3 anos, além de refletir sobre a participação das crianças nas referidas situações. Para isso, organizamos dois momentos distintos: no primeiro, apresentamos as singularidades do contexto da creche que, certamente, ajudam-nos a pensar a temática principal deste trabalho; em seguida, a análise das categorias construídas a partir do material empírico, a saber: 1. *A vida na creche: entre miudezas e descobertas*; 2. *O livro como artefato cultural e suas possibilidades*; 3. *Um dia sem histórias é um dia estranho para eles – atos de leitura e mediação literária*.

5.1 A VIDA NA CRECHE: ENTRE MIUDEZAS E DESCOBERTAS

Revisitando a noção de etnografia como lógica de investigação, sustentada como escolha metodológica, compreendemos que se trata de um processo interativo e responsivo em que “a etnografia não é associada a pesquisas de intervenções ou definições do que deveria ser. Ao contrário, questões etnográficas buscam compreender as práticas culturais dos membros de um grupo social” (Green, 2005, p. 56).

Durante o tempo de permanência no campo de pesquisa, aparentemente, a creche se apresentou como um lugar de repetição. Todos os dias, das 7h às 17h, as crianças chegam, os adultos as recebem, organizam atividades, possibilitam o cuidado, a higiene, a alimentação, o repouso, o brincar e as atividades. Todavia, se pudéssemos ter uma lupa gigante, com potência para ampliar os pequenos atos invisíveis das ações que ali transcorrem, encontraremos o extraordinário dentro do ordinário. Essa talvez seja a vantagem de quem se coloca a pesquisar, olhar sem pressa, estabelecer relações, interpretar os contextos. Concordando com Santos (2019, p. 186),

a creche é um lugar de contradição, assim como é a vida, um lugar de acontecimentos. Há choro, riso, grito, silêncio, alegria, angústia, insistência, resistência, sofrimento, ânimo, desânimo, conformação, divergência,

produção, reprodução, experiências, correria e calma.

Eu chegava sempre depois do repouso, que acontecia após o almoço e saía quando as crianças se dirigiam para o refeitório para jantar. Em um desses dias, um menino chamado Emanuel sentou-se ao meu lado e me contou as histórias do machucado dele.

Um dos machucados estava no dente, que estava preto, ele contou que um moço bateu com ferro naquele dente e que a mãe dele chutou o moço e depois pegou uma arma e o matou. O Emanuel tem 3 anos (NC04 - 02/08/2023).

Não busquei saber a verdade naquela fala, escutei. Escutar Emanuel possibilitou inúmeras reflexões sobre a importância do adulto na relação com a criança e o papel social e político da docência na Educação Infantil. Se, em um passado não muito distante, as exigências para atuação na creche eram perpassadas apenas pelo *gostar* das crianças, compreendemos que *gostar* de crianças não contempla a necessidade de compreender um conjunto de saberes necessário para o exercício da função: cuidar, educar, escutar, subjetivar. Essa prática, atravessada pelas sutilezas, em um cotidiano, por vezes, extenuante, precisa ser problematizada. Por isso, concordo com Silva (2016), quando nos revela que a educação que se concretiza com bebês e crianças precisa ser pensada de maneira ampliada e em diálogo com a dimensão do cuidado. Isso porque,

para educar – ensinar, orientar, construir regras de convivência, de usos espaços e dos materiais, de organização dos tempos, etc. – é preciso o mesmo tempo cuidar tanto da dimensão física quanto da social, da afetiva e da cultural. Mesmo porque quanto menor é a criança, mais sua experiência é vivida de forma global, fazendo interagir os diferentes aspectos que a constituem. Assim, ao mesmo tempo que a professora consola uma criança que chora diante da separação da mãe, no início da jornada na instituição de Educação Infantil, ela a ajuda a se tornar mais segura e a internalizar e compreender o transcurso do tempo até que a mãe volte para buscá-la no final do dia. E se além de consolá-la esse adulto a estimula a interagir com os colegas e com os objetos, outras aprendizagens entram em ação, na medida em que para isso será preciso compartilhar o espaço, os brinquedos, esperar sua vez, dar a vez ao colega, marcando uma série de operações cognitivas e de relações sociais e afetivas fundamentais na constituição do ser humano (Silva, 2016, p. 66).

Ainda sobre o excerto do menino Emanuel, pus-me a pensar como o convívio com as crianças no campo da pesquisa suscita muitas interrogações. Enquanto eu observava aquele cotidiano, algumas crianças me interpelavam pelo olhar, para a conversa, para a leitura, para o

brincar. Elas narravam as suas vidas, as suas histórias, os seus personagens. Por muitas vezes, eu não sabia o que dizer ou fazer. Deveria interagir? Responder? Brincar? Auxiliar a professora? O que significava fazer parte daquele contexto? Qual era o limite? Qual era a diferença? Pereira (2012, p. 63) revela-nos que, “mais do que uma opção por ter crianças como interlocutoras no trabalho de campo, implica pensar os lugares de alteridade experimentados por adultos/pesquisadores e crianças ao longo de todo o processo de pesquisa”.

No segundo dia de observação, ao chegar na sala, a professora me perguntou se eu queria contar uma história para a turma. Aceitei prontamente. Escolhi contar Pluft, o fantasma, de Maria Clara Machado porque essa história marcou minha infância. Iniciei com uma música. Observei a atenção das crianças pelo gestual do corpo. Senti que estavam gostando e resolvi atuar de forma mais interativa. Tomei coragem para chamar uma menina para ser a Maribel e três meninos aceitaram serem os tios. Cantamos e atuamos para uma plateia atenta. Quando a história acabou, cantei mais uma vez a música e eles imitavam os gestos (NC04 – 02/08/2023).

Figuras 14, 15 e 16 - Imagens de uma contação de história teatralizada



Fonte: Banco de imagem da pesquisadora

O primeiro desafio no campo foi encontrar o lugar da pesquisa e a constituição da pesquisadora. Não se tratava de estranhar o familiar porque a creche era algo “estranho”, considerando que a minha prática profissional havia ocorrido com crianças maiores. Era, de fato, um lugar a se conhecer e compreender. Mas como habitar, ao mesmo tempo, ou como conviver, ao mesmo tempo, com a professora contadora de histórias e a pesquisadora?

É certo que a análise dos dados ocorre como um efeito do vivido. Naquele momento em

que a professora me pediu para contar a história, não me ocorreu de refletir sobre esses dois lugares e a ambiguidade inerente. Olhei para a situação como a possibilidade de construção de um laço de pertencimento àquela turma. Após esse episódio, senti-me acolhida pelas crianças e pela professora, que, durante a história, espontaneamente, fez o registro das imagens e me enviou. Após a contação da história, uma criança me convidou para ir à sua casa, outra disse que tinha um Pluft na sua sala, outro disse que havia um Pluft bom e outro mau, uma menina pediu para participar da próxima história e outra me pediu para ler um livro para ela.

As descobertas que fazemos junto às crianças, ao sabor das leituras compartilhadas, possibilitam ampliar o campo do real e *transver* a realidade, como já sinaliza Manoel de Barros (1986), em sua poesia. A literatura infantil inova, inaugura um modo de ver e dizer, em que o imaginário se torna protagonista, em contraposição à racionalidade, vez que, no terreno do imaginário, os limites são mais amplos, conforme defende Ramos (2010). O movimento de contação de história me permitiu compreender que as crianças me aceitaram como participante, o que foi decisivo para a constituição do vínculo àquela turma.

Nos dias em que ia à creche, dedicava-me a observar, anotar e fotografar o que era possível. Observar a professora com as crianças era o meu foco, mas ela sempre me colocava também como protagonista, pois alegava gostar das histórias que eu contava. Fui tentando mesclar a contação teatralizada com leituras literárias, ao mesmo tempo em que refletia sobre o meu lugar ali naquele espaço.

Destaco a participação da coordenadora pedagógica, neste trabalho, porque ela se apresentou bastante implicada com o cotidiano institucional. A coordenação contempla a dimensão administrativa e pedagógica. A coordenadora trabalha há 35 anos na AMAC. Participou do movimento de implantação das creches comunitárias no município, serviço inaugurado em 1985. Ela relata que a AMAC tinha hábito de colocá-la em creches onde havia problemas com a gestão.

Trabalhou em diversas instituições até que foi chamada para inaugurar essa creche. A gestão do município se comprometeu a zerar o cadastro de reserva, conforme dito em momento anterior.

A coordenadora conta que a primeira nomenclatura para se referirem a quem cuidava/educava bebês e crianças era recreadora. A palavra dicionarizada diz que recreadora tem a ver com *aquilo que pode divertir, entreter ou recrear. Que diverte ou causa prazer; recreativo*. Com o passar do tempo e estudos sobre a formação docente na Educação Infantil e a construção da noção de que não basta apenas gostar de crianças para atuar com crianças, a

palavra educadora foi assumida e, recentemente, no último chamamento público, todas foram contratadas como professoras⁹. Segundo ela, trata-se de uma grande conquista. Gradativamente, as creches conveniadas vão mudando essa nomenclatura e deixando de usar o termo educadora. Simbolicamente, trata-se de um movimento importante, considerando que as profissionais que atuam na creche não têm o mesmo plano de carreira das professoras e professores que atuam na Educação Infantil. Isso ocasiona desigualdade em termos de carga horária de trabalho e direitos trabalhistas, incidindo, provavelmente, na constituição da identidade docente.

Assumir a Creche na inauguração é um grande desafio, iniciar nunca foi fácil, e agora mais difícil pelo momento, pela mudança de nomenclatura. Nossa responsabilidade é formar as professoras, habilitar o pessoal, é fazer entender o que é crianças e infância, tirar o foco da assistência social e colocar na educação, oferecer um trabalho educacional de qualidade é um compromisso que assumimos todos os dias. Ainda não tenho caixa escolar, não tenho verba ainda. Mas, tenho uma excelente parceria com as famílias, professoras e quero tornar a Creche um espaço de convivência. É um trabalho de formiguinha”. (NC02 – 22/05/2022 - coordenadora da creche).

Com muito orgulho, a coordenadora revela que constituiu um grupo de estudos com as professoras. Todos os dias conseguem conversar coletivamente, pelo menos, uma hora por dia. Segundo ela, esse movimento tem gerado motivação, curiosidade e reflexão, diante dos desafios da prática pedagógica. Com pouco tempo de funcionamento, ela reforça que tem uma boa estrutura para atender aos bebês e às crianças e ótima equipe (NC02 – 22/05/2022).

Acompanhei as mudanças ocorridas no espaço da creche junto à professora e às crianças da turma. O projeto político-pedagógico estava em construção. Segundo a coordenadora, o documento estaria finalizado até dezembro de 2022 (NC02-22/05/2022). Aos poucos, aquele ambiente cheio de grades e corredores estreitos ganhava vida e marcas de quem dele se apropriava. A coordenadora dizia da vontade de vitalizar os poucos espaços externos disponíveis para as crianças. Havia na fala dela uma preocupação com a questão do brincar e da relação da criança com a natureza. Dizia ela, de maneira saudosa, do espaço em que trabalhava, uma creche no centro da cidade, onde existia muito espaço externo e de como a transformação do espaço possibilitou a ressignificação das práticas.

⁹ https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/anexos/004-2022se_152355.pdf

Pouco tempo depois dessa conversa, ao andar pelo corredor, observei o cantinho novo que a coordenadora comentou que gostaria de fazer em um vão que estava inutilizado. Ela criou uma pequena brinquedoteca (ainda em construção) com livros, brinquedos, fantasias e artefatos que possibilitam a imaginação e criação (NC06 – 06/08/2022).

Nesse sentido, a coordenadora compreende a necessidade de diversificar a oferta de artefatos culturais para as crianças. A preocupação com a ludicidade e formas de expressão das crianças estavam presentes no ato de constituição daquele espaço. Por meio disso, a criança constrói o seu universo particular, habitado por produções imagéticas, discursivas, que só podem acontecer mediadas pelos artefatos culturais e pela relação como outro.

Figura 17 - Imagem: Brinquedoteca



Fonte: Banco de imagens da pesquisadora

A preocupação da coordenadora é pertinente, confirmada por Jobim e Souza (2016, p. 33):

na infância, a imaginação, a fantasia, o brinquedo não são atividades que se caracterizam apenas pelo prazer que proporcionam, ainda que o prazer seja fundamental. Para a criança, mais do que o prazer, o brinquedo preenche uma necessidade; isso porque a imaginação e a atividade criadora são para ela, efetivamente, constituidoras de regras de convívio com a realidade.

Brinquedo é o sentido que a criança atribui aos objetos e não o que os adultos nomeiam por brinquedo. Não por acaso, Benjamim (2009) vai nos dizer que as crianças brincam com os “cacos da história”. Não foi possível observar de que modo as professoras recorrem a esse espaço em suas práticas cotidianas.

As salas do berçário são maiores, com pouco mobiliário. A coordenação revela que os

móveis foram doados de outras instituições da AMAC. Observa-se o cuidado para a disposição dos livros na altura dos bebês e crianças, tanto na estante como na caixa com livros. O tapete traz um convite para explorar, assim como o brinquedo de madeira colorido colocado na mesma altura.

Figuras 18 e 19 – Sala de atividades com os livros acessíveis em uma caixa no chão e ao alcance das mãos na

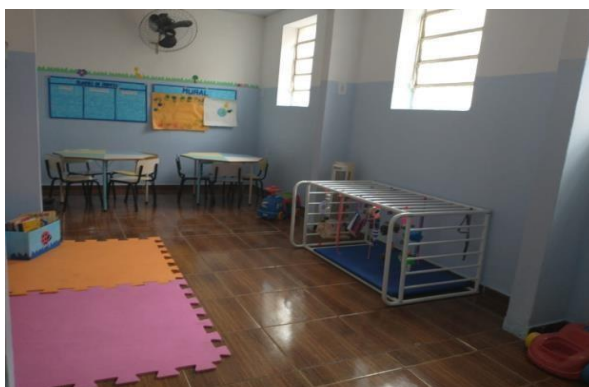


parede

Fonte: Banco de imagens da pesquisadora

A sala de 2 anos é composta por mesas e cadeiras para as crianças, tapete em EVA, caixa de livro e estante de tecido para acomodá-los. Curioso observar que o berço se transformou em um artefato diferente para o qual foi criado. A coordenação identifica que o brincar é uma atividade importante que guia o desenvolvimento da criança, exatamente como nos diz Vigotski (2018). A instituição escolar é o lugar, por excelência, “da produção social de signos e é por meio da linguagem que se delinea a possibilidade da construção de ambientes educacionais com espaço para a criação. Descoberta e apropriação da ciência produzida na história humana” (Freitas, 1994, p. 84). O berço pode adquirir outras funções por meio da intencionalidade pedagógica.

Figura 20– Imagem de uma sala de atividades com os berços sendo usados como um convite à



brincadeira Fonte: Banco de imagens da pesquisadora

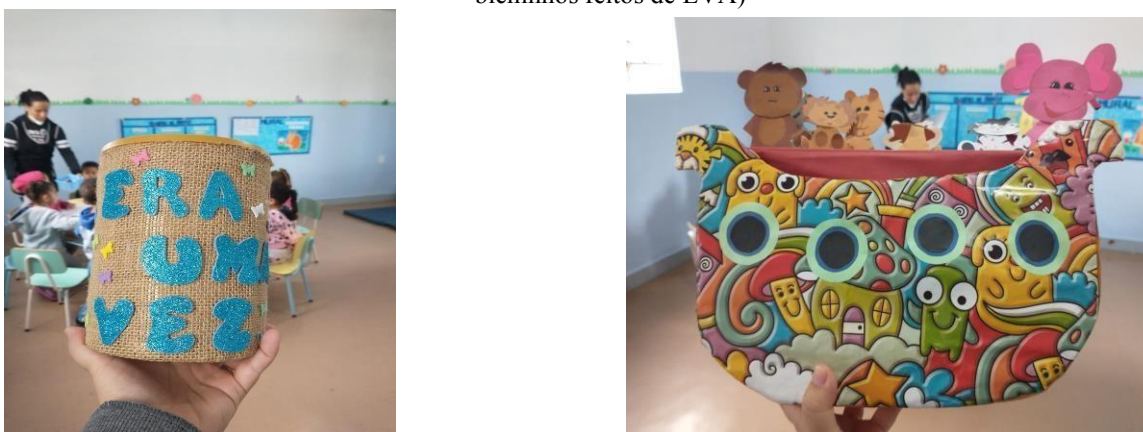
Outras marcas dos adultos na creche, gradativamente, concretizavam-se, em especial, os materiais confeccionados pelas professoras, de uso compartilhado. Observei que os *palitoches* (que são palitos de picolé com desenhos de personagens ou cenários colados em suas extremidades) são recursos frequentemente usados para a contação de história, assim como outros recursos: latas encapadas, fantoches de feltro, caixas de leite customizadas.

Figuras 21 e 22 – Imagem dos palitoches



Fonte: Banco de imagens da pesquisadora

Figuras 23 e 24 – Imagens de artefatos usados durante as leituras literárias (palitoches, caixinhas com fantoches, bichinhos feitos de EVA)



Fonte: Banco de imagens da pesquisadora

Olhando para os materiais produzidos, pergunto-me: onde estarão as marcas das crianças nessas produções? As crianças são participantes dessa produção ou “são depositárias de uma cultura produzida por outrem” (Ribes, 2016, p. 58). Como é possível pensar a autoria das crianças quando as marcas concretas são hegemonicamente de adultos? Ler uma história para a criança é garantia do encontro com ela por meio da palavra? A palavra, para significar, precisa de escuta. Como é possível o encontro entre adultos e crianças por meio da leitura literária? Se há encontro, como ele acontece no campo do vivido?

Na creche, a vida transcorre de maneira intensa. É dinâmica. O cheiro de comida se mistura a outros cheiros do humano, aos sons de muitas vozes, de professoras que cantam, conversam e gritam. Bebês e crianças se expressando por meio do choro, da vocalização, balbucio e palavra. Nos corredores e nas paredes há sempre algo novo acontecendo pelas mãos das crianças e professoras.

Figuras 25, 26 e 27 – Imagens do corredor da creche em três momentos diferentes (i), na primeira visita, (ii) depois da pintura a pedido da coordenadora (iii) com as crianças voltando para a sala



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Frequentemente, o “trenzinho” passa pelos corredores. A professora recorre à imagem do trem e seus vagões para organizar a entrada e a saída nas salas de atividades. Assim, aquele prédio de corredor estreito, de cores pálidas e de muitas grades, parece-me acolhedor e do tamanho que deveria ter, a partir da constituição das marcas subjetivas de quem nele transita, formado e transformado pela qualidade das interações estabelecidas.

5.2 O LIVRO COMO ARTEFATO CULTURAL E SUAS POSSIBILIDADES

A constituição dessa categoria de análise se materializou pelo modo como a coordenadora e a professora envolvida na pesquisa compreendem o livro como artefato cultural.

Hoje eu cheguei mais cedo do que o habitual na creche. As crianças estavam dormindo sob o olhar das auxiliares e as professoras estavam reunidas fazendo um planejamento. Resolvi andar pela creche, os corredores parecem ter vida própria, suas paredes têm sempre novos desenhos e trabalhos feitos pelas crianças e professoras. Entrei em salas que estavam vazias e observei as latas que são usadas como recursos para a contação de história (...) olhei também para as caixas de livros disponíveis nas salas e retomei a reflexão sobre como esses livros são escolhidos. (NC11 – 20/11/2022)

No prefácio do livro *Ler com bebês: contribuições da pesquisa de Suzana Mantovani, Barbosa* (2014) alerta sobre ações fundamentais para o processo de encontro das crianças com a literatura na creche. Uma das ações diz respeito a “possibilitar o encontro tranquilo e instigante das crianças com a materialidade dos livros nas diferentes formas” (Barbosa, 2014, p. 07). E segue defendendo que “experimentando a materialidade e a imaterialidade do livro, o real e o ficcional, o visível e invisível, viva voz e palavra escrita, nossas crianças de 0 a 3 anos iniciam-se o longo processo cultural da leitura” (Barbosa, 2014, p. 09).

Os dados produzidos no interior deste trabalho permitem afirmar que, na instituição que acolheu esta pesquisa, há uma preocupação em fazer o livro circular pelos diferentes espaços e uma disposição para a formação leitora das crianças. Isso se materializou em muitos momentos por meio da fala da coordenadora e da professora Helenice. Há livros nas caixas, nas estantes de tecido, nas mãos das crianças.

Figuras 28, 29, 30 e 31 – Caixas com livro, livros, crianças lendo e cantinho da leitura



Fonte: Banco de imagem da pesquisadora

Os livros da nossa instituição estão disponíveis pela creche toda, através dos cantos de leitura para o acesso das crianças. Na verdade, não só os livros, mas também outros gêneros, como revistas, bulas de remédios, panfletos... Para incentivar também a leitura de rótulos. Alguns livros foram doações e outros de projetos como aquele do Itaú (acho que o nome é "Leia para uma criança"). Então, quando recebemos esses livros, nós, professoras e a coordenadora, lemos esses livros antes de realizar o reconto para as crianças, para além de conhecer a história e poder contá-la de diversas formas/técnicas, mas também para saber se são adequadas para aquelas crianças, se os assuntos contidos neles são pertinentes. (Professora Helenice – NC11 – 20/11/2022).

O excerto acima dialoga com as ideias de Mantovani (2014), quando, ao escrever o texto: *Da imagem à história: o livro na creche*, a autora afirma a importância da presença do livro, da mediação do adulto e de uma oferta de qualidade das imagens. Em suas palavras:

a criação de uma *motivação positiva* para o uso desse instrumento que, por si só, é um objeto, na aparência, menos atraente e complexo do que os “brinquedos” ou os “materiais” que são usualmente oferecidos à criança: é, por definição, um objeto cultural e, portanto, relativamente abstrato. O segundo objetivo é o de promover e estimular *a compreensão e a capacidade de reconstruir uma história* (Mantovani, 2014, p. 64).

A professora Helenice traz também em sua fala a preocupação com *imagens artisticamente estimulantes com elementos que ampliem seu horizonte, enredo e vocabulário adequados à faixa etária, textos instigantes* (NC18 – 08/11/20122).

Nesse sentido, Mantovani (2014, p. 67) nos instiga a pensar, propondo algumas reflexões: “quando a criança começa a se interessar pela imagem? Quando ela percebe com clareza que a imagem significa um objeto? Evidentemente, esse é o primeiro passo para que a criança possa ter interesse pelo livro ilustrado como tal e não como objeto entre outros”.

Durante as nossas conversas na instituição, a professora revela que a leitura para os bebês e crianças é tema de discussão constante nos momentos da formação na creche. Além disso, sua participação no Projeto de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil¹⁰ auxilia a pensar a prática. Ela complementa a conversa sobre a escolha dos livros:

Com atenção à estrutura do material e observando a apresentação do conteúdo e ilustrações, verificando o autor(a), procurando temas de interesse das crianças e bebês. Levamos em consideração os gêneros ilustrados, quantidade e qualidade dos textos, primando por oferecer temas que desencadeiam indagações e diálogos (NC18 – 08/11/20122).

A fala da professora Helenice nos faz pensar que, de fato, é necessário analisar aspectos internos e externos e escolher o livro que tenha uma estética cuidadosa. O texto contempla mais de um sentido ou prioriza apenas uma possibilidade de compreensão? A relação entre palavra e ilustração amplia os sentidos ou serve apenas de legenda uma para a outra? O texto atende às necessidades das crianças ou dos adultos? Quando, então, devemos começar a contar histórias para as crianças ou apresentar o objeto livro? Para responder a essa pergunta, revisito Ramos

(2010, p. 98) para quem

nunca é cedo para brindar um ser com um livro. A criança merece escutar histórias e canções ainda na barriga da mãe. Umamãe com uma boa condição financeira me disse que comprava livros baratos, aqueles de 1 real, aos seus dois filhos com 2 e 4 anos, porque ainda estavam na fase de riscar, rasgar. Isso é um equívoco, pois a criança pequena precisa conviver com material de qualidade. Muita qualidade, pois está formando suas bases nesse momento.

Parte considerável dos livros de literatura infantil contemporânea apresenta um texto verbal e um texto visual, propiciando à criança experiências estéticas e de sentido com os dois códigos. O ilustrador é igualmente um narrador (Cademartori, 2017, p.113).

Silva (2018) nos auxilia a pensar sobre isso.

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, pelo tom e o ritmo da voz que se escuta. Desse modo é importante provocá-lo com o objeto livro, seja por meio de narração de histórias, pela leitura das narrativas presentes nos livros infantis, seja pela oferta de uma obra completa para sua manipulação e exploração (Silva, 2018, p. 185).

O livro ilustrado se entrega ao leitor com palavras e desenhos. O bebê pode, desde cedo, ser apresentado a esse objeto e ser estimulado a observar e depois a apreciar as suas imagens, as cores e as formas. A criança pequena pode ler o livro através de suas imagens, criando uma história a partir da percepção dos desenhos feitos pelo ilustrador.

É importante ressaltar que, quando falamos em livros, pensamos em narrativas, leituras, no enredo que nos encanta e nos prende às histórias. Não desconsideramos esses aspectos com os bebês e crianças pequenas porque eles podem e devem ser inseridos no universo da boa literatura com a ajuda da professora que apresenta as histórias. Machado (2002, p. 33) reafirma que uma boa leitura “será igualmente inesquecível para o ouvinte. Ouvir, contar, sentir que aquela leitura é um presente, uma iniciação a algo precioso, um ato de amor”.

Parte considerável dos livros de literatura infantil contemporânea apresenta um texto verbal e um texto visual, propiciando à criança experiências estéticas e de sentido com os dois códigos. O ilustrador é igualmente um narrador (Cademartori, 2017, p.113).

¹⁰ <https://lepi.fae.ufmg.br/quem-somos/historico/#:~:text=O%20Projeto%20Leitura%20e%20Escrita,foi%20percebida%20como%20estrat%C3%A9gia%20central.>

Silva (2018) nos auxilia a pensar sobre isso.

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, pelo tom e o ritmo da voz que se escuta. Desse modo é importante provocá-lo com o objeto livro, seja por meio de narração de histórias, pela leitura das narrativas presentes nos livros infantis, seja pela oferta de uma obra completa para sua manipulação e exploração (Silva, 2018, p. 185).

Importante destacar um dado sobre o contexto brasileiro. Segundo Mello (2016), a partir de uma pesquisa realizada entre 2007 e 2011, a leitura aparece em sétimo lugar na lista das atividades que preenchem o tempo livre dos brasileiros e 25% dos que leem o fazem por obrigação.

Segundo dados do Instituto Paulo Montenegro e da Ação Educativa, somente 62% dos brasileiros com Ensino Superior e 35% dos brasileiros com Ensino Médio completo podem ser considerados plenamente alfabetizados, o que significa que nossas escolas produzem anualmente uma massa de analfabetos funcionais – pessoas que passaram pelo menos 11 anos na escola e têm dificuldades em interpretar e associar informações, e estão, por isso, alijadas do acesso ao conhecimento socialmente acumulado ao longo da história humana, armazenado em sua maior parte sob a forma escrita; milhões de pessoas impedidas do prazer de ler, impedidas da emoção que a literatura pode provocar saber a emoção da independência e da compreensão e sem conhecer também as grandes obras de arte sobre a própria vida (Mello, 2016, p. 40).

Já foi dito em outro momento, neste trabalho, sobre a defesa da literatura como uma política de formação cultural. Nesse sentido, é necessário problematizar o acesso ao livro, sendo, não raro, a partir da instituição escolar que essa possibilidade se concretiza. Dessa forma, não há como formar na criança um desejo e gosto pela leitura sem o livro e o outro que o leia inicialmente para a criança. Desde 2008, a Educação Infantil faz parte do Programa Nacional de Biblioteca Nacional (PNBE). Essa tem sido uma política pública fundamental como ação indutora da leitura literária nas instituições escolares. Paiva (2016, p. 23) nos adverte:

Há estudos que mostram que não superamos a fase da distribuição e que ainda temos de trabalhar muito para que os destinatários tenham acesso, de fato, às obras a eles destinadas, criando condições mínimas, mas fundamentais, para que o processo de formação de leitores literários e de democratização da literatura aconteça.

A partir das observações no cotidiano da creche envolvida na pesquisa, é possível afirmar que a professora se preocupa com a circulação da leitura entre as famílias. Orientada pela coordenação e envolvida com a ideia de que os familiares pudessem ler para suas crianças, a professora Helenice apresenta a “Maleta Viajante”:

Ela me conta também sobre a maleta viajante que vai com livros e um caderno de registro para a casa das crianças, ela me mostra orgulhosa os registros que algumas famílias fizeram e fala sobre como é positivo esse momento de leitura compartilhada em casa. (NC11 – 20/09/2022).

Refletindo sobre a imagem da maleta e o registro de um dos textos escrito pela mãe de uma das crianças, é possível perceber a aposta que a professora faz na possibilidade de leitura compartilhada no âmbito familiar. Ela conta, com bastante entusiasmo, a expectativa das crianças para levar a maleta. Não foi possível observar de que modo essa proposta se desdobra para além do fim para o qual foi criada. Será que as famílias possuem espaço para dialogar com a professora sobre a atividade de leitura para as crianças? Será que algum familiar já foi convidado a participar de alguma atividade a partir da proposta da maleta viajante? Será que, a partir das histórias, personagens poderiam se materializar e habitar a casa das crianças junto com os livros? Como é a participação das crianças, como reagem, que diálogos se tecem a partir da interação por meio das histórias?

Figuras 32, 33 e 34 – Maleta viajante, caderno de registros e anotação feita no caderno



Fonte: Banco de imagem da pesquisadora

De todo modo, há ali instaurada a possibilidade de aproximação da “cultura escrita”,

quando a família usa a escrita para o registro e investe tempo e afeto para realizara tarefa. E, concomitantemente, oportuniza à criança ampliar e aprofundar a sua relação com a referida cultura, que não precisa ser acessada como estrutura, mas que deve ser partilhada como importância.

Na relação com a literatura, bebês e crianças nos ensinam com suas atitudes quando param diante de uma página, quando rejeitam o livro ou um pedaço dele. Elas nos fazem perceber como a leitura, descoberta através da mediação/colaboração de um adulto, enriquece a sua vida. O encontro dos pequenos com o livro é um encontro significativo, não apenas pelo objeto livro, mas porque, através do contato com ele, ao imitar o adulto que lê e se apropria desse objeto, ela vai se apropriando também da nossa cultura.

5.3 “UM DIA SEM HISTÓRIAS É UM DIA ESTRANHO PARA ELES” – ATOS DE LEITURA E MEDIAÇÃO LITERÁRIA

O título que nomeia a terceira categoria de análise foi escolhido porque traz a forçadas palavras da professora Helenice, quando se refere à presença da literatura no espaço da creche.

A professora Helenice usa a literatura pensando no desenvolvimento da oralidade e gosto pela leitura. "A leitura, a contação de histórias fazem parte da rotina deles e eles passaram a pedir aos pais que contassem histórias. Um dia sem história é um dia estranho para eles (NC 7 – 23/08/2022).

A situação de leitura literária permeou a minha presença na creche. Do conjunto das notas de campo, em apenas dois registros, não houve tal vivência, que foi justificada porque as crianças precisavam ensaiar a música da apresentação de Natal. Estávamos em setembro e havia um investimento considerável para a referida apresentação, o que nos faz pensar sobre a possibilidade de serem esses momentos exaustivos pela imposição da música e dos gestos a serviço da performance musical, sem sentido para as crianças.

Entre tradições e contradições, foi possível observar a presença da contação de história nos momentos de acolhida (chegada das crianças à instituição) e em outros momentos da rotina da turma. Mais tarde, pude compreender a dinâmica institucional, em que o trabalho pedagógico é atravessado pela função dos serviços gerais. No entanto, o meu olhar é recortado e restrito por minha presença apenas uma vez por semana na instituição. Provavelmente, havia continuidade dos trabalhos.

Durante a produção do material empírico, a partir do registro das notas de campo, refleti que as crianças têm familiaridade com a situação de leitura. São crianças de 3 anos que apreciam ouvir a leitura em voz alta, a teatralização e outros recursos que compõem esse momento. Foi possível perceber que as crianças compreendem o que significa fazer parte de uma plateia e apreciam esse movimento (NC04 – 02/08/2023).

Em uma das notas de campo, problematizo como aquela professora construiu a sua ação docente, a partir do trabalho com a literatura. Analisando o conjunto de notas de campo, é possível afirmar que a atitude docente, somada à aposta e ao desejo da coordenação pedagógica, a formação continuada no interior da instituição e as ofertas de formação da Secretaria de Educação do município, delineia uma resposta para aquela comunidade semiótica específica. Ou seja, a ação docente com a literatura é uma síntese de outras ações que perpassam a sua prática.

A Secretaria de Educação do município estabelece, há bastante tempo, parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora e outras instituições para oferecer formação voltada para a área da Educação Infantil. Entre elas, destaco o Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil¹¹ porque foi frequentemente apontado pela professora em várias situações do cotidiano. A formação traz reflexões sobre o papel do formador de leitores; o lugar da leitura e escrita nas práticas pedagógicas, defendendo que as práticas respeitem as especificidades dos bebês e crianças como sujeitos em condições de criar. Segundo pesquisa recente no município,

a escolha da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil foi motivada pela consciência de que o(a) docente da Educação Infantil desempenha papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança em seus primeiros anos de vida e na constituição de sua subjetividade, em razão de seu conteúdo voltado para uma construção do docente para além da dimensão acadêmica, teórica e conceitual e também pelo fato de oferecerem diversificadas perspectivas de linguagem que propõem um trabalho com intencionalidade pedagógica clara e significativa e que proporcione novos olhares e leituras de mundo (Zaguetto; Lauro; Amorim, 2019, p. 16).

A creche adota a pedagogia de projetos. Essa orientação é respaldada pela orientação pedagógica da Secretaria de Educação. Cada creche possui autonomia para, a partir da realidade em que está inserida, definir o tema institucional a ser desenvolvido. A partir da pedagogia de projetos, que é uma forma específica de oportunizar às crianças experiências pessoais e coletivas com o meio, os objetos e as pessoas com as quais se relacionam, pode-se desenvolver e construir aprendizagens. Os projetos são elaborados e construídos a partir das curiosidades e

interesses das próprias crianças a respeito de temas variados que cercam sua existência e de fatos que ocorrem no ambiente de seu convívio. Para isso, são construídos, juntamente com as crianças, mediante as perguntas, as observações e os interesses que apresentam.

A pedagogia de projetos em creches vem se tornando cada vez mais frequente e a forma como se trabalha essa perspectiva é muito interessante. Ao iniciarem o percurso na creche, bebês e crianças pequenas ampliam as experiências já construídas e passam a adquirir outras, oferecidas pelo dia a dia da creche. Justamente a partir da vivência no cotidiano é que surgem os projetos. Nesse sentido, a professora deve prestar muita atenção ao modo como as crianças agem e procurar dar significados às suas manifestações. É a partir dessas observações que vai encontrar os temas, os problemas, a questão referente aos projetos (Barbosa; Horn, 2008).

Na creche envolvida na pesquisa, há um tema geral, trabalhado por todas as turmas, e há temas específicos de cada turma, conforme a fala da professora Helenice:

No caso do meu projeto, como estava trabalhando especificamente com os animais, eu busquei livros voltados para essa área, fiz a leitura deles e assim realizei os recontos e as atividades a partir deles. No projeto institucional da creche (Toda forma de amor) no qual trabalhamos a diversidade, realizamos o mesmo processo, para assim darmos início aos trabalhos e apresentarmos para as crianças através das rodas de contação de história (NC11 – 20/11/2022).

A partir disso, destaco situações de atos de leitura e mediação literária na turma de atividades envolvida na pesquisa, considerando as atividades planejadas que constituem a “teia” construída pela professora, sob orientação da coordenadora pedagógica.

*A professora contou a história Maria vai com as outras, autora Sylvia Orthof, usando como recurso caixa e "palitoches". **As crianças colaboraram** ajudando e segurando os palitos enquanto a professora contava e tirava novos palitos da caixa. Percebo que eles adoraram ouvir histórias. Participam, espirram quando o personagem espirra... **e gostam de imitar gestos.** Quando a professora termina de contar a história, **pergunta se alguém gostaria de recontá-la.***

¹¹ Para mais informações, recomendamos à leitura do texto: Curso leitura e escrita na Educação Infantil na rede de ensino de Juiz de Fora: formação de professoras como ato responsável. MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva; MICARELLO; Hilda Aparecida Linhares da Silva; BAPTISTA, Mônica Correia; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/cadernos_professor/arquivos/Cadernos-

Todos se entusiasmaram. Uma criança é escolhida e pega a caixa e os palitoques. Ela conta a história de maneira similar à da professora. As outras crianças vão ajudando e segurando os palitoques como fizeram anteriormente. A professora mostra o livro e as ilustrações. Dessa forma, a atenção da turma fica dividida, algumas estão com o olhar voltado para a criança que conta, outras querem segurar os palitoques e outras observam as ilustrações do livro com a professora.

(NC05 – 09/08/2022)

A descrição nos remete a algumas reflexões. A primeira delas diz respeito ao modo como a professora conta a história, com recursos e entusiasmo. A segunda diz do gesto de imitação pelas crianças. Segundo Pimentel (2016, p. 56),

nas situações de leitura mediada que ocorrem na Educação Infantil, vale apostar numa relação mais cúmplice e apaixonada, em que o mediador também escute as manifestações – palavras ou gestos – das crianças, uma vez que a escuta compreensiva e nada passiva que elas realizam pode conduzir melhor a leitura e a mediação. Por isso, a opção de ler com as crianças pode ser a mais interessante na Educação Infantil.

Retomamos o referencial teórico que nos guia para dialogar com a realidade. Nesse sentido, por meio da linguagem, tornamo-nos humanos. Entre palavras, gestos e corpo, vamos construindo e ampliando, na interação com o outro, a nossa consciência sobre quem somos e o lugar a que pertencemos. Para essa perspectiva teórica, a imitação é o mecanismo principal de aprendizagem cultural. Quando as crianças recontam a história, tomando o modelo da professora como referência, ela não repete o ato, justamente porque isso é da ordem do irrepetível. Ela imita de maneira ativa, como nos revela Vigotski (1930/2018). Envolve reprodução, mas, essencialmente, a singularidade do sujeito, que se apropria do ato social e o desenvolve com a sua marca como indivíduo e membro de um grupo. Como nos disse Gouveia (2016, p. 98),

o imitar o adulto lendo o livro, a criança o faz de maneira ativa. Ela não reproduz a ação concreta da leitura adulta, mas a ressignifica, de acordo com sua compreensão do que seja o ato de ler e do seu conceito do objeto livro. Desse modo, ela lê as gravuras, lê de cabeça para baixo, experimenta diferentes formas de interação com esse objeto, a partir da imitação do ato adulto. Suas ações não são aleatórias, mas significam um diálogo com a cultura humana, materializada no artefato livro. Então, ela reconstrói, no nível individual, o processo histórico de produção do artefato. Ela apropria-se de seu significado historicamente construído, expresso em sua materialidade.

Observo situação recorrente de contação de história, a partir do uso do espaço externo. Gradativamente, a dinâmica institucional e a intencionalidade pedagógica da professora vão se constituindo. Após o lanche, as crianças fizeram uma fila e se sentaram em roda em um espaço próximo ao refeitório, onde as paredes são pintadas com imagens de crianças brincando e existe um quadro com fundo verde em uma altura acessível para os pequenos.

Cheguei e fiquei conversando com a professora Helenice enquanto as crianças ainda dormiam. Ela contou que, na última semana, o projeto institucional "Toda forma de amor" que trabalha a diversidade, tem como frase principal, "Assim como as flores, pessoas também têm cores diferentes", e, pensando nisso, a equipe decidiu trabalhar um pouco dessa frase através das flores, folhas, elementos da natureza em geral. Durante a semana, ela realizou alguns trabalhos com eles sobre isso, realizando contações de histórias sobre a diversidade das flores, como forma de apresentar o assunto para eles. Havia um cantinho com algumas folhas, com diversos tamanhos, cores e formas, e algumas sementes, flores. Presenciei as crianças acordando e, assim que viram o cantinho preparado pela professora, ficaram super empolgadas. A professora Helenice explicou para elas a questão da natureza morta, mostrando como a folha verde se tornava uma folha seca (morta) e como ela poderia ser transformada em arte. Após essa amostra, observei a realização de dois trabalhos artísticos com eles, o primeiro foi um carimbo com folhas, na qual fomos com as crianças até a árvore e elas selecionaram as que queriam usar na pintura. E também uma colagem com as folhas secas que foram apresentadas a eles. (NC15 - 18/10/2022).

Figura 35 – Atividade pedagógica com folhas e insetos



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Observo que o projeto institucional e o projeto da turma são as molas propulsoras para a organização das atividades, que dialogam entre si, mas não necessariamente com o interesse das crianças. Por exemplo, em que pese o fato de o tema dos projetos serem relevantes, não presenciei, no planejamento das atividades, espaço para situações em que as crianças pudessem trazer o contexto vivenciado por elas.

Paradoxalmente, a atividade em seguida foi bastante rica do ponto de vista das brincadeiras, interações e possibilidades.

Eles vão ficando cada vez mais animados e os que estavam quietinhos participam também. Para finalizar, a professora puxa a música do Sapo Cururu e depois do Sapo que não lava o pé. Todos cantam! Após a música, eles brincam uns com os outros com os fantoches na mão, alguns conversam, outros cantam e a Manu pede pra professora para contar uma história. Então, ela pede a atenção de todos para ouvirem a Manu, mas, neste momento, eles já estão mais dispersos, não saem da brincadeira e a Manu conta só para a professora e vai emendando uma história na outra. A professora a abraça e diz: "quem sabe ela não será uma escritora". No fim, a Manu explica que a Dona Baratinha é de mentira, mas ela me olha e fala que ela pode comer o meu celular e aí eu percebo que ela também me observava pois eu estava com o celular na mão o tempo todo, anotando minhas observações sobre a turma. A professora deixa que as crianças brinquem livremente e a Manu não para com as suas histórias, ela muda de lugar e vem se sentar ao meu lado, me mostra o seu brinco rosa. Uma amiga pede à Manu a baratinha emprestada e Manu não quer trocar, mas ajuda a amiga a contar uma história. A história da Manu rende e ela consegue a atenção de todas as crianças. A professora encerra esse momento e explica que eles precisam voltar para a sala para pegar as mochilas e ir para o jantar. Nós vamos juntos conversando pelos corredores. Uma menina conta que dentro dela tem uma bolinha gigante e pede para eu abrir a minha boca, um menino diz que eu também tenho e seguimos brincando de ver a bolinha dentro da boca de cada um (NC15 - 18/10/2022).

Figuras 36, 37 e 38 – Contação de história com fantoches



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

A nota de campo selecionada para análise remete-nos a algumas questões. Uma delas é o caráter potencial do encontro das crianças com a palavra mediada pelo adulto. A professora, ao sugerir que as crianças pudessem criar a história, possibilitou o posicionamento delas como sujeitos autores e protagonistas na cultura. Mas, para além disso, propiciou o exercício de diferentes linguagens, entre elas, o brincar. Para Gouveia (2016, p. 94):

o caráter lúdico realiza a mediação entre a ação da criança e o mundo. Em suas atividades, a criança empresta-lhes um sentido que não está na objetividade dos resultados, mas no prazer da sua execução. Prazer que vem de brincar com os objetos, os seres e a linguagem, emprestando-lhes um sentido que vai além da realidade imediata. A criança atribui ao que a cerca um sentido próprio, transgredindo o real e, ao mesmo tempo, dialogando com esse real, reinventando-o.

Observar as crianças brincando, a partir da história inventada por elas, faz diálogo com a concepção vigotskiana de que o sentido está na ação e não no resultado que ela provoca. É na ação de imaginar que a criança atribui outros sentidos para os objetos e inventa outros modos de lidar com o real. Por isso mesmo, Barbosa e Oliveira (2016, p. 29) assinalam que

as interações que as crianças estabelecem nas brincadeiras, elas exploram o contexto em que vivem guiadas por sua imaginação, constroem situações a partir dos materiais disponíveis, de memórias de situações ou de histórias, de canções, de rituais, apropriando-se da linguagem verbal, corporal, plástica, dos papéis sociais e das regras devida social. Ao brincar, as crianças podem perceber seu comportamento e o dos colegas, respeitando a participação deles, aprender a não ter preconceito de gênero, étnico-racial ou em relação a colegas com

deficiência, adotar atitudes de negociação em situações de disputas e refletir sobre questões que envolvam amizade e convivência.

Em outro dia de observação, presenciei a professora contando outra história, a partir do livro *O monstro das cores*, de Anna Llenas. A contação começa e a professora novamente usa o recurso dos *palitoches*, pedindo ajuda de uma criança para conduzir o momento com ela. As crianças escutam atentamente.

Após a contação de história, ela conversou com eles sobre os monstrinhos e suas emoções, assim como os monstrinhos as crianças também sentem e têm sentimentos diversos. A turma acompanhava o raciocínio e participava respondendo e também pedindo para segurar um monstrinho. A professora pergunta o que eles estão sentindo agora e a maioria fala que está feliz, mas o Pedro Jorge fala que está sentindo raiva porque o joguinho dele sumiu, a Emily conta que está triste porque a prima dela mudou de casa e assim outras crianças vão sendo encorajadas a falar sobre seus sentimentos. A professora diz que agora eles irão contar histórias uns para os outros e libera a caixa de livros, o que gera uma imagem linda. Cada criança com seu livro, lendo por meio das imagens. (NC11 - 20 de setembro).

Figura 39 – Contação de história com “palitoches”



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Nesse excerto, percebemos que o ato de leitura na creche é coletivizado, em que a palavra pode circular e fazer laço com a vida vivida. Se, em muitos momentos observados, o tempo para a conversa pós-leitura se colocou por vezes escasso, naquele momento, a professora

possibilitou às crianças falarem. É certo que a literatura foi um subsídio para a professora, dentro do seu planejamento, colocar em prática a proposta do projeto institucional da creche. Contudo, ela escutou e encorajou a fala das crianças, incidindo em uma conversa e provocou a conversa entre pares. No hábito consolidado pela frequência com que a leitura literária acontece, é possível afirmar que as crianças podem aprender que ler é um modo de partilhar sentidos e emoções de forma coletiva, não solitária, mas coletivamente. Assim, puderam trazer a vida cotidiana, com suas alegrias e tristezas, para dentro do espaço da creche. Elas puderam falar de si.

A perspectiva de uma prática que está alicerçada na concepção de que a língua não está dada *a priori*, mas é uma construção dialógica, que se constitui na possibilidade de interação e na inserção em fluxo de comunicação verbal preexistente coloca-se como presente nos atos da professora. Mais do que se aproximar dos livros, de ouvir histórias, as crianças se colocam como participantes do processo. Ao ler em voz alta, a professora cria um ambiente solidário e compartilhado de experiências. Ela dirige a sua voz a outros e com eles constitui laços afetivos e de cumplicidade. Dessa forma, faz circular a possibilidade do que Galvão defende (2016, p. 23):

se as crianças têm a chance, seja por iniciativa de algum parente, da igreja que a família frequenta, da escola em que está matriculada, de circular por aquelas instâncias que ensinam e veiculam o escrito, as oportunidades de compreenderem os seus significados e usos na sociedade em que vivem se ampliarão consideravelmente.

Em consonância com o que nos diz Andrade (2016, p. 92), a leitura literária engendra inúmeras possibilidades significativas, “que remete à exploração semântica (de sentidos), discursiva (do mundo social, em práticas discursivas) e de posicionamentos particulares do sujeito diante do texto lido”.

Do mesmo modo que destaco a participação das crianças por meio da interação entre elas e a professora, analiso o que recorrentemente se colocou no cotidiano institucional como um obstáculo para a fruição estética, a criação, a imaginação e o brincar com as palavras.

Quando acaba esse momento, a professora imediatamente chama para fila, pois eles já se preparam para o jantar e depois a saída. A rotina é intensa e me preocupa o tempo para a fruição. As crianças acordam e vão para o lanche, saem do lanche e escutam

duas histórias e voltam para o jantar, é um intervalo bem próximo do lanche para o jantar, porém o lanche é apenas uma fruta (NC06 -16/08/2022).

As observações apontaram para uma rotina rígida, muito atrelada a tempo específico para cada atividade. Isso se colocou muito frequentemente pelo horário do lanche e das refeições, que é coletivo e não pode ser modificado. Eles acordam do repouso entre 13h30 e 14h, às 15h fazem um lanche (geralmente oferecem fruta) e às 16h servem o jantar. As atividades com a literatura ocorrem entre 14h e 15h. Essa lógica de organização do tempo institucional versus o tempo da vida tem se colocado no debate sobre práticas pedagógicas na Educação Infantil, em especial na creche. “A noção de infância presente no nosso discurso diz muito da nossa prática. Pensar outras infâncias é pensar outras temporalidades. A infância supõe outra temporalidade. A infância não lida bem com a cronologia” (Marques; Oliveira; Santos, 2018, p. 350). Em alguns momentos, reflito sobre o tempo para a fruição, tão necessário para o trabalho com a literatura.

Muitas autoras, como Barbosa (2000, 2006) e Bujes (2002), já problematizaram a rotina das instituições em relação ao tempo institucional, marcado pela lógica racional da vida e o tempo da criança, que se inscreve de outra maneira, ou melhor, a institucionalização da vida das crianças, marcada por uma lógica instrumental, que busca, numa certa medida, o controle, a disciplina, em nome do bem-estar e da segurança. Barbosa (2000, p. 108) denomina de rotinização da Educação Infantil, que “[...] é feita pela padronização dos hábitos, pela organização do ambiente, pelos usos do tempo, pela seleção de atividade e de materiais, pelas propostas pedagógicas”.

O tempo na creche penetra o corpo da criança e impacta a experiência e o desejo de quem nela transita. Percebo que a professora considera importante seguir a rotina já estabelecida, sendo necessário adaptar-se ao que está instituído. A rotina organiza o trabalho e permite um caminhar mais “seguro” em relação à prática pedagógica. Contraditoriamente, estar na instituição pressupõe a construção de memórias, histórias, interações entre seus pares e adultos nesse ambiente, em um caminho, por vezes, incerto. Como possibilitar isso mediante o atravessamento do tempo cronológico? E, mais, como pensar a literatura em contraposição a esse estado de coisas e como possibilidade de constituição de sujeitos menos assujeitados, tanto adultos como crianças?

Em outro dia de observação, a professora propõe que eles contem história em grupo, em que um ajudaria o outro. Alguns ficaram de pé e começaram a contar a história da Chapeuzinho Vermelho, liderada por Emily. Depois fizemos uma roda de música, com instrumentos que foram feitos por eles com a ajuda da professora. Foi uma tarde agradável, relembrando cantigas e cantando juntos, até que chegou a hora de arrumar para o jantar (NC16, 25/10/2022).

Figuras 40 e 41 – Contação de história pelas crianças com música



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Outro momento importante diz respeito à construção de uma história pelas crianças mediada pela professora. O título escolhido pela turma foi *O galo aventureiro*. Observo que a escolha se deu em função do projeto da turma sobre os animais.

Para criar a história, a professora escuta todas as crianças em roda e vai trabalhando como uma costureira, ligando os pontos entre uma criança e outra para que a história tenha início, meio e fim e faça sentido para eles. Ela anotou as falas das crianças e explicou que eles estão escrevendo juntos um livro! A professora planeja ainda ensaiar com eles depois que a história ficar pronta, uma contação de história teatralizada. (NC09– 06/09/2022).

Para a criação do livro, as crianças puderam experimentar diversas atividades, além de escutar, dialogar, negociar, sugerir, desenhar. A organização do livro foi um momento singular pelas inúmeras possibilidades criadas a partir da proposição da professora de registrar as falas e a criação das crianças. A professora recorreu à escrita dizendo para as crianças que o livro seria lido por muitas pessoas que não estavam presentes naquele momento da escrita, dando àquele ato uma

relevância para além do que eles fazem na creche. Goulart (2016) confirma o fortalecimento de ações dessa natureza porque dão um sentido social à escrita, que se concretiza a partir da coletividade e da participação.

Destaquei a frase da professora: *para que a história tenha início, meio e fim*. A fala me chamou a atenção quando se refere à produção de sentidos da criança, que, provavelmente, não coincide com os sentidos dados pela professora. Quais sentidos as crianças produziram na construção da história e de que modo eles puderam se fazer presentes na atividade coletiva? Pude presenciar o término da escrita do livro e as ilustrações feitas pelas crianças. Nesse dia, eles estavam produzindo o que seria a capa do livro, a partir da produção de tinta de fruta, feita pelas crianças.

Hoje observei a turma terminar a escrita do livro e as ilustrações, faltando agora somente a capa. A professora distribuiu folhas e pediu que eles desenhassem, utilizaram tinta natural, vinda de frutas. Em uma roda, conversaram sobre os desenhos, lembraram a história e Helenice direcionou para que a história tivesse um fim, mas, eles não conseguiram terminar (NC13, 04/10/2022).

Foi interessante perceber o modo como a professora conduziu esse momento. As crianças tiveram a oportunidade de ampliar experiências coletivamente, de narrar as atividades vividas, expressar o que foi sentido e criado. O desenrolar desse projeto propiciou a articulação entre atividades, a continuidade das ações das crianças, a vivência das inúmeras possibilidades da leitura e da escrita. Não raro, em muitas propostas da professora, estavam presentes a noção de interação entre ela, as crianças e seus pares, a escuta democrática e o acolhimento daquilo que traz a criança. Em síntese, a professora compreende que é pela apropriação e não apenas pela exposição à linguagem que as crianças construirão seus modos próprios de se comunicar. Contudo, fica a questão se esse modo inclui, de fato, a participação das crianças.

Figura 42– Pintura com tinta de frutas



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

O cotidiano da creche é permeado por sutilezas. A professora prioriza o trabalho com flores, folhas, elementos da natureza em geral, pensando na diversidade e nas experiências das crianças com os elementos heurísticos. Quando eu não estava presente na creche, a professora registrava algumas imagens e me enviava pelo *WhatsApp*. Em uma dessas mensagens, ela registra:

Em relação ao projeto individual da sala, ele teve uma alteração de nome passando a se chamar "Os animais do meu mundinho", essa mudança ocorreu através de uma atividade, na qual pensamos que se encaixaria melhor no portfólio. Montei um outro cantinho para eles, com cartazes, colagens que fiz com eles, e também trazendo alguns animais. Nesse dia levei os dois passarinhos que têm lá na creche, besouro, tanajurase descí com eles para a árvore no ambiente externo, com a intenção de mostrar outros insetos para eles, como formiga, moscas, pequenas aranhas, e lá encontramos diversas joaninhas, eles ficaram encantados, quiseram levar para sala para cuidarem delas. Resultado, estamos com umas 5 joaninhas lá na sala, tentamos adaptar um ambiente no potinho para elas e eles estão super felizes (NC15 – 18/10/2022)

Figuras 43, 44 e 45 – Atividades do Projeto: “Os animais do meu mundinho”



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

As práticas pedagógicas na área da Educação Infantil possuem o caráter fundamental que é de ampliar as *trocas* socioculturais, a partir das experiências coletivas, que trazem sentido para a criança. Ali, o mundo se revela. A mudança do nome do projeto revela a escuta da professora para o universo e os interesses das crianças.

Acompanhando a concepção da teoria histórico-cultural, a participação das crianças na teia social mediadas por um adulto e artefatos da cultura provoca apropriações e internalizações da vivência, que reorientam o aprendizado da linguagem, criando outras maneiras de ser e estar no mundo.

Essas vivências fazem laço com os poemas de Manoel de Barros. E, num deles, o poeta diz: “inventei um menino levado da breca para me ser [...] aprendeu a dialogar com as águas ainda que não soubesse nem as letras que uma palavra tem [...] de manhã pegava o regador e ia regar os peixes” (Barros, 2008, s.p.). Aquilo que a professora planejou com intencionalidade científica é, para as crianças, uma atividade lúdica.

A professora fez registros também da finalização do projeto institucional.

Finalizamos os trabalhos sobre as flores e natureza morta, voltado para o projeto institucional. Fizemos uma exposição pela creche com os trabalhos das crianças e junto com elas criamos essa linda boneca com CDs. Realizei junto com as crianças um cantinho sobre as abelhas, explicando para elas sobre a importância do inseto para a polinização das flores e na produção do mel. Em conjunto, fiz a degustação do mel com eles, eles amaram a experiência (NC21, 29/11/2022).

Figuras 46 e 47 – Finalização do projeto institucional



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Observando o canto organizado, vemos o desenho estereotipado produzido pelos adultos. Tentei ver por onde as mãos das crianças caminharam na produção dessa atividade. Seguindo a escrita da professora, que disse ter organizado o cantinho com as crianças, perguntei-me por onde estariam as marcas subjetivas de cada uma da turma. É possível ver a flor, as flores de papel, as abelhas colorindo a toalha amarela e a parede. São milimetricamente recortadas. Que sentido tem para a professora a palavra participar? O que sugere a imagem da criança experimentando o mel? Uma das interpretações possíveis é a ideia de esperar para que o adulto a instrua. Não há dúvida de que a atividade provoque interação e diálogo entre as crianças, mas, considerando a própria concepção que atravessou muitas propostas da professora (a criança em condições de criar e narrar o mundo), no relato feito por ela, há a predominância de uma visão adultocêntrica em detrimento às potencialidades das crianças.

Tivemos várias contações de histórias na creche, com várias técnicas diferentes, e, como nós finalizamos o livro, realizei a contação do mesmo, utilizando a mesa, montei um cenário com os recursos que tinha e foi uma ótima experiência, eles adoraram. NC21, 29/11/2022.

A preocupação da professora em organizar um momento para que as crianças pudessem rememorar as situações vividas de maneira singular e coletiva foi importante. Ao dizer não apenas reproduzindo as palavras alheias, as crianças constroem as suas histórias próprias, forjadas na interação com o outro e com tudo o que isso significa.

Figuras 48 e 49– Finalização do projeto institucional



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Se os atos de leitura e mediação inserem as crianças na cultura produzida antes da chegada delas, permitindo-lhes se apropriarem das diferentes linguagens, compreende-se que o registro e a documentação de todo esse percurso sejam muito relevantes para o interior das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Nessa creche, observei uma preocupação muito grande da professora em registrar. Por várias vezes, ao entregar uma folha para a criança realizar qualquer atividade, ela escreve o nome da criança em um dos cantos e revela que todas as atividades são anexadas no portfólio que é entregue às famílias no encerramento do ano (NC 7 - 23 de agosto).

Figura 50 – Mural de atividades

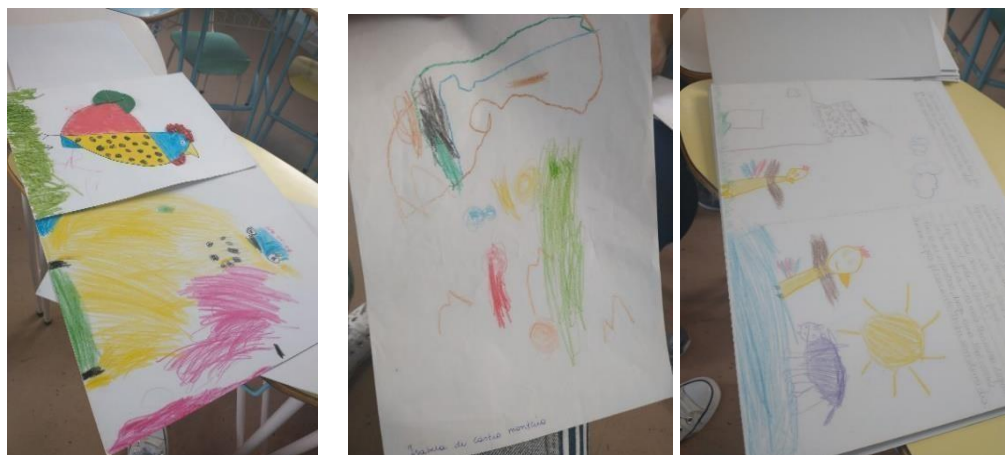


Fonte: Banco de dados da pesquisadora

O registro possibilita narrar o caminho. Para narrar, faz-se necessário observar, observar com os sentidos de ver/olhar e ouvir/escutar. Um caminho precisa de tempo e sensibilidade. O portfólio permite lembrar o que se passou naquela experiência e comunicar algo da vivência da criança no campo do outro.

Por algumas vezes, refleti sobre a questão do tempo na creche e o modo como a rotina é organizada. O portfólio, numa certa medida, traduz esse movimento no cotidiano da creche, a presença ou não da criança, a relação construída ou não com elas, o espaço e a autoria de cada um. Encontro atividades que parecem não fazer conexão com o contexto da criança, a presença da marca do adulto com mais força do que a marca da criança nas produções propostas. Não encontro também diversidade de materiais e formas de registros.

Figuras 51, 52 e 53 – Imagens dos desenhos criados para o livro das crianças



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

A presença do desenho é hegemônica. Uma das formas de pensar a presença do desenho, na companhia de Sarmiento (2011, p. 36), é o entendimento dos desenhos infantis como objetos simbólicos: “desenhar é para a criança aprender a utilizar os símbolos e a manipular as relações ou as regras que ligam os significantes aos significados no seu contexto”. As crianças nunca desenham num vazio social. E segue afirmando que “o desenho das crianças é, afinal, o desenho de um mundo” (Sarmiento, 2011, p. 55).

Talvez tenha sentido falta do que as crianças dizem ao desenhar, de como elas brincam enquanto a professora conta a história, das histórias que elas contam. Pereira (2012, p. 83) faz uma extensa reflexão sobre a escrita do texto acadêmico e se interroga, com várias salvaguardas, “se é

possível um texto que apresente a elas a pesquisa que fazemos com elas”. Por analogia, seria possível a construção do portfólio considerando o modo como as crianças leem? E continua Pereira (2012, p. 83): “como dizer a quem não esteve lá a plenitude do acontecimento?”. Nesse sentido, compreendo a força do desenhoe que pode permitir o fio de construção da memória e ser uma narrativa potente para a criança contar e interpretar o que viveu. Não se trata de descrever o acontecido porque, como nos disse Bakhtin (2003), a existência é da ordem do singular, irrepetível e intransferível. Talvez a imagem dos desenhos se complemente a partir dos seus autores, as crianças.

Rememorando a trajetória da professora Helenice, sabemos que ela não fez magistério, formou-se em uma universidade privada, com algumas disciplinas a distância, sem a possibilidade de se engajar em projetos de extensão e pesquisa pelo próprio desenho da matriz curricular. É recém-chegada à área da Educação Infantil e, principalmente, àquela instituição. A professora se encaixa no perfil docente da maioria das professoras que atua nas creches conveniadas do município de Juiz de Fora, conforme estudo de Santos, Araújo, Silveira (2018). Observei, durante a produção dos dados, que a professora quase não comentou sobre o gosto pela literatura. Em uma de nossas conversas, ela faz o seguinte relato:

*Além dos diversos textos, documentos e livros que a nossa profissão oferece para aprimoramento da prática e para atualizações, **também gosto de ler livros/textos científicos e de ficção científica. A literatura sempre esteve presente na minha vida. Uma das minhas primeiras lembranças é de um livro que minha mãe fez quando eu estava aprendendo a ler, era um pequeno livrinho com diversas palavras que ela foi recortando e criando frases e palavras que eu ainda não conhecia. Todos os dias ela sentava comigo e a gente o folheava, à medida que eu ia aprendendo, o livro ia aumentando com novas descobertas. Meu pai e meu avô contavam muitas histórias, algumas utilizando livros e outras não, apenas a imaginação, o que as tornavam sempre muito divertidas. Durante o ensino fundamental e médio, pegava livros na biblioteca da escola regularmente, lendo diversos títulos e gêneros. Me encantava com os diversos mundos que os livros me projetavam, explorando a minha imaginação e me incentivando a manter a leitura.***

Analisando o relato acima, é possível afirmar, juntamente com outras situações observadas

na creche, que a professora consegue compreender que a formação do sujeito-leitor é atravessada pelo investimento afetivo que ela faz na literatura. Antes de ser docente, há a pessoa com suas vivências e experiências com os livros e a leitura. Experiência atravessada pelo afeto. Pelas mãos dos outros, na relação afetiva construída e permitida, as crianças podem adentrar e construir outras realidades para dar conta dos conflitos, das frustrações, angústias ou para expressar a alegria de poder narrar o mundo.

5.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Registro a nota de campo do último dia em que estive na creche. Ao chegar àquele espaço que tanto me ensinou, fui recebida pela coordenadora a quem agradeço o modo como me recebera. Conversei, como sempre faço, com a professora Helenice, que me fez um convite inusitado: contar uma história para todas as turmas, desde o berçário até a turma que eu havia acompanhado. Aceitei prontamente. Reunimo-nos no refeitório, após o lanche. As crianças da turma em que realizei as observações me ajudaram e participaram ativamente da contação, transformando-se em alguns personagens. Eu ia convidando algumas crianças e eles iam interagindo de acordo com a minha narração (NC21 – 29/11/2022).

Rememorando esse episódio, penso que foi um modo de agradecer àquele grupo a acolhida e a disponibilidade para a realização deste trabalho.

Figuras 54 e 55 – Contação: último dia de observação na creche



Fonte: Banco de dados da pesquisadora

Do lugar de pesquisadora, a creche se apresentou como um lugar de contradições, de insistência e aposta. A coordenação e a professora, por meio da concepção de que as

crianças têm condições de criar e produzir cultura, elaboram propostas sob esse signo, ainda que as condições materiais não sejam as mais favoráveis.

A partir das categorias de análise, construídas das observações realizadas na turma de atividade envolvida na pesquisa, foi possível formular um conjunto de ideias que estão presentes nos modos de pensar/agir da professora em relação ao lugar da literatura e à participação das crianças nesse contexto.

Foi possível perceber que a literatura está presente no cotidiano e coteja a visão humanizadora que precisa atravessar a ação docente. O livro é um artefato que ganhou visibilidade e destaque nas falas dos adultos e crianças. O direito à expressão foi algo vivenciado durante a presença naquela comunidade semiótica específica.

Para cada vez que as crianças pediam para ouvir novamente as histórias, ficava claro o sinal de satisfação e desejo de compreender, enfrentar e superar os conflitos, mediante a experiência proposta como atividade pedagógica. Como nos disse Gouvêa (2016, p. 100), a criança precisa “sempre da mesma história, contada com as mesmas palavras, reviver os mesmos filmes, cantar as mesmas músicas e repetir jogos que lhe deram prazer (ou provocaram angústia), exaustivamente”.

A palavra esteve presente na contação de histórias, no uso das rimas, no ritmo da música. Isso certamente contribui para o desenvolvimento da criança na sua inteireza. Nesse sentido, Ramos (2010, p. 63) afirma que as “crianças pequenas ainda vivem num universo iletrado e lúdico e acolhem com prazer manifestações verbais que priorizam o tecido melódico”. Em suas palavras:

Assim, o primeiro diálogo do infante com a literatura deveria ocorrer antes mesmo do nascimento. Se a criança já tem contato com a palavra poética antes de nascer, depois do nascimento, conhecerá o som e a melodia. A palavra será um elo entre o mundo anterior e posterior (Ramos, 2010, p. 8).

Da mesma maneira, o brincar se colocou em relação ao desdobramento da palavra. “A necessidade de agir da criança no mundo surge não somente por meio de objetos acessíveis a ela, mas também das ações dos adultos presentes em seu contexto” (Conde, 2017, p. 197).

O esforço que presenciei, durante a pesquisa, em maior ou menor grau de consciência da professora, foi se defrontar com práticas cuja marca respinga no *adultocentrismo* que habita em nós. Por isso, López (2018, p. 22) defende que “propor que se garantam os direitos culturais das crianças implica um olhar amplo sobre nossas próprias práticas”. Somente assim, poderemos

espantar as sombras que nos acompanham sobre uma prática, alicerçada, por vezes, numa *pseudoescuta* daquilo que a criança diz ou numa *pseudovisão* para aquilo que a criança faz.

Muitas vezes, no intuito de falar sobre algum tema, utiliza-se a literatura como ponte e ela acaba sucumbindo aos fins didáticos. Desejamos que a educação literária na primeira infância contribua para formar nas crianças a atitude leitora e não apenas oralizar símbolos gráficos, o que parece ser a grande preocupação de algumas famílias e alguns profissionais da educação nos dias de hoje. Sonhei, como Queirós (2019), com um mundo mais bonito, onde a fantasia, tomada como elemento para a construção literária, passa a adjetivar as coisas na perspectiva de estabelecer beleza.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] eu lisonjeio as palavras. E elas até me inventam. Elas se mostram faceiras para mim. Nafaceirice as palavras me oferecem todos os seus lados. [...] Porque a gente não queria informar acontecimentos. Nem contar episódios. Nem fazer histórias. A gente só gostasse de fazer de conta. De inventar as coisas que aumentassem o nada. (Manoel de Barros, 2008, p. 53)

Escrever a parte final de um trabalho que se iniciou a partir de muitas inquietações não é tarefa fácil. Buscar o delineamento de uma questão é o começo da dificuldade.

Um trabalho acadêmico exige fôlego e muita disposição para o exercício do olhar, do registro e da interpretação daquilo que se apresenta como real. O primeiro grande aprendizado foi aprender a olhar de um outro modo. Entrei para o mestrado acreditando na pujança da literatura e na sua potência de humanização, por meio da palavra. Ao terminá-lo, acredito ainda mais nela. Como nos disse López (2016), é preciso começar do começo, se defendemos uma política de formação cultural mais ampla.

É chegado o momento de formular e apresentar algumas conclusões da pesquisa, mesmo sabendo que as palavras escritas a seguir são inacabadas e, por isso, são capazes de possibilitar aos/às leitores/as novas interpretações e problematizações.

Organizamos o texto de modo a dialogar com autores e autoras que se inscrevem na perspectiva da teoria histórico-cultural, compartilhando da concepção de sujeito e linguagem, que tem, na dialogia, o princípio da existência. Identificamo-nos com a perspectiva da docência, que tem, na literatura infantil, o substrato que possibilite alimentar o campo das práticas pedagógicas, de modo a se esquivar da didatização da vida para se refugiar no encontro com a palavra. Para a produção dos dados, elegemos a pesquisa de natureza qualitativa e a etnografia como método de pesquisa.

Partimos do seguinte objetivo geral: **compreender de que modo a leitura literária atravessa o cotidiano das práticas pedagógicas em uma creche conveniada do município de Juiz de Fora/MG**. A partir disso, foram estabelecidos os objetivos específicos: **i) analisar como acontecem situações de leituras literárias nas práticas pedagógicas, em uma turma de atividades, de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora; ii) refletir sobre a participação das crianças nas situações de mediações literárias, observando o tempo/espço e o critério de escolha dos livros literários.**

Coerente com a perspectiva adotada neste trabalho de que somos forjados pela linguagem, que constitui a nossa consciência, dentro de um tempo-espaço específico e histórico-cultural, propomos refletir sobre algumas questões. Para além das questões que envolvem o contexto mais amplo, observamos que o cotidiano da prática pedagógica é atravessado pela importância atribuída ao livro e à literatura.

Ao longo desta dissertação, exploramos a importância da literatura na vida das crianças desde os primeiros anos de vida. No decorrer do texto, destacamos como a literatura pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, proporcionando-lhes um mundo em que é possível projetar a imaginação e, em consequência disso, criar outras realidades possíveis, na interação e aprendizado com o outro. A interação social e a mediação são essenciais para o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. Por meio da leitura compartilhada, as crianças têm a oportunidade de se envolver em diálogos, explorar conceitos complexos e desenvolver habilidades linguísticas e cognitivas.

A literatura tem valor em si. Reafirmamos com Antônio Candido, importante crítico literário brasileiro, a importância da literatura na formação do indivíduo e na construção de uma consciência crítica. A partir da leitura de histórias, as crianças são expostas a diferentes perspectivas, valores e realidades, o que contribui para a ampliação de seu repertório cultural e para o desenvolvimento de empatia e compreensão do mundo ao seu redor. Dessa forma, a literatura, desde os primeiros anos de vida, mostra-se como uma ferramenta valiosa para a dimensão humanizadora das crianças. Ao proporcionar experiências literárias desde a infância, estamos não apenas estimulando o gosto pela leitura, mas também propiciando o corpo na sua inteireza, na condição de produção discursiva e afetiva, que serão fundamentais ao longo de suas vidas.

O encontro com a prática da professora Helenice trouxe muitos encantamentos. Desde a feitura dos recursos para a contação de história, que se materializou nos palitoches, na mala viajante, nos fantoches de feltro, nas bonecas confeccionadas de material reciclável, nos cantinhos organizados e na abertura para a palavra, a partir da recontação e criação de histórias. A professora Helenice concretiza a ideia que defendemos com Larrossa (1998, p. 68): “a educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada dos que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade”. Seguindo o curso da própria vida, a professora Helenice engendra a contradição na prática pedagógica, ao buscar o acabamento, a perfeição e a ilusão de que a criança precisa ser guiada pelas mãos dos adultos, sem brecha para a invenção e o inusitado.

Acreditamos que a creche é um ambiente importante por oferecer às crianças encontros

que potencializem a constituição de subjetividades, brincadeiras e interações, pautada pela ética, pelo desejo de produzir sentido com as crianças. Não nos esqueçamos de que essa constituição é atravessada por muitas horas nessas instituições. Assinalamos com Conde (2017, p. 196), que “a fantasia é a base da capacidade humana de objetivação - expressão presente na arte, na política, na ciência e na ética. Não há objetivação sem a capacidade criativa, a fantasia, a imaginação”.

A despeito de documentos oficiais, especificamente a Base Nacional Curricular Comum, fica claro que “a experiência com a literatura infantil, proposta pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribui para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo” (BRASIL, 2017). Além disso, o contato com uma variedade de gêneros literários, como contos, fábulas, poemas, cordéis, propicia a familiaridade com livros e contribui para a constituição de um sujeito singular e pertencente a um grupo social.

A prática pedagógica da professora Helenice é uma prática social, portanto, tecida e fiada, a partir de muitas outras interlocuções. Assim como qualquer manifestação no campo das artes, a música, o desenho, a literatura, a dança, nossas ações são também atravessadas por um conjunto de elementos externos que incidem no modo como pensamos/agimos. Nesse sentido, é coerente também que consideremos o que está para além da sala de atividades. Como parte dessas formulações, acreditamos que é preciso: i) defender uma política de formação continuada permanente, que possibilite à coordenação e, principalmente às professoras, partilharem suas vivências, dificuldades e angústias frente ao trabalho com a literatura e as crianças pequenas; ii) fortalecer uma política de valorização docente. Isso se traduz no reconhecimento da creche como parte da Educação. No município de Juiz de Fora, esse lugar é bifurcado (entre a Assistência e a Educação). A creche, recém-inaugurada, conseguiu uma quantidade relevante de livros, fantasias, brinquedos, por meio de doação, que permitiu com que todas as salas de atividades tivessem esses itens acessíveis para as crianças. A macropolítica atravessa o contexto da sala de atividade da creche envolvida na pesquisa; iii) fomentar estudos e pesquisas que ampliem as discussões propostas neste trabalho. Isso porque existe uma lacuna no campo da produção de conhecimento sobre o tema, apesar de a leitura literária desempenhar um papel relevante para o desenvolvimento das crianças, em especial na primeirainfância. Isso foi perceptível já no levantamento bibliográfico nos sítios acadêmicos, a primeira ação realizada para a pesquisa. Com o levantamento dos trabalhos desenvolvidos entre os anos de 2011 a 2021, foi possível nos aproximar do campo de investigação e identificar a necessidade de mais

produções que tragam problematizações sobre as crianças bem pequenas, a creche e a leitura literária.

A escrita de um trabalho acadêmico também é marcada por muitas circunstâncias na sua temporalidade. Não é possível deixar de mencionar duas delas: o negacionismo científico e a pandemia de covid-19.

Sabemos o que significa a consolidação e o esforço de manter vivo um programa de pós-graduação, diante de um país que recentemente negou a produção de conhecimento como uma possibilidade para compreender e transformar a realidade. De um país que, num passado muito próximo, escolheu, por meio do Ministério da Educação, custear bônus a investir na pesquisa. Convivemos com o descaso e com o obscurantismo.

Na condição de sujeitos históricos que somos, não podemos deixar de mencionara pandemia de covid-19 e as mais de 700 mil vidas brasileiras perdidas para um vírus que fez descortinar e ampliar as desigualdades do país. A pandemia atravessou todo o meu processo de formação e escrita na pós-graduação, desde o início, na organização do pré-projeto para o processo seletivo, posteriormente, as aulas *on-line*, as poucas aulas presenciais com o uso de máscara e vigilância sanitária, a entrada na creche, o uso das máscaras e convivência com novas “ondas” de contaminação, mesmo com o surgimento da vacina.

Este trabalho foi aberto, logo nos agradecimentos, com as palavras de Maurice Halbwachs, um sociólogo francês, que afirmou que “sempre levamos em nós um certo número de pessoas inconfundíveis”. Ao olhar para trás e percorrer pelas memórias a trajetória até aqui, percebo que, mesmo no início desta caminhada, sabendo menos que agora, toda sensibilidade que me foi emprestada por meio de lindas experiências artísticas me fez escolher a frase que representa tão bem o fim deste trabalho. Neste mundo onde tudo muda o tempo, o que ficará para sempre serão as pessoas, as crianças, os laços criados durante todo o percurso.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Ludmila Thomé. A leitura literária entre professores e crianças na Educação Básica. In.: BRASÍLIA, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**, v.1, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV, V. N.) **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1981[1930].196 p.
- BAPTISTA, Mônica Correia; SILVA, Hilda Aparecida Linhares da; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Leitura, escrita e alfabetização: o que a Educação Infantil tem a ver com isso? **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, TO, v. 10, n. 2, 2023.
- 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, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmem Barbosa; OLIVEIRA, Zilma Ramos. Currículo e Educação Infantil. In: BRASÍLIA, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**, v. 5, 2016.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a terceira infância**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2006. <www.mec.gov.br/seb>
- BRASIL, MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 6ª Edição atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/1996**.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ser criança na educação infantil:** infância e linguagem. Secretaria de Educação Básica – SEB. Brasília, MEC/SEB, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Bebês como leitores e autores.** Secretaria de Educação Básica – SEB. Brasília, MEC/SEB, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Livraria Duas Cidades, Editora 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre a literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985, vol. 1.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos:** a experiência da pesquisano trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1970.

CADEMARTORI, Lúgia. **O que é literatura infantil.** São Paulo: Brasiliense, 2017.

COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil, conversando com professoras e professores.** Curitiba: Editora CRV, 2017.

FARIA, Pablo Luiz. **Bebês e Literatura.** Percursos em uma Creche pública nomunicípio do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado. UFRJ, 2021.

FERREIRA, Bruna Molisani. Linguagem e Educação Infantil: O que contam asProfessoras sobre o trabalho pedagógico? Reunião Nacional da ANPED. **Anais...**2015.

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

GABRIELLI, Mariele; RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Mergulhos de leitura: a compreensão leitora da literatura infantil. **Conjectura:** Filosofia e Educação, v. 21, n. 1, p. 238-243, 2015.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Plageder, 2009.

GIROTTI, Cynthia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira. **Literatura Infantil e primeira infância:** dois municípios em cena e PNBE na formação de crianças leitoras. Relatório FAPESP. São Paulo, 2014.

GIROTTI, Cynthia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira. **Literatura e Educação Infantil. Volume 1,** FAPESP, São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

GIROTTI, Cynthia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira. **Literatura e Educação Infantil. Volume 2,** FAPESP, São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

GUIMARÃES, Daniela. Bebês, interações e linguagem. In.: BRASÍLIA, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**, v. 5, 2016.

GUIMARÃES, Glaucia; RIBAS, Maria Cristina. Literatura infantil na sociedade multimidiática. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 47, p. 185-202, jan./jun. 2016.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia, as cinco lições**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020.

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

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Memorial Secretaria de Educação**, 2017 a2020.

LIMA, Juliana. **Formação inicial docente: com a palavra, as professoras da creche**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Dissertação de Mestrado. 177p. 2018.

LÓPEZ, María Emilia. **Um mundo aberto: Cultura e primeira infância**. Tradução Cícero Oliveira. São Paulo: Selo Emília 2018.

LOPÉZ, Maria Emilia. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. In.: BRASÍLIA, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**, v. 5, 2016.

LÓPEZ, María Emilia. ¿Qué y cómo leen los niños más pequeños? La construcción de espacios de lecturas compartidas. In: **Memorias 9 Congreso Nacional de Lectura**. Fundalectura, 2009.

MANTOVANI, Suzanna. Da imagem à história: o livro na creche. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; VITA, Anastasia (org). **Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Suzanna Mantovani**. Campinas: Autores Associados, 2014.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **A função da literatura na Escola. Resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, v. 8, p. 7-22, 2009.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto. Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz. Reunião Nacional da ANPED, v. 36. **Anais ...** 2013.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto. **Bebês e livros: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo**. Tese de Doutorado. PUC, Rio de Janeiro 2018.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto; 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.

MELLO, Suely Amaral. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. **Psicologia Usp**, v. 21, p. 727-739, 2010.

MENDONÇA, Yngrid Karolline. **Estratégias de leitura e literatura infantil**: contribuições para a formação da compreensão leitora em crianças de idade pré- escolar. Trabalho de conclusão de curso. UNESP, São Paulo 2015.

MÜLLER, Tânia Mara Pedrosa. **As aparências enganam?** Fotografia e Pesquisa. Petrópolis, Rio de Janeiro: De Petrus et alii: FAPERJ, 2011.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; CORSINO, Patrícia. **Produção** Acadêmica sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões. Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** 2017.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Pesquisa-ação e Etnografia: Caminhos Cruzados. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 1, n. 1, São João del-Rei, jun. 2006

ANOZZO, Neiva Senalde Petry; RAMOS, Flávia Brocchetto. **Mergulhos de Leitura. A compreensão leitora da literatura infantil**. Caxias do Sul, RS: EDUCS 2015.

PATTE, Geneviève. **Deixem que leiam**. 1 ed. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2014.

PINO, Angel. As marcas do humano: Pistas para o conhecimento da nossa identidade pessoal. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas (SP), Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 142, p. 227-236, jan.-mar., 2018

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **"Sobre ler, escrever e outros diálogos"**. 2 ed. São Paulo: Global Editora, 2019.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura Infantil de ponto a ponto**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

RODRIGUES, Luziane Patrício Siqueira. Práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos de idade: o que revelam as narrativas das professoras? Reunião Nacional da ANPED. **Anais ...**2019.

SANTOS, Núbia A. Schaper. **Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas Creches Públicas no Município de Juiz de Fora/MG**. Tese de doutorado. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, Núbia A. Schaper; ARAÚJO, Viviam Carvalho de; REZENDE, Wagner Silveira. Identidade, docência e formação de professoras que atuam em creches: um diálogo com a pesquisa. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente/SP, v. 15, n. 3, p. 29-41, jul/set. 2018.

SANTOS, Núbia A. Schaper; MARQUES, Luciana Pacheco; OLIVEIRA, Cristiane E. A. de. Da necessidade de interrogar o pensamento: gestos sobre a infância no tempo escolar. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 341-362, maio-ago. 2018.

SILVA, José Ricardo; SOUZA, Regina Aparecida Marques; MELLO, Suely Amaral; DE LIMA, Vanilda Gonçalves. **Educação de bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

SILVA, Márcia Maria. O que dizem as pesquisas sobre o encontro entre crianças e literatura na escola. Reunião Nacional da ANPED, v. 38. **Anais ...** 2017.

SISTO, Celso. **Textos e Pretextos sobre a arte de contar histórias**. 2 ed. Curitiba: Positivo, 2005

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 53, p. 13-32, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Editora Difel, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento. Escritos de L. S. Vigotski**. Tradução. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. São Paulo: Editora Expressão Popular

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev S. La Prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. Capítulo 7. In:

VIGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas III. Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995. p. 183-206.

VIGOTSKI, Lev S. **Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**; organização e tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. Rio de Janeiro: E-papers 2018.


VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018.

ZAGHETTO, Ameliana; LAURO, Bianca Recker; AMORIM, Elisa Kelly Grosman. Leitura e Escrita na Educação Infantil: perspectivas da Formação Continuada dos profissionais das creches no Município de Juiz de Fora. **Anais do IV Congresso Brasileiro de Alfabetização, CONFALB**. Belo Horizonte, 2019.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, p. 11-22, 2008.

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido


 UNIVERSIDADE
 FEDERAL DE JUIZ DE FORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa "A arte da palavra: A leitura literária e suas possibilidades no contexto da Creche". O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é investigar se existe tempo/espaço para que aconteçam as mediações literárias, se há uma preocupação para a constituição de um acervo de livros de literatura infantil nas instituições e como acontece esse processo considerando a perspectiva do município de Juiz de Fora/MG. Nesta pesquisa pretendemos compreender de que modo a leitura literária atravessa o cotidiano das práticas pedagógicas em uma creche conveniada do município de Juiz de Fora/MG.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: realizaremos encontros que podem favorecer a reflexão de sua prática. Também realizaremos observações dentro da sala de aula onde você atua enquanto docente, observaremos, fotografaremos e filmaremos alguns dias as atividades realizadas na sua sala em momentos de contação de histórias, brincadeiras livres, rodinhas, atividades direcionadas, assim como momentos de alimentação, higienização e descanso. Estarei na instituição em que você atua uma vez por semana, das 13h às 17h durante os meses de maio, junho, julho, agosto, setembro, outubro e novembro de 2022. 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, bem como que o indivíduo seja identificado por meio de alguma imagem, filmagem ou áudio decorrente das filmagens. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, todos os participantes serão comunicados sobre a necessidade do TCLE e também de que os dados serão registrados e organizados para fins exclusivamente da pesquisa. Ainda pensando em minimizar os riscos de identificação ou constrangimento, os nomes dos participantes serão registrados de forma fictícia e as imagens e gravações serão utilizadas com uma tarja ou desfocamento para que impossibilite a identificação das crianças. A pesquisa pode ajudar a contribuir para o campo da educação infantil e para repensar práticas de leitura com as crianças bem pequenas.

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 fizermos com você nesta pesquisa, você tem o direito de 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.

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

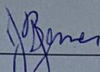
1

Juiz de Fora, 05 de novembro de 2022.



Assinatura do Participante

E-mail: julianabandeirajames@gmail.com





Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Juliana Bandeira James
Campus Universitário da UFJF Faculdade de
Educação
Fone: (32) 991638809

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

Apêndice B - Cabeçalho – Nota de Campo

	NOTA DE CAMPO	 UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUÍZ DE FORA
TÍTULO:		
DATA/HORÁRIO:		
TURMA:		
PROFESSORA:		
CÓDIGO DA NOTA:		
CÓDIGO DA FOTO:		
PESQUISADORA:		
CRIANÇAS:		
DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO		