



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

SIMENE GONÇALVES COELHO

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE BEBÊS E LITERATURA:
VOZES E OLHARES QUE SE INTERCRUZAM**

**UBERLÂNDIA - MG
2023**

SIMENE GONÇALVES COELHO

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE BEBÊS E LITERATURA:
VOZES E OLHARES QUE SE INTERCRUZAM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva

UBERLÂNDIA-MG
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C672c Coelho, Simene Gonçalves, 1978-
2023 Concepções de professoras sobre bebês e literatura [recurso eletrônico] : vozes e olhares que se inter cruzam / Simene Gonçalves Coelho. - 2023.

Orientadora: Fernanda Duarte Araújo Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8119>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Silva, Fernanda Duarte Araújo, 1979-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 37/2023/859, PPGED				
Data:	Dezoito de dezembro de dois mil e vinte e três	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	[16:30]
Matrícula do Discente:	12212EDU043				
Nome do Discente:	SIMENE GONÇALVES COELHO				
Título do Trabalho:	"Concepções de professoras sobre bebês e literatura: vozes e olhares que se inter cruzam"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Alfabetização: Interfaces entre literatura, leitura e escrita na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Uberlândia/MG"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras Doutoras: Altina Abadia da Silva - UFCAT; Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende - UFU e Fernanda Duarte Araújo Silva - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu a Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Duarte Araujo Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/12/2023, às 16:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valeria Aparecida Dias Lacerda de Resende, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/12/2023, às 17:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Altina Abadia da Silva, Usuário Externo**, em 19/12/2023, às 00:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5049391** e o código CRC **7834F247**.

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE BEBÊS E LITERATURA:
VOZES E OLHARES QUE SE INTERCRUZAM**

Dissertação aprovada para obtenção do título de Mestre, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação da Prof^a Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Aprovada em 18 de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva-UFU

(ORIENTADORA)

Prof^a. Dra. Altina Abadia da Silva-UFCAT

Prof^a. Dra. Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende -UFU

UBERLÂNDIA-MG
2023

Dedico este trabalho a minha família que me oportunizou iniciar o primeiro laço no alinhavar da vida, ao meu amado filho Eduardo que desperta em mim todos os dias um novo ponto, um novo cerzir e a cada criança que desde o início da minha trajetória docente deixou um pouquinho de si para constituir o bordado de nós, na educação e na vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pelo maior presente que já recebi: A VIDA! Eu a fui bordando até aqui, sendo composta, tecida e alinhavada com pedacinhos de cada ensinamento apropriado por mim, embebidos das várias vozes que cruzaram com a minha.

Aos meus pais, Eurípedes e Fátima Regina, por terem sido minha base e me ensinado a dar valor à vida, ao humano e ao essencial, o amor.

Agradeço duplamente a minha mãe, que sempre acreditou em mim, no meu potencial, mesmo que fosse vibrando serena e internamente.

Ao meu amado filho Eduardo, que é um retalho meu fora de mim, que bordei na vida, o bordado que leva metade dos meus e me ajuda diariamente a reconhecer em mim o alinhavar do humano, do sensível e do verdadeiro.

Aos meus irmãos Luís, Wendel e Simone, meus cunhados Karla e Leandro, as minhas sobrinhas Gabriella, Júlia, Fernanda, Manuele e ao meu sobrinho-neto Théo. Cada um a seu modo se mostrou feliz com minhas conquistas.

A minha querida e amada orientadora professora Dra. Fernanda Duarte, por ter compartilhado comigo o desafio de realizar esta pesquisa, por me tranquilizar nos momentos desafiadores, por ser tão doce, tão parceira e tão competente em tudo que faz.

À professora Dra. Valéria Aparecida, por fazer parte desta banca tão amorosa, pela leitura sensível no momento da banca de qualificação e, posteriormente, na banca de defesa. Também a agradeço por ter me encorajado, assim como a professora Dra. Adriana Pastorello, a qual também agradeço, pois me incentivaram a percorrer o caminho acadêmico do mestrado e daqui a pouco o doutorado.

À professora Dra. Camila Turati, pela leitura crítica e acolhedora na qualificação. À professora Dra. Altina, pelo aceite do convite para fazer parte desta caminhada do mestrado.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas (Gepli/UFU), coordenado pelas professoras Fernanda e Camila, e a todos os participantes, pelos compartilhamentos de saberes, diálogos e aprendizagens.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas (Lecturi/UFU), coordenado pelas professoras Adriana e Valéria. Agradeço pelos diálogos e reflexões tecidas a cada encontro.

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU), às professoras, aos professores, aos colegas e aos servidores desta instituição, os quais me acolheram. Agradeço pela oportunidade de estudar e pesquisar sobre a Educação em uma universidade pública e de qualidade.

Às professoras participantes da pesquisa e às gestoras do município de Uberlândia agradeço pelo apoio e colaboração no desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço minha coordenadora de setor do Cemepe, professora Dra. Adriana Martins, por sempre acreditar no meu potencial e, principalmente, pelo carinho para comigo.

Agradeço a minha querida amiga Geise, por sempre me mostrar possibilidades de uma educação humana e sensível. Obrigada por sua amizade, companheirismo e orações!

Às amigas do Cemepe, em especial a Kellen e Yone, que são meus presentes recebidos durante minha passagem por lá. Obrigada pelas risadas, carinho, atenção e torcida.

Às professoras participantes da pesquisa e às gestoras do município de Uberlândia, pelo apoio e colaboração no desenvolvimento deste trabalho.

A todas as crianças e suas famílias, que compartilharam suas vidas e seus afetos com esta professora aqui. A todas as pessoas, pela presença e pela torcida nesta caminhada.

Gratidão é o que me define neste momento!

RESUMO

Procuramos compreender as concepções das professoras quanto ao desenvolvimento do trabalho com a literatura e suas interfaces entremeadas nos planejamentos das docentes que atuam em salas de berçários no município de Uberlândia/MG no ano de 2022, além de identificar as contribuições, os desafios e as possibilidades no trabalho com a literatura para/com bebês. Também utilizamos análise dos documentos oficiais que tratam sobre a importância da literatura no desenvolvimento infantil, e que pudessem nos indicar possíveis alinhavos com os termos literatura e bebês. São eles: a Constituição Federal - CF/88, Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA/90, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI/2009, Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2017 e as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia – DCMEI/2020. A opção teórico-metodológica para o desenvolvimento da presente pesquisa fundamenta-se nas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para compreensão do desenvolvimento infantil com pressupostos de uma educação humanizadora. Para fundamentação das discussões apresentadas na presente investigação, utilizamos autores/as como Vigotski (1995; 1996; 2001; 2004; 2010; 2018) e Mello (2004; 2010; 2014) no que tange à perspectiva de uma educação humanizadora. A pesquisa teve caráter qualitativo e para a construção dos dados utilizamos questionário e entrevista. Dentre os resultados da pesquisa, identificamos que as professoras entendem a importância do trabalho com a literatura, contudo destacam seus desafios quanto ao acervo não adequado e reduzido para os bebês. Partimos da defesa pelo direito ao acesso da criança à cultura escrita desde a mais tenra idade, sendo a literatura evidenciada como um elemento da produção humana que se configura como ponte de encontro da criança com o mundo da língua escrita, respaldando-nos em Eagleton (2006), Candido (2011), Arena (2010) e Abramovich (1999). Vislumbramos que o trabalho com a literatura infantil acontece nas relações da rotina de cuidados e nos planejamentos docentes, por vezes entremeadada em práticas de narrativas de histórias, rodas de conversas, musicalização e na manipulação exploratória dos pequenos. Percebemos que as professoras reconhecem como necessárias formações permanentes significativas quanto à temática e foi possível confirmar a contribuição e os desafios encontrados ao desenvolverem propostas de trabalho com a literatura, que se aproximem dos princípios de uma educação humanizadora.

Palavras-chaves: literatura; bebês; Infâncias; Psicologia Histórico-Cultural; educação.

ABSTRACT

We seek to understand the teachers' conceptions regarding the development of work with literature and its interfaces interspersed in the plans of teachers who work in nursery rooms in the city of Uberlândia/MG in the year 2022. In addition to identifying the contributions, challenges and possibilities in working with literature for/with babies. We also used analysis of official documents that deal with the importance of literature in child development, and that could indicate possible alignments with the term's literature and babies, such as: the Federal Constitution - CF/88, Child and Adolescent Statute - ECA/ 90, National Curricular Guidelines for Early Childhood Education – DCNEI/2009, National Common Curricular Base – BNCC/2017 and the Uberlândia Municipal Curricular Guidelines – DCMEI/2020. The theoretical-methodological option for the development of this research is based on the contributions of Historical-Cultural Psychology to understanding child development with the assumptions of a humanizing education. To support the discussions presented in this investigation, we used authors such as Vigotski (1995; 1996; 2001; 2004; 2010; 2018), Mello (2004; 2010; 2014) regarding the perspective of a humanizing education. The research was qualitative in nature, and we used questionnaire and interview instruments to construct the data. Among the research results, we identified that the teachers understand the importance of working with literature, however they highlight their challenges regarding the inadequate and reduced collection for babies. We start from the defense of the child's right to access written culture from an early age, with literature highlighted as an element of human production that serves as a bridge between the child and the world of written language, supporting us in Eagleton (2006), Candido (2011), Arena (2010) and Abramovich (1999). We see that work with children's literature takes place in routine care relationships and teaching planning, sometimes interspersed with practices of storytelling, conversation circles, musicalization and exploratory manipulation of children. We realized that teachers recognize that significant permanent training on the subject is necessary, and it was possible to confirm the contribution and challenges encountered when developing proposals for working with literature, which are close to the principles of a humanizing education.

Keywords: Literature; Babies; Childhoods; Historical-Cultural Psychology; Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Bordado de “nós”	17
Figura 2 - Capa de um exemplar setembro/2020 - Projeto Jornal Virtual.....	27
Figura 3 - Relatos das famílias sobre a atividade da janela, janelinha	28
Figura 4 - Matéria proposta pela família	29
Figura 5 - O objeto está dentro e fora.....	40
Figura 6 - Esquema Educação Infantil	47
Figura 7 - Zoneamento das EMEIS de Uberlândia participantes do primeiro aceite	48
Figura 8 - Modelo metodológico	51
Figura 9 - Descritores utilizados.....	52
Figura 10 - Localização no mapa das instituições dos trabalhos selecionados	58
Figura 11 - Quatro Eixos temáticos elencados	61
Figura 12 - Vamos juntos percorrer o caminho	66
Figura 13 - Escovando palavras.....	79
Figura 14 - Escrever ao menino que não sabe ler.....	97
Figura 15 - Brincadeiras infantis	103
Figura 16 - O encontro da criança e a cultura escrita	112
Figura 17 - A própria criança é parte de seu meio social	147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pesquisas que se aproximam da temática.....	56
Gráfico 2 – Porcentagem por região do território brasileiro referente aos trabalhos selecionados	57
Gráfico 3 – Faixa etária das participantes	122
Gráfico 4 – Experiência Profissional.....	122
Gráfico 5 – Tempo de exercício docente	123
Gráfico 6 – Tempo de atuação na E.I com bebês	124
Gráfico 7 – Carga horária de trabalho	125
Gráfico 8 – Sala que atua em 2022.....	123
Gráfico 9 – Formação Inicial - Graduação	126
Gráfico 10 – Qual a frequência do trabalho?.....	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Método do Estado da Questão (EQ) – Nóbrega-Therrien e Therrien (2004).....	54
Quadro 2 – Resultado da pesquisa plataforma na BDTD.....	59
Quadro 3 – Levantamento de dados	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo geral de professoras para as quais foram encaminhados os questionários na primeira etapa	49
Tabela 2 – Levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da BDTD.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CF	Constituição Federal
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FACED	Faculdade de Educação
GEPLI	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBEI	Plano de Interações e Brincadeiras para a Educação Infantil
PHC	Psicologia Histórico-Cultural
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SARS-CoV-2	Síndrome Respiratória Aguda Grave 2
SESI	Serviço Social da Indústria
SME	Secretaria Municipal de Educação
UCS	Universidade Caxias do Sul
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFP	Universidade Federal da Paraíba
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESP	Universidade Estadual Paulista
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal/Zona de Desenvolvimento Eminente

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	Do nó inicial ao primeiro alinhavo	18
1.2	Enlaçando os fios: do caminho percorrido ao encontro do objeto da pesquisa	34
2	TECENDO A PESQUISA: AS COSTURAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS..	40
2.1	Trilhas do percurso da pesquisa.....	46
2.2	Entre nós e laços: os caminhos metodológicos e o estado da questão	52
2.3	Análise da construção dos dados do EQ: o que revelam as pesquisas	57
3	O ALINHAVAR DOS PONTOS INVISÍVEIS: ONDE ESTÃO OS BEBÊS E A LITERATURA?.....	66
4	COSTURAS TEÓRICAS: OS BORDADOS DA HISTÓRIA E DA CULTURA	79
4.1	Um encontro tecido com a base: a Psicologia Histórico-Cultural, sua origem e princípios... ..	80
4.2	As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural: o aprender a ser humano.....	85
4.3	Periodização infantil e o desenvolvimento humano.....	87
4.4	Os enlaces de atos de leitura na constituição leitora humana.....	92
5	O FIO QUE TECE: O QUE É LITERATURA, AFINAL?	97
5.1	O encontro da criança com a cultura escrita: algumas reflexões.....	99
5.2	A tétrade da trama: os fios que se entrelaçam	102
5.3	O tricotar da docência no trabalho com a literatura para/com os bebês	108
6	O ARREMATE DOS PONTOS: O TRABALHO COM A LITERATURA EM CONTEXTO.....	112
6.1	Organização dos pontos de pesquisa	113
6.1.1	A organização do trabalho pedagógico e suas interfaces com a literatura	114
6.1.2	O perfil dos profissionais... ..	118
6.1.3	A organização do trabalho pedagógico e suas interfaces com a literatura	126
6.1.4	A estruturação das escolas quanto ao trabalho com literatura	132
6.1.5	Possibilidades e desafios: o trabalho com a literatura e algumas proposições.....	136
7	FIOS QUE ENTRELAÇAM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	147
	REFERÊNCIAS.....	151
	ANEXO A	160

1 INTRODUÇÃO

Figura 1 - Bordado de “nós”



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2018).

*Sou feita de retalhos.
 Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou
 costurando na alma.
 Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me
 fazem ser quem eu sou.
 Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
 Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
 Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.*

*E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras
 gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte
 é que nunca estaremos prontos, finalizados...
 Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.*

*Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha
 vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos
 deixados em mim.
 Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que
 eles possam ser parte das suas histórias.
 E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um
 imenso bordado de "nós".*

Cris Pizzimenti¹

¹Texto publicado na página de Facebook "Uma pitada de encanto - by Cris Pizzimenti", em 10/06/2013. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTk5NTA1Mg/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

1.1 Do nó inicial ao primeiro alinhavo

Nesta seção do trabalho, escrevo em primeira pessoa do singular por se tratar da minha trajetória particular. Apresentarei como a primeira infância² permanece na professora que me constitui, na leitora que me tornei, na filha caçula de meus pais e na mãe-coruja do Eduardo. Compartilharei as minhas subjetivações nesse percurso trilhado, ao delinear como foi chegar à temática da pesquisa por meio da minha construção dialógica, como um ir e vir do ziguezague da costura atravessada pelo afeto, no sentido de afetar o outro.

Nossa forma de aprender está marcada pela maneira como fomos inseridos nos nossos primeiros contatos com o mundo das coisas e com o mundo das pessoas; pela maneira como fomos ensinados a olhar, a falar, a tocar e a perceber as cores e odores do mundo que nos cerca (Dowbor, 2007, p. 61).

Assim como menciona Dowbor (2007) em sua obra “Quem educa marca o corpo do outro”, o processo de aprendizagem passa pela estruturação da pessoa nos seus aspectos objetivos e subjetivos e está sublinhado nas relações que estabelecemos com o mundo. Descreverei, a partir das relações vivenciadas no transcorrer da minha trajetória de vida (pessoal e profissional), como me constituí professora de bebês e quais foram as marcas construídas nesse processo.

Sou a Simene, sim! Meu nome não foi digitado errado. Irmã mais nova de dois outros filhos do senhor Eurípedes, um mecânico e pai maravilhoso, e filha de Dona Fátima, uma mãe dedicada e amorosa. Meu nome foi escolhido na tentativa de minha mãe encontrar um que fosse parecido com o de minha irmã Simone. Ao abrir a lista telefônica, ali estava! A única Simene que tinha lá. Confesso que esse nome sempre me trouxe um desconforto na infância. As pessoas sempre achavam difícil de memorizar, as crianças achavam esquisito e riam, e às vezes brincavam dizendo... “cimento?” “cinema?” Situações que marcam quando se referem à afirmação de identidade no mundo. Sinto que passei um período longo da minha trajetória tentando declarar quem sou.

Na busca incessante de afirmação e no cansativo movimento de justificar meu nome, inúmeros foram os relatos e as dificuldades de me identificar com ele. Seja na escola, com novos amigos, seja nos inúmeros certificados digitados errado, além de relatos como: “Nossa! Que nome diferente!” (Para não falar que era estranho mesmo!).

² Considera-se neste trabalho “Primeira Infância” como a abordada na Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, como o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos da criança.

Ser irmã mais nova por um lado é bom. É como ter a atenção do pai toda para você, porém nos força a buscar por uma laboriosa aprovação e orgulho. Na escola não era diferente! A vontade de fazer melhor me impulsionava cada vez mais. Dos filhos de minha mãe e de meu pai, fui a primeira a fazer uma graduação e a única a entrar em uma universidade pública. Somos três irmãos: o mais velho Wendel, a do meio Simone e eu. Uma escadinha de filhos do senhor Eurípedes e da dona Fátima, com pouquíssima diferença de idade. Reflexos de uma educação tradicional e machista, meu irmão tinha mais oportunidades de escolhas e sempre brincava apartado com os brinquedos considerados masculinos. Eu e minha irmã também tínhamos nossos brinquedos. Cada uma tinha suas bonecas, todas duplicadas e de preferência quase iguais para não dar briga. Normalmente era eu quem sempre procurava o confronto. Assim como o ditado menciona que a grama do vizinho é a mais verde, eu era movida pelo desespero de ter as mesmas oportunidades que os meus irmãos.

Morávamos em uma casa no bairro Umuarama, situado na região leste da cidade de Uberlândia/MG. Foi lá que nasci e fui criada, e essa casa era localizada a uma quadra do campus da medicina da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Praticamente ali era o meu quintal de casa, uma extensão de um lugar seguro onde eu queria sempre estar. Aos finais de semana, pegava minha bicicleta e ia à procura de giz de quadro negro que eram arremessados pelos professores da UFU pelas janelas das salas. Após jogados, eles caíam nos canteiros de flores pequenas e coloridas dos jardins que ficavam do lado de fora do bloco. Eu enchia os bolsos com gizes de todos os tamanhos e cores. Era uma festa!

Havia naqueles passeios, muitas vezes sozinha, imensuráveis descobertas. Achados de gizes multicoloridos, de diferentes tamanhos, diversidade de cores das flores, aromas inesquecíveis, esconderijos secretos (como pular a grade do parque do setor de Psicologia Infantil só para esconder-se dentro do cilindro de cimento do escorregador), além das fugas repentinas de homens assediadores que tentavam se aproveitar das solitárias brincadeiras no campus para agir de má fé e desrespeito. Com toda certeza, minha infância foi recheada de aventuras, descobertas e brincadeiras imaginárias.

Meus pais estudaram pouco, pois tanto minha mãe quanto meu pai cursaram até a terceira série (atual quarto ano) do Ensino Fundamental I. Contudo percebíamos um prazer de ambos em adquirir aquelas enciclopédias gigantes, as quais os vendedores visitavam as residências para oferecer. Acreditem, até hoje temos algumas dessas obras! Eram variadas: sobre saúde, história, geografia, plantas medicinais, corpo humano e assim por diante. Porém, tínhamos poucos livros literários. Meus pais os compravam, mas se tornavam mais decorativos, pois não tínhamos o hábito de reservar um tempo para ler histórias. Ainda hoje esse costume

da infância permanece. Tenho a satisfação em adquirir o livro, contudo, tenho dificuldades em achar tempo para desfrutar da leitura. Essa marca deixada no meu corpo pela falta do hábito de ler foi sendo aos poucos amenizada com a docência na Educação Infantil. Meu pai assinava jornais e, esses sim, ele gostava de ler no seu deleite de descanso, com uma leitura visual e silenciosa.

A leitura era algo raro em casa, porém as narrativas de histórias eram muitas, especialmente nos encontros com os familiares. Meus pais soltavam a língua nos contos e o riso corria solto. Sempre tímida, acredito que venha daí a minha particularidade em ser uma boa ouvinte e zelar pelo olhar e pela observação. Ficava entusiasmada com a contação de histórias, com a mudança na entonação da voz que prendia a minha atenção. A curiosidade era despertada pela musicalidade e pela força das palavras proferidas que marcam, encaminham e dão sentido na infância. Na incessante busca de significados do mundo, as palavras parecem perpassar o corpo e ressoar na alma.

Minha região natural é Minas Gerais; sou uma mineira de Uberlândia, que aos seus 43 anos de idade inicia seu percurso no mestrado acadêmico da Universidade Federal de Uberlândia, no ano de 2022. Cresci e me criei na UFU, sou filha legítima desta instituição. Aos 20 anos, ingressei no curso de Pedagogia na UFU, mas sem a pretensão de me tornar professora. Contraditório, né? Sim! Essa era a minha última escolha da lista interminável de suposições da profissional que eu poderia me tornar um dia.

Sabemos que somos marcados desde cedo pela força da palavra que nos introduz no mundo dos significados e a primeira voz que nos marca é a de nossos familiares mais próximos. Sempre fui criada com a perspectiva de agradar, de ser uma mulher que não dependesse financeiramente dos homens e para isso não poderia perder tempo em cursinhos pré-vestibulares, atrás de uma profissão que nem estava muito clara na minha mente jovem e inexperiente. Por isso almejava por graduações que me favorecessem status, como Direito e Psicologia, mas sem saber ao certo se queria. A primeira nem cheguei a prestar, pois o curso era anual, e acabei escolhendo Psicologia, mas não fui aprovada na segunda fase.

Como os dois cursos eram anuais, procurei escolher uma outra graduação e fiz minha inscrição em Pedagogia, no ano de 1998. Me recordo como se fosse hoje a sensação de êxito que me consumiu naquele dia. Olhava em meio à multidão que se apertava para ver se ali naquela lista de “aprovados” anexada nas paredes da portaria do campus Santa Mônica estaria meu nome. Tenho guardada até hoje a folha amarelada do jornal que constava meu nome. Aprovada em Pedagogia no período noturno.

Propus-me firme a iniciar e a concluir o curso de Pedagogia. Não admitia deixar pontas sem seu devido nó. A trajetória da graduação foi uma passagem devido ao fato daquela ideia de a docência não estar na lista das prioridades. Achava o curso muito teórico e pouco envolvente, contudo quase não faltava às aulas e gostava de estar ali naquele ambiente acadêmico. Vários professores e professoras me marcaram naquele período e reencontrá-los hoje, com outras vivências e com entendimento claro do que faço, do que quero e de quem eu sou, tem um valor diferente, porém com a mesma reverência desde o primeiro dia de aula.

Entrar na biblioteca da UFU era algo mágico, pois todo aquele acervo era de encher os olhos. Naquela época havia copiadoras dentro do campus, e a fotocópia de textos era algo com um valor acessível para os estudantes trabalhadores do período noturno. Adquiri pouquíssimas obras na trajetória da graduação. Sempre buscava o acervo necessário na biblioteca ou nas fotocopiadoras. Não me recordo de nenhuma disciplina oferecida especificamente sobre Literatura Infantil na graduação. Aprofundamos nas disciplinas de Psicologia da Educação, Sociologia, Filosofia da Educação, Métodos e Técnicas de Pesquisa, Currículos e Programas, Didática (Matemática, Geografia e Ciências), História da Educação e algumas optativas como Tópicos em Psicopedagogia e em Pedagogia Empresarial.

No terceiro ano da graduação, em 2000, comecei a estagiar no Serviço Social da Indústria (SESI) com crianças de dois a cinco anos. Era um formato de estágio remunerado e lá comecei a perceber todo o encantamento do desenvolvimento humano, toda a potencialidade humana da aprendizagem e das curiosidades pela vida. E como que um ímã que atrai de forma magnética, a Educação Infantil foi se apropriando de mim e eu dos pequenos.

Naquela época não havia sala de berçário na unidade. No ano seguinte, em 2001, fui efetivada no SESI e convidada a ser professora do berçário que ali abriria com apenas uma bebê matriculada. Que misto de alegria e de medo ter minha primeira sala e essa ser de bebês. Depois de poucos dias, outra criança veio compor a sala. E posteriormente devido a um projeto com a prefeitura, o SESI abriu novas turmas e muitas vagas para atender ao público. Minha sala finalmente estava completa de bebês.

A partir daí a docência me escolheu. Sim, fui escolhida! Na trama da vida, nas condições objetivas vivenciadas até então, a docência passa a ocupar um outro lugar. De última escolha à primeira da lista de prioridades acadêmicas, fui me constituindo a profissional que sou. Sinto que isso me moveu de forma positiva, pois me fez buscar cada vez mais dentro da educação, com o anseio de que assim alcançaria o orgulho esperado por meio do meu trabalho.

Em 2003 finalizo o curso de Pedagogia, me especializando em 2005 em Pedagogia Empresarial: Educação e Desenvolvimento de Talentos Humanos pela UFU. Posteriormente,

em 2014, cursei outra especialização em Educação em Direitos Humanos, também pela mesma instituição. Passei por toda a graduação preocupada com a “importância” de uma profissão bem-quistada aos olhos da família e da sociedade. Mas isso realmente me fez perceber por outra perspectiva como as escolhas nos encaminham pelas marcas da aprendizagem deixadas em nós.

Pensar sobre meu percurso formativo de professora e de pesquisadora da primeira infância reflete minha identidade do jeito mais claro possível. Não é por status que hoje sou, estou e me tornei professora de bebês. Fui me constituindo e me reconhecendo, mesmo sendo isso invisível para alguns ou sem a real importância da minha posição para outros.

Nada melhor e mais significativo para iniciar nossa conversa pelos bebês. Desde onde minha memória alcança, eu sempre estava envolta com eles. De alguma forma ou de outra nossa conexão um pelo outro era automática. Seja num olhar que comunicasse curiosidade, um sorriso que transmitisse aceitação ou num esticar de braços pedindo um cuidado mais próximo. Estávamos ali, conectados!

O mesmo olhar curioso e descobridor era desvelado quando nos encontrávamos no espaço do colo, do afeto e do cuidado. E assim fomos nos “curioseando” e aprendendo juntos. O chão e o colo eram nosso espaço de encontro, de exploração e de individualidade. O colo, o espaço da leitura corporal e o toque que transmite uma mensagem e do tom da fala que rege a harmonia da comunicação. Do sorriso que abre a alma para a recepção e do choro que aproxima o coração.

No chão como espaço da tentativa de autonomia e de incentivo. Espaço de confiança na potencialidade do outro e da descoberta. E nesse diálogo associado ao ato de “curiosar”, que para Dowbor (2007, p. 73) “implica movimento de um corpo e ao mesmo tempo generoso, que quer realmente saber sobre o saber do outro, sobre sua forma de pensar”, que os meus retalhos iam-se costurando aos dos bebês.

Faz-se necessário mencionar outra marca no meu corpo que tem relação com o desafio da maternidade, que mudou completamente minha visão sobre a educação e deu luz à singularidade do humano e inegavelmente me constitui a docente que sou hoje. Aos 30 anos de idade o universo me traz um novo olhar, o olhar de respeito, de cuidado, de inclusão e da diversidade. Sim... mais uma vez tracei um novo alinhavo na “minha colcha de tecidos”. Imagine o que seria você se programar para ir para a praia no seu país e colocar na mala toda a coleção de biquínis, maiôs e chinelos e de repente sua rota muda e você vai parar nas montanhas geladas do Tibet, em um país desconhecido, outra língua, outros costumes, outras vestimentas e outros desafios? Foi assim que vivenciei a maternidade.

Meu filho Eduardo nasce em novembro de 2008 e com ele nasce também a Simene, mãe solo e mãe de uma criança autista. Lembrar do trajeto até aqui sempre me traz uma emoção incontrolável, pois assim como a mudança de rota da viagem, vivenciei cada mudança do percurso, mas sempre buscando a beleza da viagem, mesmo aquelas em que os desafios são desconhecidos e que a mala não seja a mais apropriada para a estação.

Essa marca só me traz gratidão. Agradeço a Deus e ao universo pelo Eduardo ter me escolhido como mãe e a cada dia percebo o quanto ele me ajudou e me ajuda a apurar o olhar para o humano na educação. Hoje sou uma educadora com um olhar privilegiado para a vida, para as pequenas conquistas e para a potencialidade humana nos mínimos detalhes.

No período de 2006 a 2008, estive afastada da educação e das salas de aula, pois fui morar no Estado de Goiás. Retorno à sala de aula, retomando a docência em 2009, simultaneamente com as descobertas da maternidade e de como ser mãe de um bebê autista. Permaneci na Educação Infantil a maior parte da minha trajetória e com algumas aulas “extraturno” nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Esse retorno ao certo seria bem mais laborioso, pois atuava com contrato temporário na prefeitura de Uberlândia, sem nenhuma garantia que finalizaria o trabalho até o final do ano. Devido a uma posse encaminhada pelo departamento de Recursos Humanos da prefeitura para ocupar o cargo vago que estava como contratada e pelo segundo cargo que atuava enquanto dobra, perdi as duas vagas, ou seja, os dois cargos que ocupava antes do término daquele ano letivo.

Nessas idas e vindas em escolas, a literatura constava em meu planejamento como auxiliar na contação de histórias ou para iniciar uma temática. Contudo, não a usava como finalidade de encontro com a literatura por si só. Nos projetos que desenvolvia (linguagem oral e escrita) destacava o uso do livro nos objetivos específicos para a promoção de momentos de início de alguma temática. Em roda sentada no chão com os bebês, dizia o texto escrito, diminuindo ou resumindo partes da história, na tentativa de que todos eles pudessem ficar atentos por um tempo maior. Um recurso que muito utilizava era fazer uso da entonação da voz em histórias cantadas, e os bebês sempre ficavam curiosos com a sonoridade diferente na voz.

Sem muitas expectativas, comecei a atuar na cidade na rede particular de ensino em 2011, em uma escola a que tenho muito a agradecer, pois ela agregou muito no meu aprendizado pessoal e profissional. Foi justamente entre os anos de 2011/2012, antes da minha efetivação na rede municipal, quando mais me aproximei da literatura para crianças³. A escola particular

³ Utilizaremos o termo literatura para crianças por concordarmos com as controvérsias que envolvem especialmente a adjetivação “infantil” como uma forma de inferioridade da forma literária destinada às crianças,

onde atuava desenvolvia trabalhos com as obras de Monteiro Lobato. Foi ali que iniciava o meu verdadeiro gosto pela literatura. Naquela instituição atuei em uma sala de 1º período da Educação Infantil (crianças de 4 anos). Lembro-me que cada sala tinha um personagem de pano do Sítio do Pica-pau Amarelo como mascote. Essa mascote ia para a casa das crianças para que elas cuidassem e na segunda-feira retornava para a escola com alguma novidade dita pela criança e que ambas tinham vivenciado. A visita à biblioteca era coordenada por uma responsável pelo espaço, sendo que todas as quintas-feiras eram reservadas para escolhermos os livros com autonomia. As crianças selecionavam nas prateleiras e buscávamos incentivar a diversidade das escolhas, indicando um ou outro livro.

Na rede municipal sempre escolhi estar entre os pequeninos. Em setembro de 2012, agora efetivada como servidora pública municipal, atuava como Regente 2⁴ e desenvolvia projetos anualmente. Em 2017, fui semifinalista da 10ª edição do Prêmio Professores do Brasil, para o qual submeti um projeto denominado “Tchibum: Um mergulho no fascinante mundo da água com os pequeninos da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) do Bairro Marta Helena”. Foi um trabalho com bebês e crianças de até três anos, e que explorou movimento, musicalização, matemática, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade. Nos projetos, os livros literários sempre estavam lá, mas não com objetivo do encontro das crianças com a literatura, no entanto, destacavam-se com o objetivo de iniciar uma conversa, uma temática ou como um pretexto didático que seria abordado com as crianças.

A partir daí fiquei entusiasmada. Sempre participava das formações continuadas no Centro Municipal de Estudos dos Professores da Rede Municipal de Uberlândia (Cemepe) e desde essa premiação me sentia estimulada a envolver-me em outras. Em 2019 participei de uma formação no CEMEPE especificamente sobre os bebês, e assim entrava em contato com o universo literário para bebês e crianças com outra perspectiva. Fui desafiada a enxergar novas possibilidades entre a leitura, literatura, as narrativas e os bebês. As palestrantes, que também são professoras⁵ da rede municipal, despertaram em mim um novo olhar para a literatura, a partir de uma perspectiva humanizadora sobre o desenvolvimento. Durante o curso, além do fortalecimento de laços com outras professoras de bebês, diferentes perspectivas com a literatura foram sendo construídas, reafirmando no percurso da minha docência a importância

apesar de concordarmos com Abrantes (2020) ao afirmar que as obras literárias significativas se constituem como objetivações de interesse dos seres humanos e vinculam-se aos seus problemas de modo geral.

⁴ Professor (a) Regente 2, com a sigla (R2), é o professor que ministra aulas especializadas em determinados níveis de ensino. No ensino fundamental 1 (Educação Física, Artes, Ensino Religioso), na Educação Infantil (Culturas Regionais e Locais, Habilidades Socioemocionais e Corpo, gestos e movimentos).

⁵ A partir de inúmeras pesquisas que descrevem o dado, a maior parte de docentes que atuam na Educação Infantil é constituída por mulheres, por isso utilizamos a generalização “professoras” ao tratarmos desse grupo na pesquisa.

da formação permanente, algo que possibilitou construir vínculos e fortalecer a perspectiva do trabalho com bebês que os considerem sujeitos ativos do seu desenvolvimento. Logo após a conclusão desta formação continuada, o mundo vivencia medidas de prevenção e contenção da pandemia de Covid-19, provocada pela Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2). No município de Uberlândia, as aulas foram suspensas a partir de uma nota publicada no Diário Oficial nº5830, do dia 17 de março de 2020:

A suspensão das atividades escolares em escolas, colégios, faculdades e centros universitários particulares de Uberlândia, pelo prazo de até 60 (sessenta) dias, a contar do dia 18/03/2020; excetuando-se desta recomendação as atividades relativas aos estudantes da área de saúde; 3) À Prefeitura de Uberlândia que suspenda a partir do dia 18/03/2020, todas as atividades escolares na rede pública municipal de ensino e Organizações Sociais (OSs) parceiras do Município, mantendo o fornecimento de uma alimentação aos alunos (merenda escolar), nos casos em que a família assim o desejar, em refeições a serem servidas de segunda a sexta-feira, entre as 10h30 e 12h30, de forma escalonada para evitar aglomerações de alunos (Uberlândia, 2020, p. 85).

A partir daí, a Secretaria Municipal de Educação (SME)⁶ disponibilizou, seguindo a nomenclatura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos que norteavam a organização do trabalho pedagógico por meio de divisão de faixa etária da seguinte forma: Arquivos para bebês (zero a 1 ano e seis meses); para as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), e para organização dos trabalhos com as crianças pequenas (com 4 e 5 anos). Esses documentos foram denominados “Planejamentos Mensais”, disponibilizados em uma plataforma chamada “Escola em Casa”. Essa plataforma trazia videoaulas com sugestões de propostas de atividades para as famílias realizarem com as crianças em casa. O trabalho remoto foi regulamentado em maio de 2020 por meio da Resolução SME Nº 001/2020, que no Capítulo IV organiza o trabalho pedagógico na Educação Infantil no período pandêmico e destaca:

Art. 15 - Devido a impossibilidade de cumprir as atividades não presenciais com os estudantes da faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos, os seus responsáveis serão orientados pela equipe escolar, sobre como incentivar as crianças no sentido de assegurar o seu desenvolvimento: o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar, o conhecer-se. Parágrafo único. Na plataforma Escola em Casa, serão disponibilizadas aos responsáveis, orientações e sugestões de atividades sistemáticas que possam ser realizadas com os estudantes, durante o

⁶ É o órgão da estrutura organizacional da Prefeitura incumbido de prestar assistência direta ao prefeito municipal em suas relações administrativas com pessoas, órgãos e entidades, internos ou externos, no cumprimento de suas atribuições na área da educação.

período de suspensão das aulas presenciais nas escolas municipais. Art. 16 - Aos estudantes da Pré-Escola, as escolas encaminharão atividades de estímulo, contação de histórias, músicas, brincadeiras, e atividades por meio digital, quando possíveis. § 1º Todo o desenvolvimento do estudante deve ser lançado no Registro das Atividades – Educação Infantil (Anexo VIII) com vistas ao acompanhamento de seus avanços (Uberlândia, 2020, p. 7).

Naquele período, na tentativa de articular o que era proposto de forma desarticulada das reais necessidades dos bebês, chega o momento de tecer novos alinhavos a partir dos retalhos costurados em minha trajetória, então como regente de uma sala de berçário. Com vinte dias de aulas presenciais nessa turma, as atividades do município foram suspensas. Mal conhecia os hábitos, os interesses e as famílias dos bebês. Via-me desafiada a pensar possibilidades de aproximação com essas famílias, pois seriam a ponte imprescindível para que pudesse alcançar os pequeninos. Nessa convergência entre o espaço presencial e o virtual, nos convocam a estabelecer relações apoiadas na tríade escola-família-criança. Contudo, pensar possibilidades de aprendizagens virtuais articuladas às demandas dos meios digitais propostas durante o período de afastamento social impactou diretamente no planejamento docente da Educação Infantil. Continuei determinada e amparada nas concepções de uma educação humanizadora, pois independentemente do espaço-tempo, as crianças continuavam estabelecendo relações no movimento de vivências cotidianas.

Diante de tantos desafios enfrentados virtualmente, surge o projeto do “Jornal Virtual”, que foi respaldado na criação de um elo de comunicação e interação com as famílias e que pudesse ser construído de uma forma colaborativa, pautando-se num olhar cuidadoso às necessidades e interesses dos bebês. Vygotsky (1991) afirma que o processo de aprendizado e desenvolvimento está diretamente relacionado com o desenvolvimento da percepção, da memória, da afetividade, da imaginação, da aprendizagem, da linguagem, da atenção, dentre outros. Assim, a criança vai modificando o mundo e se constituindo à medida em que vai exercitando essas funções afetivas.

O propósito como professora diante de um contexto imprevisível de distanciamento ampara-se no desejo dicotômico de uma aproximação cuidadosa e nos encaminha a acreditar na tríade escola-família-bebê. Na busca por organizar a prática pedagógica de forma colaborativa, utilizamos o jornal virtual como instrumento vincular. Neste momento, a família colabora de forma imprescindível, como ponte de ligação entre a professora e o bebê. Pensar o uso do jornal, explorado virtualmente, parte da compreensão do valor de intervir intencional e consciente de forma a contribuir com o desenvolvimento da primeira infância com pressupostos humanizadores. Na relação com os pequenos, o adulto precisa estar disponível e é nas ações

cotidianas das relações tecidas com o outro que identificamos as concepções e percepções sobre o desenvolvimento infantil e qual o lugar que a criança ocupa nessa relação que é permeada por outras vivências que vão nos constituindo humanos. Garcia (2012, p. 9) corrobora com tal ideia quando menciona a relação dialógica nas práticas de cuidado: “A atenção, o cuidado, o olhar e a sensibilidade devem ser constantes na ação das professoras que atuam com os bebês, pois estes precisam sentir-se acolhidos de forma que sejam considerados em sua singularidade e particularidade”.

Figura 2 - Capa de um exemplar setembro/2020 - Projeto Jornal Virtual



Fonte: Coelho, Simene Gonçalves. Berçário Verde, exemplar nº 10/2020

Está implícito no adulto profissional suas concepções, percepções e valores que são permeados por outras experiências sociais que os constituem em seus modos de agir na relação com a criança. Garcia (2012, p. 10) menciona que “podemos dizer que o professor é formado por várias vozes e experiências”, ou seja, tudo que já vivenciou, leu e internalizou vai constituindo num movimento dialógico de suas ações no contexto da creche.

Figura 3 - Relatos das famílias sobre a atividade da janela, janelinha

Destaques da semana



- 1-Enzo Thomaz assistindo os porquinhos
- 2-Janela, janelinha do Gael na mamãe
- 3-Maitê cantando musiquinha frente ao espelho
- 4-Enzo Thomaz e o irmãozinho ligados na TV Universitária
- 5-Maitê conhecendo um livrinho de histórias interativo
- 6-Benjamin identificando a campanha da janela, janelinha
- 7-Maitê curtindo o vídeo dos porquinhos
- 8-Momento único de vínculo de Clara com o papai assistindo os porquinhos
- 9-Clara e o papai experimentando a janela, janelinha
- 10-Felicidade do Enzo Thomaz na interação com a mamãe ao som da janela, janelinha.

“Enzo Thomaz adorou os porquinhos.”

Relato de Aline - mamãe de Enzo Thomaz

“Na atividades da janelinha ele tentou repetir a mamãe .”

Relato de Emilly - mamãe do Gael

“Enzo Thomaz...Ele adorou brincar da janela, janelinha, riu bastante...Depois falei pra ele mostrar na mamãe a janela e ele mostrou direitinho.”

Relato de Aline - mamãe do Enzo

“Tentei fazer a brincadeira da janela, janelinha, as não deu certo a Maiara não gosta que toque no rostinho dela. E por fim desisti depois que levei um sermão da Maisa(mamãe não pode ficar colocando as mãos no rosto por causa do corona)rsrs.”

Relato de Jacqueline- mamãe da Maiara e da Maisa irmã de Maiara.

Fonte: Coelho, Simene Gonçalves. Berçário Verde, exemplar nº 04/2021.

Figura 4 - Matéria proposta pela família

Exemplar nº 8 – Agosto de 2020

BERÇÁRIO VERDE

Escovação na primeira idade

Matéria sugerida pela família do Gael



"Mas qual é a hora certa de começar a levar os pequenos ao dentista?"

A saúde bucal é uma das coisas que mais preocupam os pais nos primeiros anos de vida. Quando se trata de saúde bucal, a principal atenção deve ser dada à higiene, que precisa ser feita após as principais refeições e antes de dormir.

Um bebê pode ter

A maioria dos especialistas recomendam que a primeira visita ao dentista seja feita quando os primeiros dentes começam a nascer. Visitas que são importantes não só para os bebês, como também para os pais, que assim podem tirar suas dúvidas sobre questões como escovação, uso da chupeta e da mamadeira, alimentação, etc.

Como devem ser os

"A nova recomendação da Associação Brasileira de Odontopediatria e da Associação Americana de Odontopediatria é que a higiene bucal deverá ser iniciada quando apontar o primeiro dente do bebê".

Quando aparece o primeiro dentinho a estratégia de higiene muda. Os pais podem optar por uma dedeira ou uma escova específica para bebês.

Os dentes do bebê começam a nascer, mais ou menos, a partir dos 6 meses de idade, no entanto, é importante começar a cuidar da boca do bebê logo após o nascimento para evitar a cárie mamária.

Deve-se limpar as gengivas, bochechas e língua pelo menos duas vezes por dia, mas, especialmente, antes de colocar o bebê para dormir.

Quando o bebê já for capaz de segurar a escova sozinho é interessante deixá-lo tentar escovar, para se habituar.

Contudo a escovação deve ser feita por um adulto até os 6 anos de idade, para garantir uma escovação completa.



"Gael escova os dentinhos desde os primeiros meses, não era após toda amamentação, nem sempre nós mãães conseguimos fazer certinho o recomendado ou temos tempo, mas pelo menos duas vezes junto aos banhos, que é a forma que eu sempre achei mais fácil. Antes utilizava apenas a gaze hoje utilizamos escova e creme dental próprio sem flúor. Ele já foi duas vezes ao dentista já tem dois dentinhos em baixo e agora estão saindo os dentinhos de cima. Ele tem 1 ano e 1 mês e adora a hora da escovação!"

Emilly, mamãe do Gael

Relato da Emilly mamãe do Gael

PASSO A PASSO PARA ESCOVAR OS DENTES DO BEBÊ:

- 1) A higiene precisa ser realizada por um adulto, que deve apoiar a cabeça do bebê para melhor conforto dos dois.
- 2) Use uma escova própria para bebês, com cabeça pequena e cerdas macias.

Fonte: Coelho, Simene Gonçalves. Berçário Verde, exemplar nº 8/2020.

A intervenção no contexto familiar de forma virtual respaldava-se de forma atenta para o acolhimento por meio de um projeto que fosse guiado pelo afeto e com objetivo de fortalecer o vínculo. Cada exemplar publicado foi se tornando um incentivo para os envolvidos no projeto, o qual a família pudesse ter em mãos e ser uma ferramenta colaborativa que pudesse aproximar as ações dos adultos mediante as sugestões das atividades significativas propostas com os pequenos, oportunizando dar voz às emoções das famílias e suas angústias naquele período de incertezas.

Os temas eram encaminhados pela SME para a Educação Infantil de forma geral, sendo contemplados nas matérias do jornal como: matérias instrutivas, comunicativas, colaborativas (feitas ou indicadas pelas famílias). As orientações da SME conduziam o projeto do jornal, contudo as especificidades dos bebês e as demandas que iam surgindo eram acolhidas no grupo de WhatsApp da escola, criado pela professora para comunicação com as famílias, as quais destacavam curiosidades a respeito do desenvolvimento infantil de seus bebês.

No contexto da ação educativa planejada, é possível desenvolver momentos lúdicos com as crianças e propiciar a participação das famílias. Todas as atividades apresentadas eram baseadas nos dois eixos (brincadeiras e interações), segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009). O registro era feito por fotos e vídeos, além de relatos das experiências pelas famílias enviados por mensagem de texto ou áudio. Elas foram

sendo postadas no grupo de WhatsApp⁷ da sala e que, posteriormente, fariam parte da galeria de destaques da semana do jornal. Algumas partes específicas foram sendo construídas durante as interações no grupo, conforme o surgimento do interesse como: música, instrumentos musicais, saúde e prevenção, vacinação, além da Bebeteca,⁸ que partiu do interesse de uma família em montar um acervo de livros adequados aos bebês. Na matéria da Bebeteca sempre indicávamos literatura infantil de boa qualidade, além de valorizar as indicações feitas pelas famílias.

Quais seriam os principais critérios e parâmetros que identificamos para a escolha de livros que zelassem pela qualidade? Endossamos os estudos desenvolvidos pela Bebeteca da UFMG,⁹ que tem trabalhado o conceito de bibliodiversidade. Segundo esses estudos, precisamos pensar na diversidade de acervos (quanto a autorias), diversidade regional, diversidade de estilos (texto verbal e imagético), diversidade de ilustrações como: fotografias, massinha, colagem, desenhos de vários tipos e pinturas por aquarela, além da diversidade e cuidado em pensar na qualidade do texto verbal e no uso da linguagem. Precisamos pensar na qualidade da proposta do projeto gráfico-editorial, como diferentes tipos de papel e formatos, além da diversidade em relação ao gênero do discurso, ao tipo de texto: prosa, verso, texto dramático, texto informativo e em cada um desses tipos e gêneros. Precisamos assegurar que haja também diversidade, por exemplo: poesias, parlendas, cantigas, contos clássicos/contemporâneos, livros-brinquedo, livros de conceitos iniciais etc.

As famílias perceberam a importância desses momentos na brincadeira e na qualidade da interação com seus bebês. As ações desenvolvidas a partir do jornal propiciaram uma modificação de olhar e contribuiu com a valorização das famílias quanto ao trabalho pedagógico, enfatizando a importância de oferecer boas oportunidades de aprendizagem.

⁷ “WhatsApp é uma multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, e também fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet”. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>. Acesso em: 24 nov. 2023.

⁸ “Bebeteca é uma biblioteca especializada no atendimento à primeira infância (crianças de 8 meses a 6 anos de idade), cujos objetivos são: 1. Promover situações de leitura para crianças que se encontram na fase incipiente de contato com a linguagem escrita e que ainda não fazem uso autônomo dessa linguagem; e 2. Capacitar promotores de leitura – pais, professores, bibliotecários e voluntários – para realizarem apropriadamente a escolha de textos e para desenvolverem mediações adequadas entre o livro e as crianças” (Baptista, s.d.).

⁹ Projeto Bebeteca, vinculado ao Ceale – Alfabetização, Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação da UFMG (Fae/UFMG), é um espaço que realiza atividades, inclusive com a participação aberta de membros da comunidade externa. Grande parte dos profissionais envolvidos na organização e condução das atividades pertence ao curso de formação organizado pelo Grupo de Pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância (Lepi) e coordenado pela Prof. Dra. Mônica Correia Baptista (UFMG). Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/bebetecas-bibliotecas-para-a-primeira-infancia>. Acesso em: 3 set. 2023.

Desenvolvíamos por meio do jornal estudos e leituras voltados à primeira infância, tanto com as famílias quanto com a equipe de educadoras da sala, composta por oito profissionais, sendo quatro no período da manhã e quatro no vespertino. Parlendas, indicações de livros, orientações sobre o desenvolvimento da linguagem eram ali destacados na busca de amparar as famílias (muitas vezes mães e pais de “primeira viagem”) quanto ao desenvolvimento dos bebês. Meira (2016, p. 694) destaca que as “relações humanas e humanizadoras não emergem de forma espontânea ou natural elas precisam ser intencionalmente construídas”. A autora menciona a importância do envolvimento da escola e das famílias “de maneira firme e consciente buscando construir relações recíprocas de respeito, cooperação e solidariedade”, pois quando não há essa reciprocidade, reforça-se a falta de participação das famílias e a desvalorização do trabalho realizado pelos professores de crianças tão pequenas.

O jornal contribuiu significativamente para a participação das famílias, provocou o interesse dos adultos e os auxiliou no acompanhamento dos pequenos. Permitiu, mesmo que ausentes fisicamente, o fortalecimento do laço entre a escola e família e abordou a importância do trabalho docente intencional e cuidadoso realizado com bebês, que até então na minha trajetória era somente respaldado pelo cuidar. Essa experiência virtual foi algo além da memória, porque agiu diretamente na formação humanizadora das famílias e dos educadores, alcançando as crianças de forma colaborativa. Esse projeto me encaminhou a mais uma premiação significativa, como finalista do “Prêmio Educação Infantil: Boas Práticas de Professores”, que ocorreu em âmbito nacional durante a pandemia e foi realizado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal em abril/2021. Ele reconheceu mais uma vez a potencialidade no trabalho com os bebês.

Em abril de 2021, por meio de processo seletivo interno, publicado no Diário oficial no início daquele ano, engendro outro alinhavar profissional. Em março de 2020, a Secretaria Municipal de Educação (SME) disponibilizou por meio de gravações de videoaulas no canal aberto da TV Universitária da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) materiais audiovisuais para acompanhamento didático em dias e horários previamente agendados. Diversos estudantes da rede municipal de Uberlândia poderiam assisti-los diariamente. A Resolução SME Nº 001/2020, que traz o Capítulo IV destinado a orientar no período pandêmico a Educação Infantil, destaca:

Art. 15 Devido a impossibilidade de cumprir as atividades não presenciais com os estudantes da faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos, os seus responsáveis serão orientados pela equipe escolar, sobre como incentivar as crianças no sentido de assegurar o seu desenvolvimento: o conviver, o brincar,

o participar, o explorar, o expressar, o conhecer-se. Parágrafo único. Na plataforma Escola em Casa, serão disponibilizadas aos responsáveis, orientações e sugestões de atividades sistemáticas que possam ser realizadas com os estudantes, durante o período de suspensão das aulas presenciais nas escolas municipais. Art. 16 Aos estudantes da Pré-Escola, as escolas encaminharão atividades de estímulo, contação de histórias, músicas, brincadeiras, e atividades por meio digital, quando possíveis. § 1º Todo o desenvolvimento do estudante deve ser lançado no Registro das Atividades – Educação Infantil (Anexo VIII) com vistas ao acompanhamento de seus avanços (Uberlândia, 2020, p. 7).

Naquela oportunidade, participei de um quadro na TV Aberta, dentro do material complementar, denominado “Para gostar de ler”, que era direcionado aos estudantes da rede municipal do Ensino Fundamental I. Nessa etapa, elaborava roteiros, editava vídeos, buscava favorecer uma aproximação dos estudantes com os diversos gêneros textuais de forma virtual e na tentativa de garantir a preservação dos protocolos sanitários impostos pela pandemia. Nesse quadro, a interação era feita por meio de um mural virtual e ocorria por meio de um aplicativo denominado Padlet,¹⁰ que favorecia a participação das famílias e dos estudantes (maiores) e incentivava a realização da leitura compartilhada por intermédio do envio de vídeos, áudios e fotos. No firme propósito da convergência de que as crianças, independentemente do tempo e do espaço, continuassem a vivenciar e aprender em seu cotidiano, o quadro na TV aberta possibilitou o compartilhamento de textos e leituras em forma de brincadeiras/narrativas populares, os quais as famílias poderiam utilizar na melhoria da qualidade da interação dos estudantes maiores (irmãos mais velhos) ou de adultos com os bebês em casa.

Nesse percurso formativo, caminhei junto a pessoas que reconheciam a importância da literatura para o desenvolvimento infantil. Esses encontros me possibilitaram aproximar de pares que comungavam dos mesmos ideais e concepções de educação e assim, na relação de afetos, vamos nos constituindo, marcando e sendo marcados. Pares que incentivam, nutrem e nos encorajam a romper medos, barreiras, lembrando o quanto somos capazes. E é nesse percurso com os pares, professoras e professores dos grupos de estudos que faço parte desde 2019, como o Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Infâncias (GEPLI)¹¹ e do Grupo Lecturi¹², que me propiciam espaços de estudos e discussões sobre a organização do trabalho

¹⁰ Padlet é uma ferramenta digital que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdos (imagens, vídeos, documentos de texto).

¹¹ Desde 2016, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Infâncias da Universidade Federal de Uberlândia (GEPLI/UFU) tem se dedicado a abordar obras fundamentadas na referida forma de compreensão da formação humana, em especial nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, com base na Psicologia Histórico-Cultural (Pessoa; Silva, 2023).

¹² O grupo Lecturi desde 2009 tem promovido ações de estudo, de pesquisa e de extensão entre pesquisadores, alunos e professores de diferentes instituições para desenvolver, de forma contínua, investigações sobre o ensino

pedagógico, em especial, sobre questões relacionadas à leitura e à escrita na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dowbor (2007) menciona sobre a relação de receber o outro com a quantidade de vida que tem dentro de si e nos faz refletir sobre o quanto queremos dividi-la com o outro. Isso vale tanto para o percurso pessoal quanto para o profissional, pois aqui estão imbricados e ambos fazem parte do humano, ou seja, como eu recebo, como escuto (primeiras posturas pedagógicas), como pergunto (instrumento metodológico de trabalho). Os grupos de estudos me proporcionaram olhar simultaneamente para mim e para o outro. Por ali somos nutridos pela arte e pelo conhecimento científico em suas diversas vertentes para pensarmos o humano, o social e a educação.

Em 2021, sou convidada a atuar como professora formadora no CEMEPE, no setor do Ensino Fundamental e a experiência em lidar com ensino estruturado me possibilitou olhar para a diversidade da rede municipal. Oportunizou conhecer a diversidade de contextos, de metodologias, de concepções diversas de aprendizagens e da multiplicidade do humano e nas fragilidades quanto à formação docente. Muitos desafios são colocados à prova e outras perspectivas de olhares sobre a educação são evidenciadas. Um dos desafios específicos quando me refiro à literatura em particular é continuar a fomentar juntos aos professores e professoras (nas formações) a circulação de diversos gêneros literários, enquanto possibilidades de uma alfabetização mais humanizada e menos tradicionalista, por meio do favorecimento da circulação social de textos literários que tragam sentido e significado aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Uberlândia. Nesse momento da minha carreira, nada mais atual que a frase de Paulo Freire (1967, p. 97): “A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem”. O amor e o diálogo, na obra freiriana, possibilitam alterar percursos, estabelecer pontes e traçar novos caminhos; ao mesmo tempo, o amor se apresenta como resistência, demarcando um ato de coragem. Amar é ter empatia e se colocar ao lado do outro, estabelecer pontes, encurtar distâncias e assim favorecer a proximidade.

A coragem é o que me move, o que me possibilita, de certa forma, resistir de maneira mais abrangente e fazer leituras do mundo por um outro prisma. Ela me permite alcançar professores e professoras em seus diversos contextos e contribuir com uma palavra de incentivo, acolhimento e colaboração. Diante de obstáculos e desafios impostos no pós-pandemia, não

da leitura e da escrita. No início de suas atividades, as bases teóricas que nortearam as pesquisas desenvolvidas se restringiam aos pressupostos teóricos elaborados pela escola de Vigotsky. Em 2015, o grupo ampliou estudos e pesquisas a partir de outras leituras para além daquele paradigma de pesquisa com a intenção de alargar o conhecimento em relação aos fenômenos das linguagens. Disponível em: <https://www.youtube.com/@GrupoLecturi-FACED-UFU/about>. Acesso em: 6 maio 2023.

deixo de olhar para as crianças que continuam a vivenciar os impactos de não serem vistos, não serem ouvidos e, principalmente, que elas possam ter a chance de alcançar seu direito à educação.

Na *práxis* pedagógica constituída por meio das marcas deixadas pelas aprendizagens no corpo da filha, da estudante, da leitora, da pesquisadora e da mãe vou constituindo minha docência. Ela vai desde o primeiro nó da costura e que era permeado pelo medo do início da docência efetiva em sala de aula, à esperança de uma educação realmente significativa e humanizadora. Nesse ziguezague do alinhavo que parte do nó inicial até chegar a essas linhas aqui descritas, vivencio outros olhares, outras escutas e outros saberes. Guimarães Rosa (1986) menciona: “O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem” (p. 293). Deixo aqui para o mundo a palavra que me define: coragem! Desde a coragem que despertou o início do nó, a coragem que me conduz a novos alinhavos, ao respeito e aos diferentes olhares que têm apurado minhas escutas ao esperar de um inédito viável¹³ ainda não alcançado, no qual a humanização possa ser a espinha dorsal da verdadeira educação. A seguir apresento, a partir desse percurso vivenciado, o delineamento e opções teórico-metodológicas desta pesquisa. Voltamos ao uso do plural como forma de abordar as várias vozes que compõem a construção deste trabalho.

1.2 Enlaçando os fios: do caminho percorrido ao encontro do objeto da pesquisa

Na constituição do humano, e que é experienciada por meio das relações tecidas mediante o enlace dos fios da trajetória dialógica, pessoal e profissional, apresentamos o delineamento da pesquisa, a problemática, os objetivos e a sua relevância para a primeira infância, em especial, para os bebês.

Partimos da defesa pelo direito ao acesso da criança à cultura escrita desde a mais tenra idade, sendo a literatura evidenciada como um elemento da produção humana que se configura como ponte de encontro da criança com o mundo da língua escrita. Candido (2011) nos diz que a literatura ocupa um lugar fundamental e se apresenta como um direito humano inalienável que possibilita o encaminhar do processo de humanização, pois

¹³ O ‘inédito-viável’ é, na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade (Freire, 2014, p. 225).

[...] confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do amor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 2011, p. 180).

Destacamos, assim, neste trabalho, o papel indispensável que ocupa a literatura, como necessidade e direito, sendo que por meio dela podemos reafirmar a trama de se fazer humano e de nos constituirmos mediante o enlace na relação com o outro no espaço social. Esse sentido de tornar-se humano faz com que voltemos o olhar cuidadoso rumo ao início da vida, pois é na tessitura das palavras (lidas, entoadas ou proferidas), que o bebê imerso na língua materna vai construindo seu psiquismo, buscando sentido aos infinitos estímulos que o rodeia.

Asseverando na perspectiva de uma educação com pressupostos humanizadores, antagônica às ideias naturalistas ou espontaneístas de desenvolvimento infantil, coadunamos com Vigotski (2004) ao afirmar que:

[...] a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio; [...] não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida, [...] tão insensato quanto se lançar ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas para chegar à América! (Vigotski, 2004, p. 77).

Nesse movimento adverso ao espontaneísmo, o autor reforça a importância da preparação do ambiente para o qual determinado grupo cultural encaminha a criança no encontro direto com os elementos da cultura humana, que é carregada de significado. Vale destacar aqui o termo “cultura”, que nas palavras de Ferreira, Pessoa, Costa (2023, p. 34), é um conceito central da PHC “entendida como toda produção humana que, necessariamente, requer ser aprendida quando nascemos”. A partir desse ambiente cultural organizado e por meio da interação social é fornecida a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico. Dessa forma, a ação pedagógica de organização do ambiente está relacionada à problemática central desta pesquisa que é: identificar as concepções de professoras da rede municipal de Uberlândia/MG, especificamente sobre o trabalho pedagógico com a literatura para/com os bebês.

Optamos pelo uso das preposições “para/com” os bebês, algo que permeará todo o texto, no sentido de destacar os diversos contextos no trabalho com a literatura. Buscamos expressar a ideia da relação interativa dos bebês (em relação a e na relação com), com os objetos e com

os outros no espaço ao seu redor. O uso dos termos para/com também traz destaque à intencionalidade do trabalho com a literatura, no sentido de preparação, escolhas, motivos e necessidade de se promover o encontro com o outro, com os outros e com os objetos da cultura humana.

A literatura tem um papel central na constituição do humano, pois por intermédio da atividade da linguagem (oral e escrita) promovemos o contato das crianças com os feitos da cultura, auxiliando na construção do pensamento infantil, tendo em vista a maneira singular de interação com o mundo das crianças na infância. Vigotski (2018), no que se refere à construção do pensamento (função psicológica superior¹⁴), destaca que a forma escrita da linguagem contribui para a atividade criadora à medida em que mobiliza discursos e ações a partir de singulares experiências interiorizadas por intermédio das diferentes vozes que a compõem. Elas se transformam em fundamentos para o desenvolvimento da imaginação e da fantasia, que são elementos essenciais para a constituição do humano. Bajard (2014, p. 46) indica que “desenvolver de forma precoce a cultura da escrita é terreno fértil para a aprendizagem da língua escrita”. Baptista (2015) endossa que o universo literário é fecundo e

Aproximar as crianças do universo literário, desde muito cedo, é mais que entregarmos a ela um mero instrumento ou “código verbal”. A literatura pode se constituir como um passaporte para lidar com valores e juízos, com pesadelos e sonhos, com a construção da própria história pessoal calcada no diálogo com a história dos outros, com a história de todos nós (Baptista, 2015, p. 4).

É comum ouvirmos sobre a importância da leitura no desenvolvimento das crianças pequenas. Todavia é necessário compreendermos a definição do ato de ler e o que realmente entendemos sobre “leitura” nesse primeiro contato social do bebê com a literatura, no sentido de contribuir com o seu desenvolvimento no processo de construção da linguagem. Esses conceitos serão abordados em uma seção posterior desse trabalho.

As questões norteadoras da pesquisa se entrelaçam a partir da busca em refletir sobre as especificidades dos bebês e quando nos referimos especificamente sobre o trabalho docente

¹⁴ São funções humanas concebidas como naturais, mas são desenvolvidas a partir da relação com o outro a partir da realidade pertencida, entre elas: pensamento, percepção, abstração, emoções, atenção, memória e linguagem (Ferreira; Pessoa; Costa, 2023).

com a literatura. Como professoras,¹⁵ saberíamos identificar a espessura da linha deste carretel o qual apresentamos o universo literário aos bebês?

São inquietações que encaminham para a realização desta pesquisa. É sabido que a professora da Educação Infantil é uma das principais responsáveis por proporcionar o encontro da criança com a literatura. Dessa forma, as questões norteadoras desta pesquisa foram: Quais são as concepções das professoras da rede municipal de Uberlândia que permeiam o trabalho com a literatura? A literatura é abordada nos planejamentos pedagógicos? Caso positivo, de que forma e com qual frequência? Quais seriam as principais contribuições e desafios encontrados no trabalho pedagógico com a literatura? As respostas a essas perguntas recaem diretamente sobre as ações docentes e suas interfaces no trabalho literário com os bebês.

Destacamos a importância das ações pedagógicas de forma consciente, intencional e reflexiva, de maneira que elas possam contribuir com o desenvolvimento humano, criando possibilidades de acesso ao direito humano inalienável da cultura escrita. Para tanto, optamos para a análise teórico-metodológica nos ampararmos na Psicologia Histórico-Cultural (PHC), que contribui para pensar o trabalho educativo com a primeira infância a partir de pressupostos humanizadores. A PHC tem como base o materialismo histórico-dialético, que é uma perspectiva que considera a importância da postura investigativa que contemple a realidade em sua totalidade.

Nos dias atuais, sabemos que essa imersão no mundo da cultura escrita pode, desde muito cedo, ser adotada no cotidiano das crianças. Contudo, não basta somente ter aquisição de acervo e não ser explorado ou possibilitar a escuta de um texto proferido, é importante convidar o bebê a interagir com a história, conversar sobre o que experienciam. Por isso, é fundamental compreender como acontece a inserção deste objeto da cultura (o livro literário) por meio das principais fontes de entrada no contexto particular da Educação Infantil, em momentos de mediações literárias. A conversa sobre o livro ou sobre a história é o momento em que a professora pode chamar a atenção para o cenário, para o nome dos objetos, lugares e personagens, favorecendo e ampliando o vocabulário e enriquecendo a construção da linguagem.

Cabe-nos destacar que as relações humanas tecidas nestas interações educativas são indispensáveis para a conscientização, a humanização, pois são mediatizadas pelos objetos socialmente construídos no mundo. Vale destacar que não são todos os bebês que nascem

¹⁵ Utilizaremos a generalização “professoras” ao tratarmos desse grupo na pesquisa, a partir de inúmeras pesquisas que indicam em seus dados que a maior parte de docentes que atuam na Educação Infantil é constituída por mulheres.

engatinhando em meio aos livros, devido às condições da sua realidade vivenciada. Este movimento social abre caminhos a afetividade, que é o ponto primordial na relação educativa com o bebê e torna-se condição necessária para acreditar no poder de transformação.

Objetivamos neste trabalho de pesquisa compreender quais são as concepções das professoras que atuam na rede municipal de Uberlândia/MG sobre o trabalho com literatura para/com crianças e bebês. Entre os objetivos específicos estão: compreender se a literatura é abordada no planejamento dessas professoras e, em caso positivo, de que forma e com qual frequência. Por fim, mapear as principais contribuições e desafios para trabalhar com literatura com/para bebês.

Esta pesquisa traz em seu bojo a importância de romper com alguns paradigmas sobre o desenvolvimento infantil e sobre o acesso à literatura pelos bebês. Permite possibilitar reflexões sobre o fazer pedagógico referentes ao trabalho com a literatura em salas de berçário, pois reconhece o bebê em sua potência como um sujeito de direitos que procura sentidos no mundo com suas palavras ou por meio das vozes de outros, instigados pela curiosidade em contextos sociais e culturais. Reyes (2010) esclarece que

Esse sujeito tido como protagonista pelas novas concepções sobre a leitura e reconhecido como parte ativa na construção do significado se associa a ideia de sujeito infantil, também participante nos fatos de linguagem e de cultura, do qual se incumbe a psicologia atual. No contexto desses acordos disciplinares, as primeiras relações entre o bebê e sua mãe têm importância crucial como matriz ou “ninho” de todo ato de leitura, desde o mais simples ao mais sofisticado, pois no fundo a “inter-pretação” não passa de um jogo de dois ou mais sujeitos que se transformam mutuamente no processo de negociação de sentidos (Reyes, 2010, p. 23).

Reyes (2010) nos chama a atenção para a atividade interpretativa que perpassa a cognição e a emoção empreendida pela criança muito antes de seu processo formal de alfabetização, pois considera o desenvolvimento de forma contínua e dialógica, no qual não se encaixa em níveis, séries, idade cronológica ou pré-requisitos, pois “o que anteriormente se conhecia como ‘preparação na pré-leitura’ cede lugar ao reconhecimento do ser humano como leitor pleno e completo, na qualidade de construtor de sentidos, desde o início de seus dias” (Reyes, 2010, p. 23).

A presente pesquisa está organizada da seguinte forma: iniciamos com a introdução, na qual apresentamos o entrelaçar da constituição humana como professora e pesquisadora no encontro com o objeto da pesquisa. Na sequência, tecemos o encaminhar das indagações sobre

a problemática por meio dos caminhos metodológicos, com destaque aos objetivos do presente estudo e assim verificamos o Estado da Questão do que pretendemos estudar. Em seguida, buscamos pistas nos documentos oficiais que possam indicar possíveis alinhavos que levem ao encontro da literatura e dos bebês (Constituição Federal - CF/88, Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA/90, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI/2009, Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2017) e Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia – DCMEI/2020). Logo depois, contemplamos nossas opções teórico-metodológicas para o desenvolvimento da presente pesquisa, apresentando as contribuições da PHC com alguns princípios relevantes para compreensão do desenvolvimento infantil com pressupostos de uma educação humanizadora. Em seguida, tecemos algumas reflexões sobre o que é literatura, o encontro da criança com a língua escrita, discutimos acerca da téttrade que entrelaça o trabalho com a literatura e logo após destacamos algumas possibilidades do trabalho docente com a literatura para/com os bebês. Na sequência, arrematamos os pontos do trabalho sobre o perfil, organização, estrutura, possibilidades e desafios das professoras da rede municipal de Uberlândia/MG. Por fim, realizamos a análise construída dos dados e as considerações finais desenvolvidas por meio da realização deste trabalho.

2 TECENDO A PESQUISA: AS COSTURAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Figura 5 – O objeto está dentro e fora



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2017).

*Onde começo, onde acabo,
se o que está fora está dentro
como num círculo cuja
periferia é o centro? Estou disperso nas coisas,
nas pessoas, nas gavetas:
de repente encontro ali
partes de mim: risos, vértebras.*

*Estou desfeito nas nuvens:
vejo do alto a cidade
e em cada esquina um menino,
que sou eu mesmo, a chamar-me.*

*Extraviei-me no tempo.
Onde estarão meus pedaços?*

Ferreira Gullar¹⁶

¹⁶ Nota: Fragmento do poema do autor retirado da internet. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/ferreira-gullar.htm>. Acesso em: 24 maio 2023.

Doravante as palavras de Gullar (1979) nos fazem refletir de onde partimos e onde queremos chegar, encaminha-nos a ideia central de que o objeto da pesquisa ao mesmo tempo que está fora também está imerso nas concepções que assumimos. Assim

quando iniciamos uma pesquisa não nos situamos num patamar zero de conhecimento; pelo contrário, partimos de condições já dadas, existentes, e de uma prática anterior, nossa e de outros, que gerou a necessidade da pesquisa (Frigotto, 2000, p.87).

Portanto, como uma colcha de retalhos, das marcas constituídas em mim e nos outros por meio da *práxis* docente, a pesquisa vai compondo-se no percurso da investigação pelo viés das costuras metodológicas.

Contudo, o objetivo a que nos propomos nesta seção é discorrer sobre os fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que orientam o percurso da investigação, com destaque às categorias da matriz epistemológica. Esta pesquisa busca desvelar alguns aspectos sobre a temática da literatura para/com os bebês em ambientes educativos institucionais e identificar se essa proposta se desenvolve nos planejamentos docentes.

Os fundamentos ontológicos da pesquisa, que para Marx (1988, p. 149-150) indica “ser uma atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, [...] comum a todas as formas sociais”, vão na direção da perspectiva da pesquisa qualitativa. Para tanto, conforme Esteban (2010) afirma, entende-se por pesquisa qualitativa

uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (Esteban, 2010, p. 127).

Para fundamentar nossos pressupostos epistemológicos que orientam o estudo, utilizamos como referência a Epistemologia Qualitativa de González Rey (2017). Sobre ela, o autor argumenta que:

Partindo da Epistemologia Qualitativa, tento desenvolver uma reflexão aberta e sem âncoras apriorísticas em relação às exigências e às necessidades de produzir conhecimento em uma perspectiva qualitativa; tento buscar uma posição quanto às novas perguntas e respostas criadas ao implementar um processo diferente de construção do conhecimento, evitando assim transitar por novas opções utilizando princípios já estabelecidos por representações

epistemológicas anteriores que não respondem aos novos desafios. Essa tentativa [...] [visa ao] desenvolvimento de epistemologias particulares nos diferentes campos do conhecimento, fato que considero a única forma real de enfrentar os desafios epistemológicos que vão aparecendo nos campos metodológicos particulares de cada ciência (Rey, 2017, p. 5).

Essa abordagem destaca três princípios básicos para a produção do conhecimento: a primeira refere-se ao seu caráter construtivo-interpretativo; a segunda a sua singularidade e, por fim, ao processo de comunicação. O primeiro princípio construtivo-interpretativo entende o conhecimento não como uma produção linear, ou seja, “desejamos enfatizar que o conhecimento é uma construção, uma produção humana, e não algo que está pronto para conhecer uma realidade ordenada de acordo com as categorias universais do conhecimento” (Rey, 2017, p. 6). Portanto, não é algo definitivo e está em constante processo de construção, por ser afetado pela realidade investigada, gerando novas possibilidades de sentidos. O segundo princípio refere-se à singularidade, que considera a importância da particularidade para explicar o real por meio do aporte teórico adotado pela pesquisadora, que vai sendo construído no decorrer do processo investigativo. O terceiro princípio da Epistemologia Qualitativa refere-se ao processo comunicativo, o qual considera que o conhecimento se constrói a partir do diálogo com outros, ou seja, pesquisadores/as, autores/as, participantes/participantes da pesquisa, campo de pesquisa e documentos.

Esses três princípios da teoria de González Rey (2017) denotam a pesquisa com caráter subjetivo e compreende diversos aspectos, como os sociais, culturais, históricos e afetivos, os quais perpassam todo o processo de investigação, mas nem sempre são perceptíveis de imediato. Com base nessas considerações acerca do modo de se construir uma pesquisa, compreendemos que as escolhas dos instrumentos de construção de dados são importantes para delinear o caminho a ser seguido na investigação. Contudo, as metodologias da pesquisa devem levar em consideração aspectos essenciais como o cultural, o histórico, o social, o subjetivo, tanto da pesquisadora quanto dos/das participantes.

Nesse sentido, definimos como opção metodológica essa epistemologia, considerando que a construção do conhecimento que não ocorre de forma dissociada da constituição dos/das participantes envolvidos/as. Desse modo

[...] o pesquisador como participante não se expressa somente no campo cognitivo, sua produção intelectual é inseparável do processo de sentido subjetivo, marcado por sua história, valores, enfim, de todos os aspectos em que se expressa sua constituição subjetiva (Rey, 2017, p. 36).

A Epistemologia Qualitativa de González Rey (2017), por se caracterizar predominantemente interpretativa, abriu possibilidades para a investigadora estar envolvida em uma experiência intensiva com as participantes, e as suas histórias influenciaram na maneira como foi conduzido o processo investigativo.

Ainda quanto aos instrumentos metodológicos, uma das opções de pesquisa foi a realização do Estado da Questão (EQ), que tem como finalidade fazer um levantamento bibliográfico de como se encontra o tema da investigação no estado atual da ciência. Com apoio de Nóbrega-Terrien (2004), elaboramos o Estado da Questão por compreender sua importância da busca seletiva e ao mesmo tempo crítica da produção de conhecimento, como uma etapa imprescindível na construção investigativa sobre o objeto da pesquisa.

Para a construção dos dados, utilizamos a pesquisa documental como um dos caminhos na constituição da investigação, por se caracterizar como procedimento metodológico complementar importante nas ciências humanas e sociais, que utiliza de fontes primárias e se caracteriza como base para um trabalho de investigação. Cellard (2008) define o documento escrito como uma fonte que serve como registro ou comprovação de fatos ou acontecimentos. Afinal,

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

Nesse caso, podem ser textos escritos que estejam registrados, assim como os documentos oficiais que optamos na análise deste trabalho, em suma, documentos que possam nos trazer pistas sobre a literatura e os bebês em seus registros oficiais escritos. Destacamos a pesquisa documental tomando por base os seguintes documentos oficiais: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (DCMEI, 2020) especificamente sobre o tema literatura e bebês. Também recorreremos no percurso da pesquisa aos instrumentos de questionário e da entrevista semiestruturada.

O questionário impresso constituiu-se por um conjunto estabelecido de perguntas, que apresentam opções definidas, as quais optamos por alternativas fechadas e também perguntas abertas, de modo que as participantes pudessem escrever livremente a resposta. Isso foi feito

com a intenção de coletar dados de um maior número de participantes, para extrair informações quantitativas e qualitativas. O questionário se

apresenta como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc (Gil,2008, p. 128).

Optou-se pela entrevista semiestruturada, pois ela tem a possibilidade de discorrer sobre suas experiências, permitindo respostas espontâneas do informante. As questões elaboradas levaram em conta o embasamento teórico da investigação e as informações que a pesquisadora recolheu. Para Minayo (2001), a entrevista privilegia a obtenção de informações através da fala individual, a qual revela condições de estrutura, valores, concepções e representações de determinados grupos, transmitidas através de um porta-voz.

Consideramos que essa técnica possibilita conhecer a perspectiva das professoras entrevistadas que efetivam o trabalho realizado com literatura em salas de bebês. Outro aspecto relevante deste instrumento é que a entrevista possibilita a tradução da representação das professoras sobre o seu trabalho e, dessa forma, constitui-se em um mecanismo de aproximação com o concreto vivenciado. Entendemos que o caminho teórico-metodológico percorrido no constitutivo dessa pesquisa envolve a pesquisadora, as participantes e o objeto do estudo em suas subjetividades, os quais são permeados por suas histórias, culturas e sentimentos, sendo, portanto, tais aspectos constituintes de quaisquer produtos humanos. Assim, entendemos que a perspectiva qualitativa envolve as subjetividades, uma vez que parte do conceito de que a realidade conhecida pressupõe intermediações e relacionamentos com pessoas, objetos e documentos, pois não se produzem conhecimentos de maneira direta ou objetiva, e, sim, de modo subjetivo e indireto.

A proposta de utilizar a entrevista justifica-se porque ela “[...] desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas” (Lüdke e André, 2004 p. 33). Alguns aspectos foram considerados na realização da entrevista, que aponta alguns desafios na sua efetivação. Duarte (2004) assinala alguns deles, pois

[...] propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista (Duarte, 2004, p. 216).

O autor nos chama a atenção para um olhar cauteloso na produção dos dados por meio da entrevista, pois por vezes eles estão repletos de conteúdos subjetivos aos sujeitos entrevistados, sendo um trabalho delicado do pesquisador a conversão dos dados. “A garantia de confiabilidade das pesquisas passa, necessariamente, pela explicitação das relações existentes entre os procedimentos adotados na coleta de material empírico, a literatura científica, o objeto de pesquisa e os resultados obtidos a partir dessas relações” (Duarte, 2004, p. 219).

Ademais, desenvolvemos a pesquisa a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, a qual considera que o desenvolvimento humano está ligado à aprendizagem a partir da interação social da criança com o meio, com o objeto e com o outro, compreendendo o movimento do objeto no seu próprio movimento e considerando os aspectos sociais, históricos e culturais. Essa perspectiva adotada permitiu uma análise da atividade literária que se apresenta no cotidiano da escola, que se tornou a instituição responsável por possibilitar a apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade, como o livro. A pesquisa entrelaçou a pesquisadora e as participantes, considerando suas vivências, que são um dos importantes conceitos desenvolvidos por Vigotski, que as caracteriza como

[...] uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, [...] na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (Vigotski, 2010, p. 686).

Portanto, os dados construídos a partir dos procedimentos afirmados são fundamentais para alcançar os objetivos apresentados, relacionando com a bibliografia adotada. Com isso, buscamos contribuir com estudos e pesquisas que abordem a temática do trabalho com a literatura. No capítulo seguinte vamos abordar a temática da análise deste trabalho por meio do Estado da Questão, vislumbrando o que há de estudos sobre a temática da leitura literária e literatura para/com os bebês.

2.1 Trilhas do percurso da pesquisa

Nessa seção apresentamos o movimento do percurso trilhado na presente pesquisa e em que ponto as vozes constituídas na subjetividade da pesquisadora se entrelaçam às das participantes da pesquisa, configurando-se em um plexo de vínculo.

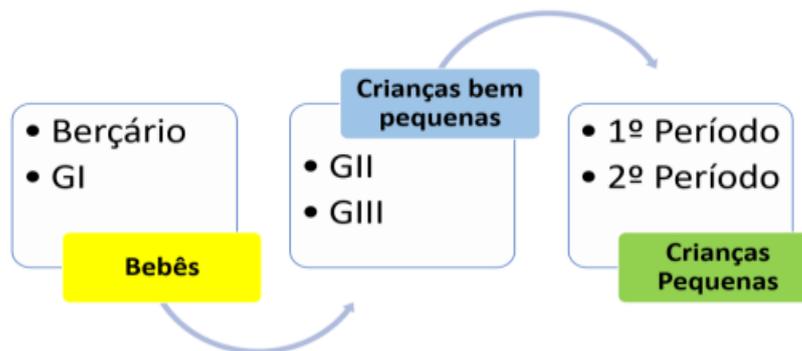
Por meio da comunicação, a pesquisa qualitativa favorece a relação da pesquisadora com as participantes da investigação, pois configura-se um processo contínuo complexo de elaboração de conhecimento, no qual os resultados apresentam-se parcialmente, associando-se a novos questionamentos, ampliando as possibilidades de produção de conhecimento daquilo que não era previsível no início do trabalho. Rey (2017) menciona que cada resultado da pesquisa “está imerso em um campo infinito de relações e processos que o afetam, nos quais o problema inicial se multiplica em infinitos eixos de continuidade da pesquisa” (p. 72-73).

Iniciamos a organização da pesquisa com o encaminhamento do projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que conforme a Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa/2020, é composto por um colegiado de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que defende os interesses das participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade no intuito de contribuir no desenvolvimento da pesquisa conforme os padrões éticos.

Em agosto de 2022, houve a aprovação do projeto,¹⁷ o qual constava de todos os instrumentos utilizados na presente pesquisa, tais como: o questionário impresso e a entrevista virtual, com todas as perguntas relacionadas no roteiro das entrevistas.. Mediante dados do fluxograma de 2022 da Prefeitura Municipal de Uberlândia (SME), identificamos 31 unidades escolares de Educação Infantil que possuem salas de berçário e G1. Essa nomenclatura é utilizada para identificar os agrupamentos na rede municipal que consta no documento das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil (DCMEI/2020), documento este que segue as orientações conforme proposição da BNCC, correspondendo à etapa de Educação Infantil (EI), a saber: Bebês (zero a 1 ano e seis meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). O esquema a seguir representa essa organização:

¹⁷ Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE: 59201922.7.0000.5152

Figura 6 - Esquema Educação Infantil



Fonte: DCMEI (2020).

Contudo, faz-se necessária uma contextualização para que fique evidente alguns aspectos que no período de abrangência da aplicação dos instrumentos de pesquisa que condicionaram suas formas adotadas na aplicação. Mediante o contexto vivenciado pela pandemia de Covid-19, provocada pelo SARS-CoV-2 (novo coronavírus), a construção de dados da pesquisa apresentou-se como um desafio para a pesquisadora. Todavia, dentre os instrumentos dispostos para atingir os objetivos do trabalho, optamos como instrumento de investigação, o questionário. Além desse contexto, nossa perspectiva era abranger o maior número possível de participantes da pesquisa. Deste modo, lançamos mão da coleta de dados online, que se apresentou como uma viável opção investigativa, mas que demandou algumas adaptações apontadas pelas autoras Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020), tais como:

- a) Preocupação em não se estender o questionário com muitas questões, visto que o uso de tecnologias pode causar um maior cansaço;
- b) Considerar limitações de acesso à internet, da garantia de um ambiente adequado e sem interrupções. Deixamos, portanto, duas opções para preenchimento, via online (formulários google) ou envio direto às unidades escolares por meio impresso.

Em contrapartida, o levantamento de dados online apresenta pontos fortes como afirmam Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020), pois possibilitam novas oportunidades para as pesquisas, dentre elas:

- a) Maior abrangência geográfica, com inclusão de um número maior de unidades escolares;
- b) Economia de recursos financeiros e redução de tempo na coleta de dados;
- c) Maior segurança de participantes e pesquisadores frente ao contexto de pandemia.

Na primeira abrangência da pesquisa abarcando todas as unidades do município, seguimos para o segundo contato com a direção da escola. Ele foi realizado por via telefônica ou por aplicativo de mensagens, e com ele realizamos um levantamento da quantidade de professoras atuantes no ano de 2022 em salas de bebês de até 18 meses em cada unidade escolar. Na tabela a seguir, as unidades escolares são identificadas de 1 a 13, com a confirmação efetiva da participação das professoras das referidas 13 unidades participantes.

Para que sejam reveladas as percepções das envolvidas, os instrumentos para a construção dos dados foram o questionário físico e a entrevista. O questionário foi entregue nas unidades escolares num envelope que continha cópias exatas da quantidade de professoras destacadas como participantes desta pesquisa. Na tabela a seguir podemos observar a quantidade geral de participantes.

Tabela 1 – Quantitativo geral de professoras para as quais foram encaminhados os questionários na primeira etapa

Unidades Escolares	Professoras regentes que atuam com bebês de até 18 meses
1	3
2	3
3	3
4	2
5	2
6	6
7	2
8	2
9	2
10	3
11	2
12	5
13	4
Total	37

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Foram entregues 37 questionários físicos e online, contudo destacamos que duas unidades escolares não os devolveram, mesmo após várias tentativas de contato. Finalizamos o preenchimento com o total de 28 questionários respondidos: 6 virtualmente e 22 por via impressa.

Com 28 questionários preenchidos, partimos para a realização da segunda etapa da pesquisa por meio de entrevista semiestruturada. Naquele momento, as participantes indicaram seu número de contato ou endereço de e-mail, caso confirmassem com o aceite.

Partindo da compreensão de que nenhuma ciência é neutra, Japiassu (2011), em entrevista publicada no blog da Editora Ideias & Letras, sobre seu livro “Ciências, questões impertinentes”, menciona que

[...] afirmar sua neutralidade seria negar a espécie de lógica operatória que lhe é imanente; ademais, seria negar seu caráter cultural, que é produzida em determinadas condições culturais, marcada pela existência de valores, não podendo ser concebida como uma atividade caída do céu, transcendente à História (Japiassu, 2011).

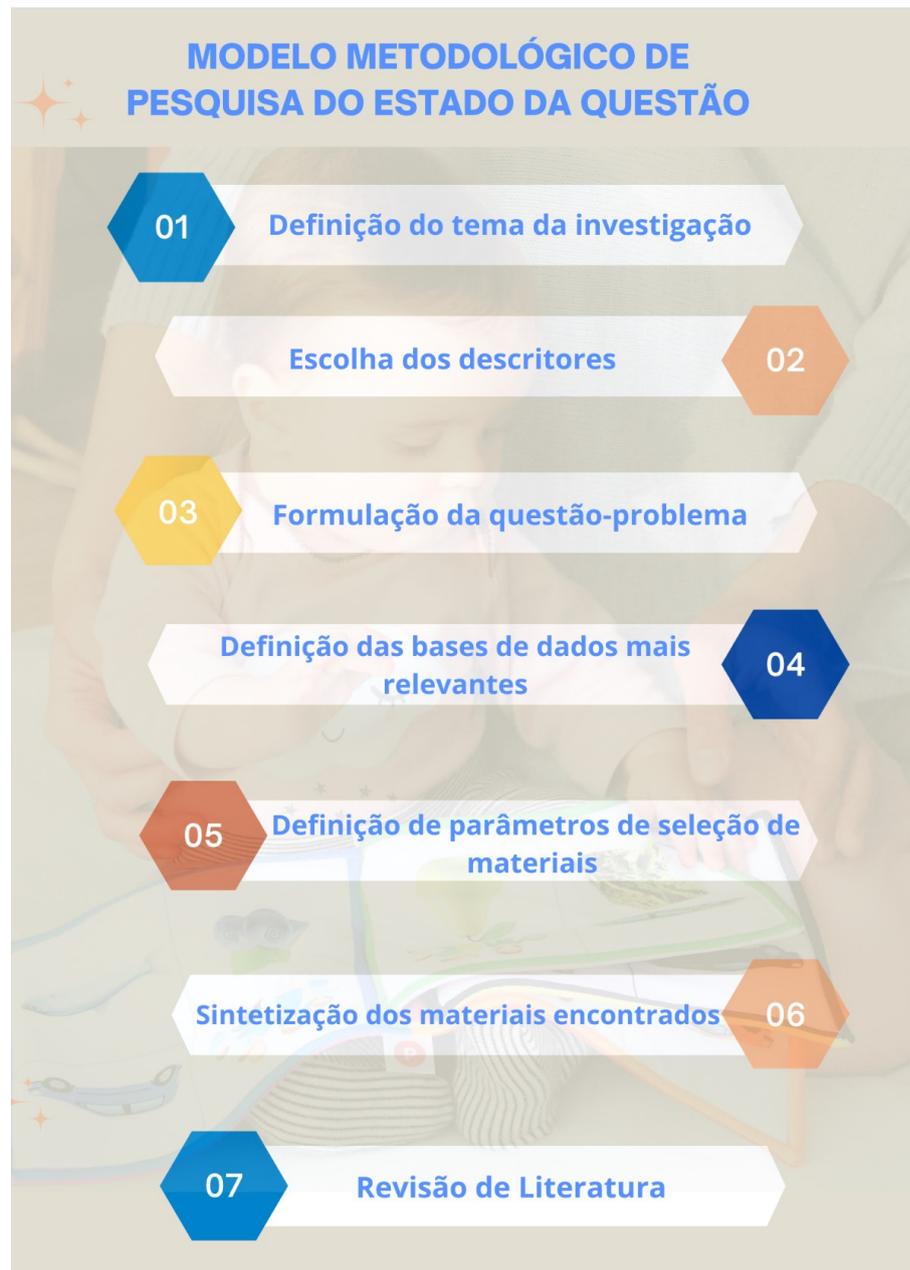
A opção pelo questionário se deu por se tratar de um dos instrumentos da pesquisa quanti-qualitativa, criado com perguntas fechadas e abertas e que solicitavam dados profissionais com informações mais específicas e questões que possibilitassem espaços para justificativa e comentários, compreendendo o valor das participantes em termos de sua experiência com o assunto. Seu objetivo foi o de aproximar a temática do interesse das professoras em participar da segunda etapa da pesquisa, que seria a entrevista semiestruturada.

As entrevistas foram realizadas assim que recebêssemos a resposta positiva de participação da entrevistada. Por meio de troca de mensagens (Email ou WhatsApp), combinamos dia e horário disponível à conversa, que na grande maioria se concentrou no período extraturno de trabalho. As entrevistas foram realizadas via aplicativo denominado Microsoft Teams¹⁸, uma plataforma disponibilizada pela universidade aos pós-graduandos da UFU, sendo caracterizada como um espaço de trabalho baseado em um *chat* que integra as pessoas e permite transcrever/gravar vídeos e áudios da entrevista em toda sua extensão de forma eficaz e sem limite de tempo.

Para compreender o estado atual da produção acadêmica sobre nossa temática de pesquisa, realizamos o Estado da Questão (EQ), que se caracteriza por ser um método de pesquisa que esclarece o plano atual na literatura científica sobre o objeto investigado e se coloca como uma possibilidade de traçar caminhos, mapear a produção acadêmica brasileira sobre o assunto para verificar o estado de conhecimento do que essa pesquisa se propõe a investigar. A seguir apresentamos as seguintes etapas de execução do EQ:

¹⁸ Microsoft Teams é uma plataforma unificada de comunicação colaborativa que combina bate-papo, videoconferências e armazenamento de arquivos. Oferece suporte a reuniões on-line com compartilhamento de tela e anotação do quadro branco que podem ser gravadas, salvas automaticamente e transcritas no Stream. Disponível em: <https://ead.ufu.br/mod/book/view.php?id=8294>. Acesso em: 15 ago. 2022.

Figura 8 - Modelo metodológico



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

O modelo metodológico de pesquisa do Estado da Questão é uma etapa importante, porque reúne considerações científicas de outros/as pesquisadores/as que se debruçaram sobre o assunto, permitindo assim afirmar a relevância do objeto desta pesquisa.

2.2 Entre nós e laços: os caminhos metodológicos e o estado da questão

Diante da necessidade de aprofundar a temática, foi realizada uma pesquisa sobre o Estado da Questão (EQ), com ênfase na produção acadêmica e resultados de pesquisas que se aproximam do assunto: Leitura/Literatura/Bebês/Educação Infantil/PHC. O EQ é um modelo metodológico de pesquisa que permite mapear a amplitude da produção acadêmica em relação a um determinado tema proposto, verificando assim o estado do conhecimento daquilo que se pretende investigar. Para Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), o EQ de estudo das pesquisas já existentes na área permite-nos uma compreensão ampla da temática, nos encaminha a novas dimensões da investigação, ou seja, nas palavras dos autores

A concepção proposta requer uma compreensão ampla da problemática em foco fundada nos registros dos achados científicos e nas suas bases teórico-metodológicas acerca da temática e, decorrente desse mergulho, requer igualmente a perspectiva de contribuição do próprio estudante/pesquisador cuja argumentação, lógica, sensibilidade, criatividade e intuição apontam as dimensões da nova investigação. É precisamente esse processo e o material/texto produzido nessa fase que fornecem os elementos para identificar e definir os referenciais e as categorias imprescindíveis à análise dos dados no enfoque desejado (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 11).

De posse da definição da temática da pesquisa, definimos os descritores que melhor abrangessem a temática para iniciarmos o modelo metodológico da pesquisa:

Figura 9 - Descritores utilizados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Dessa forma, visando a melhor compreensão da relevância da temática da pesquisa (O trabalho com leitura literária com/para os bebês) e do objeto (concepções de professoras da rede pública municipal de Uberlândia-MG sobre o trabalho com a literatura), o EQ foi realizado a partir da análise de produções científicas tais como teses de Doutorado e dissertações de Mestrado em Educação, com recorte temporal dos últimos 5 anos, depositadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Procuramos identificar as pesquisas que versassem suas similaridades com as questões centrais desta pesquisa.

Para tornar a busca mais específica, utilizamos o seguinte filtro: Grande área de conhecimento – Ciências humanas – Educação Infantil. A fim de conhecer o universo das produções acadêmicas na plataforma digital que têm os bebês e a literatura como objeto de discussão, utilizando-se o termo “bebês” como assunto que conste no título, obtém-se um total de 429 pesquisas já concluídas. Em seguida, utilizamos as combinações dos descritores e realizamos o refinamento da pesquisa a partir de critérios de inclusão e exclusão. Incluímos os estudos que versassem sobre os bebês em consonância com algum outro descritor e excluímos pesquisas que não estavam dentro do recorte temporal ou que se aproximassem mais sobre aspectos médicos/biológicos ou da psicologia clínica.

Para a localização do arquivo digital, usou-se a opção “assunto” a partir dos seguintes descritores: Num primeiro momento, um primeiro descritor foi utilizado i) “Bebês and Educação Infantil” ii) “Bebês and leitura literária”; iii) “Bebês and literatura” e iiiii) Bebês and PHC.

Para tanto, ao utilizar o método do Estado da Questão para traçar o mapeamento acadêmico das pesquisas já existentes, buscamos responder às perguntas do problema de pesquisa sobre questões do trabalho com a literatura a partir de uma análise pautada na perspectiva da PHC. Sobre o método do EQ, Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) pontuam que “a busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica” (p. 8) permite-nos clarear e delimitar a pesquisa, dando ênfase à importância da contribuição da originalidade da pesquisa no campo científico. Para melhor esclarecer o EQ em relação a outras formas de pesquisa, os autores produziram o seguinte quadro:

Quadro 1 – Método do Estado da Questão (EQ) - Nóbrega-Therrien e Therrien (2004)

Características	Estado da Questão	Estado da Arte	Revisão de Literatura
Objetivos	Delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a conseqüente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica.	Mapear e discutir uma certa produção científica/acadêmica em determinado campo do conhecimento.	Desenvolver a base teórica de sustentação/ análise do estudo, ou seja, a definição das categorias centrais da investigação.
Procedimentos	Levantamento bibliográfico seletivo para identificar, situar e definir o objeto de investigação e as categorias de análise.	Levantamento bibliográfico em resumos e catálogos de fontes relacionados a um campo de investigação.	Levantamento bibliográfico para a compreensão e explicitação de teorias e categorias relacionadas ao objeto de investigação identificado.
Fontes Consulta	Teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos.	Predominantemente resumos e catálogos de fontes de produção científica.	Teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos.
Resultados	Clareia e delimita a contribuição original do estudo no campo científico.	Inventário descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema investigado.	Identifica o referencial de análise dos dados.

Fonte: Nóbrega-Therrien e Therrien (2004).

Para os autores esse método configura “o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento” (p. 9), auxiliando o pesquisador a ter clareza do objeto de estudo, para selecionar o seu material para análise e para estabelecer “categorias de análise”, que nesta pesquisa denominaremos de “eixos da análise”, pois consideramos seguir a partir de uma base em movimento e não algo que considere uma divisão ou separação em partes estáticas.

A revisão de literatura é realizada após a leitura dos títulos e assuntos das dissertações e teses encontradas. Enumeramos aquelas que abarcam a temática, com seus títulos, autores, região da universidade que faz parte e o tipo (tese ou dissertação) de pesquisa. Para Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 13), “os achados podem ser separados obedecendo a uma cronologia no tempo (os mais antigos e os mais recentes), a uma cronologia geográfica (local, nacional, internacional) e a uma ordem de conteúdo, ou seja, os mais diretamente ligados ao tema”. Em seguida, é realizada a leitura dos resumos, para, então, a partir de uma seleção de exclusão e inclusão, definir as pesquisas que se aproximam da temática: leitura literária,

literatura, Educação Infantil e PHC. Após isso, apresentamos quais as pesquisas que fariam parte da análise.

Tabela 2 – Levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da BDTD

Termos utilizados na busca: Palavras-chave (Combinação) – Ciências Humanas-Educação Infantil	Número de trabalhos	Selecionados
1. Bebês and leitura literária	20	5
2. Bebês and literatura	50	6
3. Bebês and PHC	20	4
TOTAL	90	15

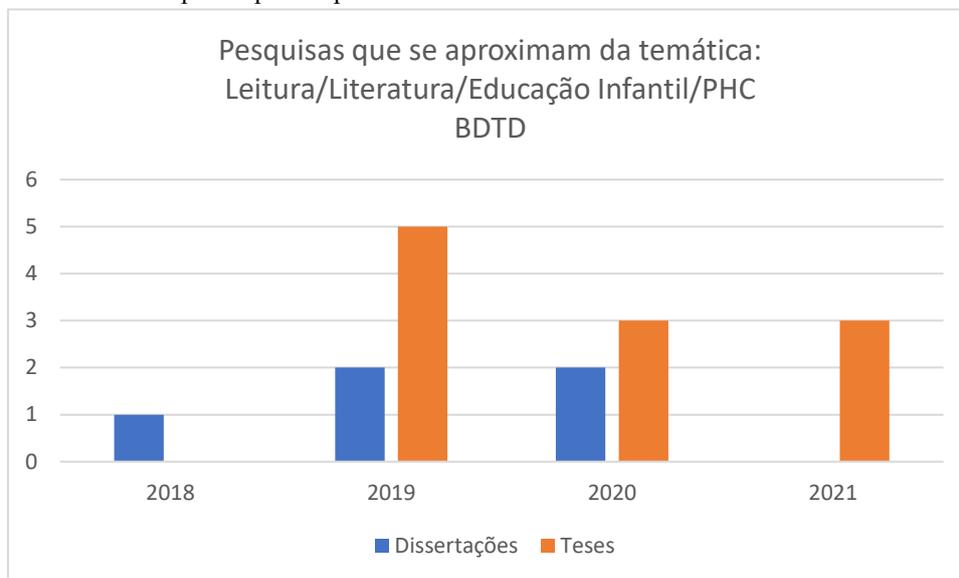
Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora a partir dos dados de pesquisa (2023).

Essa representação na tabela nos permite visualizar as combinações dos descritores que foram necessários para alcançarmos na plataforma alguns trabalhos relevantes para o estudo. De um total de 90 trabalhos encontrados, selecionamos 15 a partir da leitura dos títulos, resumos, descritores e sumário. Como critério de inclusão, foram selecionadas as teses e dissertações que versavam especificamente sobre bebês e relacionados com o trabalho com a literatura em unidades institucionais de Educação Infantil. Devido ao escasso número de publicações com a temática específica sobre bebês, para ampliarmos selecionamos também trabalhos que os relacionassem a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e do desenvolvimento infantil em instituições escolares. A exclusão dos trabalhos deve-se ao fato de que: i) ainda que todas as combinações de descritores fossem compostas pelo descritor “bebês”, alguns dos trabalhos estavam associados a questões da saúde ou clínicas. ii) alguns trabalhos versavam sobre aspectos de interação e o brincar. iii) alguns trabalhos sobre Psicologia Histórico-Cultural não se vinculavam às questões sobre literatura. Tais critérios devem-se ao fato de tentar a aproximação e a coerência com o objeto e sujeitos de pesquisa. Excluímos também produções que se repetem em diferentes fontes, a exemplo de teses e dissertações encontradas nas buscas por diferentes descritores. Nesse caso, contabilizamos a obra apenas uma vez.

A partir da análise, constatamos haver poucas produções acadêmicas na área da educação a respeito da temática. Com isso, revela-se a importância de ampliar os estudos, especificamente com os bebês nas instituições de Educação Infantil, no sentido de consolidar as concepções sobre criança, infância, desenvolvimento infantil e literatura, tendo por base pressupostos humanizadores da educação.

Elaboramos o gráfico a seguir, que busca uma melhor clarificação visual e indica a porcentagem de teses e dissertações que se aproximavam da temática relacionada aos descritores elencados:

Gráfico 1 – Pesquisas que se aproximam da temática



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2023).

Percebemos a alternância entre dissertações e teses em alguns anos, como mostra o gráfico: 1 trabalho no ano de 2018 (dissertação) e nenhuma tese concluída no mesmo ano; em 2020 nenhuma dissertação identificada; já em 2022 identificamos 1 tese de doutorado concluída e nenhuma dissertação registrada. Observamos também um maior registro de publicações no ano de 2019, tanto de dissertações quanto teses, prevalecendo em 2021 o mesmo número de teses de 2020 que se aproximam da temática (literatura).

Esses dados foram construídos a partir da análise das pesquisas e constituem como importante elemento para o caminho metodológico deste trabalho. Postuladas em Duarte (2013), reafirmamos que “tanto no pensamento quanto na ação não se cria o novo sem a apropriação do já existente” (p. 17). Dessa forma, conhecer o que já foi produzido sobre as políticas de formação do município e sobre a formação de professores da Educação Infantil em Uberlândia incitou-nos uma compreensão mais aprofundada. Na sequência do trabalho, abordamos os dados e as análises construídos nessa fase da pesquisa.

2.3 Análise da construção dos dados do EQ: o que revelam as pesquisas

Conforme explicamos na seção anterior, selecionamos para análise 15 pesquisas que tratavam sobre o estudo com bebês na Educação Infantil. Para que garantíssemos abarcar a temática da literatura, e que muitas vezes se encontra dissolvida ou pontuadas no corpo dos trabalhos de pesquisa, optamos por explorar os descritores de forma separada. Sendo assim, utilizamos a combinação de dois descritores de cada vez para encontrar trabalhos que pudessem versar sobre as práticas de leitura literária para/com os bebês. Quando cruzamos os descritores – Educação Infantil – Leitura Literária – encontramos 20 trabalhos, sendo que destes selecionamos 5 que abordavam a respeito da educação em instituições de ensino e estavam dentro do recorte temporal determinados (últimos 5 anos). Ao cruzarmos os descritores – Educação Infantil – literatura – selecionamos 6 dos 50 trabalhos de pesquisa encontrados. Realizamos os critérios de inclusão e exclusão conforme marco temporal, área das ciências humanas e educação. Por fim, como tentativa de ampliar os resultados para encontrar os descritores no corpo do texto, selecionamos 4 trabalhos dos 20 encontrados ao cruzar os descritores – Educação Infantil – PHC.

Mapeamos geograficamente as instituições de pesquisa que se dedicaram aos estudos selecionados e destacamos no gráfico a seguir a pesquisa realizada na plataforma BDTD. Ao pesquisarmos os trabalhos no banco de dados de teses e dissertações da BDTD, visualizamos 15 pesquisas vinculadas a Programas de Pós-graduação Strictu Sensu, distribuídas geograficamente conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Porcentagem por região do território brasileiro referente aos trabalhos selecionados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2023).

Destacamos autores, palavras-chaves utilizadas, ano de publicação, tipo de pesquisa e instituições promotoras das pesquisas analisadas. Verificamos a predominância dos trabalhos em universidade públicas, sendo apenas 2 provenientes de instituições particulares. Abaixo visualizaremos de uma forma macrorregional como estão distribuídas as pesquisas selecionadas para análise neste trabalho.

Figura 10 - Localização no mapa das instituições dos trabalhos selecionados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2023).

Na região sudeste e na região sul do país, identificamos 6 trabalhos, com maior número proveniente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com 4 trabalhos, e 2 da Universidade Caxias do Sul. Na região sudeste, dos 6 trabalhos identificados, 2 localizam-se no estado de São Paulo (Unesp), 2 realizados pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 1 pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e 1 no estado do Rio de Janeiro pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Na região Sul, há 4 pesquisas da mesma instituição pública, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A seguir, o quadro 2 indica a disposição dos resultados da pesquisa na plataforma com aplicação dos filtros com as palavras-chaves e o recorte temporal.

Quadro 2 – Resultado da pesquisa plataforma na BDTD

BDTD – Educação Infantil – Leitura Literária – 2018/2022 (20-5)					
Título da obra	Palavras-chaves	Autor(a)	Ano de publicação	Tipo de pesquisa	Instituição
Interação de bebês com livros literários	Educação; Educação Infantil; Mediação de leitura; Literatura infantil; bebês	PINTO, Marcela Laís Allgaver	2018	Dissertação	Caxias do Sul UCS
Entre fraldas e livros: leitura literária com bebês na creche	Bebês e crianças bem pequenas; Creche; Leitura literária; Mediação literária; Formação de professor	SILVA Maria Rosana	2019 (Silva, M.)	Dissertação	Juiz de Fora UFJF
O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância	Educação Infantil; Educação literária; Mediação de leitura; Leitura com bebês e crianças pequenas; Estratégias de leitura	SILVA Kenia Adriana de Aquino Modesto	2019(Silva, K.)	Tese	Presidente Prudente UNESP
Bebeteca: Engatinhando entre livros	Bebeteca. Educação Infantil. Primeiro ano de vida. Mediação. Bebê Leitor. Acervo. Espaço.	MOTOYAMA Juliane Francischeti Martins	2020	Tese	Presidente Prudente UNESP
Práticas e ambiências de leitura: reflexões a partir de escola de educação infantil em Nova Prata	Educação Infantil. Leitura. Literatura. Bebeteca	MARCHESINI Patrícia	2021	Dissertação	Caxias do Sul UCS
BDTD – Educação Infantil – literatura – 2018/2022 (50-6)					
Título da obra	Palavras-chaves	Autor(a)	Ano de publicação	Tipo de pesquisa	Instituição
As palavras e seus deslimites: a relação dos bebês com os livros na educação infantil	Educação Infantil. Docência com bebês. Literatura Infantil. Livro-brinquedo. Livro	GONÇALVES Fernanda	2019	Tese	Universidade Federal de Santa Catarina UFSC

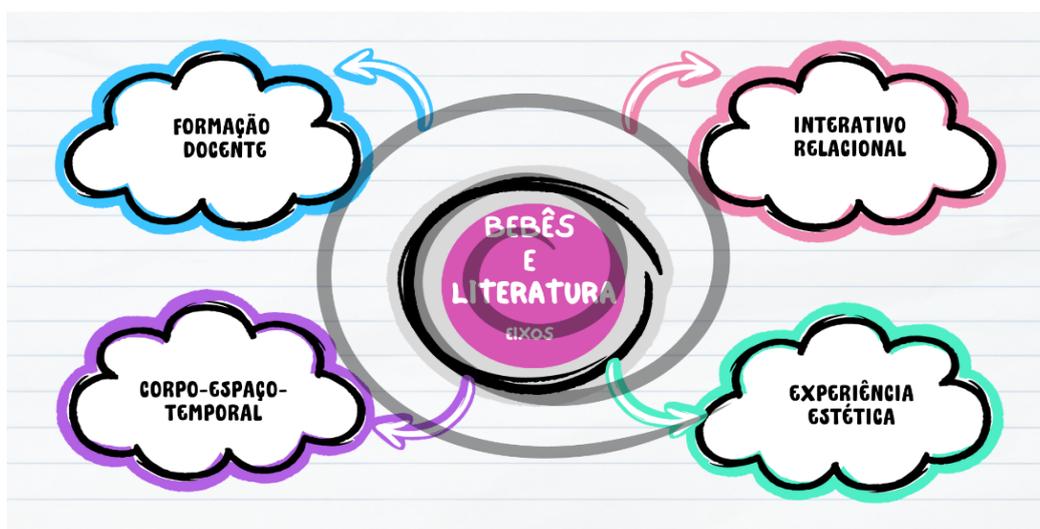
A dimensão estética na docência com bebês e crianças bem pequenas: indícios da formação de leitores	Estética. Docência. Literatura. Bebês. Crianças bem pequenas.	PEREIRA Arlete de Costa	2019	Tese	Universidade Federal de Santa Catarina UFSC
O corpo dos bebês na constituição da especificidade da docência na Educação Infantil	Educação Infantil. Docência. Bebês. Corpo	CABRAL Viviane Vieira	2019	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina UFSC
A formação em contexto de professoras de bebês e das crianças bem pequenas: análise de um processo formativo na creche	educação infantil; práticas pedagógicas na creche; formação continuada de professoras de creche; formação em contexto.	CHAVES Edlane de Freitas	2020	Tese	Universidade Federal do Ceará UFC
Fronteiras indômitas: a poética dos bebês na construção de seus territórios existenciais	Bebês – Autopoiese – Invenção – Literatura infantil – Cartografia	GALVÃO Cristiane de Souza Leite	2021	Tese	Universidade Federal de Minas Gerais UFMG
Potencialidades da poesia para a formação leitora na primeiríssima infância	Literatura, Primeiríssima infância, Poesia, Formação leitora	PEIXOTO Simone Leite da Silva	2022	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN
BDTD – Educação Infantil – PHC – 2018/2022 (20-4)					
Título da obra	Palavras-chaves	Autor(a)	Ano de publicação	Tipo de pesquisa	Instituição
A dimensão Estética na docência com bebês e crianças pequenas: indícios da formação de leitores	Estética. Docência. Literatura. Bebês. Crianças bem pequenas	COSTA Arlete Pereira	2019	Tese	Universidade Federal de Santa Catarina UFSC
Bebês e literatura: percursos em uma creche pública do município do RJ	Bebês. Inserção. Psicologia Histórico-Cultural. Rede de Significações. Etnografia. Educação Infantil	SILVA Pablo Luiz de Faria Vieira da	2020	Tese	Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ
Valéria e Henrique: o entretecer da	Bebês: Constituição da Subjetividade:	DOMINICI Isabelle Costa	2021	Tese	Universidade Federal de Minas Gerais

constituição de suas subjetividades	Psicologia Histórico-Cultural: Etnografia em Educação				UFMG
Análise da habilidade de atenção conjunta em interações educadora-bebê: um estudo em contexto de creches	atenção conjunta, interação educadora-bebê, desenvolvimento infantil, educação infantil.	ALBUQUERQUE Jessica Andrade de	2021	Tese	Universidade Federal da Paraíba

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2023).

A partir das análises dos dados das pesquisas selecionadas no banco da BDTD, elencamos 4 eixos que perpassam a temática do trabalho com a literatura para/com os bebês, como mostra a figura 11.

Figura 11 - Quatro eixos temáticos elencados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2023).

Ao relacionarmos a temática central do nosso estudo, o trabalho com a literatura para/com os bebês, a leitura dos resumos das pesquisas nos possibilitou construir quatro principais eixos abordados de forma transversal, identificados como: interativo-relacional, experiência estética, corpo-espaço-temporal e formação docente. Esboçamos esses eixos imaginando uma espiral, ou seja, essa forma encontrada em contexto particular da Educação Infantil se movimenta circularmente, repetindo-se em torno de um ponto central (Bebês e literatura) à medida em que se afasta ou se aproxima desse ponto.

As pesquisas selecionadas relacionam o trabalho com a literatura a partir da interação dos bebês com o objeto cultural - livro, sendo essa relação pautada na corporeidade e nas especificidades dos bebês. Pinto (2018) refere-se a situações de mediação de leitura em grupo de bebês como forma de interação e Gonçalves (2019) analisa a interação de bebês com livros literários quando inseridos no mundo letrado e pontua que nem sempre é dada a devida atenção.

Cabral (2019) analisa essa relação dos bebês com o livro por meio da corporeidade nas relações vividas no contexto da creche, revelando que o corpo dos bebês possui demandas/manifestações físicas, emocionais, sociais e culturais que, entrelaçadas as suas especificidades, promovem encontros marcados pelo reconhecimento das suas singularidades, sendo apresentado como um orientador da ação docente, constitutivo de uma docência que é relacional e que incide na constituição subjetiva dos bebês.

Silva (2020) investiga práticas que relacionam bebês e a literatura como prática social e elemento cultural importante para o desenvolvimento infantil, ampliando as interações e brincadeiras, tanto pelas experiências partilhadas quanto pelo enriquecimento da linguagem, da imaginação e da compreensão da realidade.

Albuquerque (2021) evidencia as interações da educadora com o bebê e demarca a relevância da habilidade sociocognitiva da atenção conjunta como importante elemento para o desenvolvimento global infantil, promovendo episódios de atenção conjunta dos bebês e educadores no desenvolvimento da comunicação e linguagem, reforçando a intencionalidade do planejamento de intervenções no âmbito da educação infantil, com vistas à promoção de ações potenciais de desenvolvimento infantil.

Costa (2019) ainda menciona a mediação literária como fundamental no processo da constituição leitora dos bebês, já que elas se utilizam de uma série de elementos para envolver as crianças nas narrativas, procurando tornar esses momentos mais prazerosos, alegres e brincantes, assim como incentivam a gostarem das histórias.

Silva, K. (2019) pontua 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 e as estratégias de leitura em formação, respeitando-se as especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas.

Gonçalves (2019) ressalta a importância da mediação literária e a subdivide em dois tipos a saber: a mediação onipresente e da mediação direta da professora. Os dados mostram que a mediação onipresente se caracteriza pela interação dos bebês com os livros e se constituem principalmente pela relação corporal, em que o corpo é a narrativa (corpo-narrativa). A mediação direta se caracteriza por uma ação direcionada nos momentos de contações lúdicas

de histórias, pelas professoras, sendo o livro mais do que suporte de leitura, um suporte de brincadeira, que compõe suas criações, que é reinventado a partir dos próprios bebês.

Dominici (2021) busca dialogar com a literatura e a constituição da subjetividade que é social e singular nos contextos culturais de sua produção. O autor pontua a importância da elaboração de estratégias dos bebês para ter atenção do adulto, como serem comunicativos, manifestarem interesse pelos momentos de alimentação, vivenciarem eventos de letramento e se interessarem pela comunicação escrita, gestual e falada.

Quando nos referimos ao segundo eixo elencado - “Experiência Estética”, Costa (2019) refere-se à dimensão estética na docência com bebês e crianças bem pequenas a partir das práticas de leitura e contação de histórias, sendo nessa relação identificadas pistas que possam revelar o início da formação de leitores.

Galvão (2021) menciona que a literatura atua possibilitando o intercâmbio dos bebês com a memória coletiva, a interpretação e a construção de significados, a nutrição do imaginário e a vitalidade da existência, configurando-se como uma experiência estética.

Peixoto (2022) também menciona a experiência estética e poética por meio da competência receptiva das crianças, tendo em vista a natureza sensível dessa composição verbal que contém som, ritmo e rimas, sendo a literatura um balizador na construção de comportamentos leitores, percebendo a criança como alguém que constrói sentidos e que desde bebê já evoca uma linguagem em potencial e tem um modo peculiar de perceber o mundo.

No terceiro eixo - “Espaços”, Pinto (2018) destaca a importância do espaço adequado ao “bebê/leitor” durante as situações de mediação de leitura, as quais favoreceram a ampliação da capacidade de compreensão, expressão, por meio de experiências diversificadas, entre elas a conversa, a música e a escuta de histórias.

Costa (2019) menciona a importância da organização dos espaços com um ambiente acolhedor, com mudança da entonação da voz, com expressões faciais, gestos e ludicidade, citados como elementos importantes para envolver as crianças nas histórias.

Motoyama (2020) relata a importância do espaço da bebeteca e da mediação de leitura a partir das etapas de desenvolvimento infantil. Assim, consideramos a necessidade de estudar e de conhecer melhor as singularidades da bebeteca na formação dos bebês leitores, de modo a contribuir para expansão desses locais. O autor aponta para a necessidade de organizar os espaços de leitura para a melhora das práticas de formação realizadas com os pequenos.

No quarto eixo - “Formação docente”, Gonçalves (2019), quando subdivide a mediação literária em dois momentos, menciona o primeiro momento como “onipresente e da mediação direta”, revelado por ações de organização de tempos e espaços.

Chaves (2020) pontua a importância da formação continuada de professoras que atuam com bebês e crianças bem pequenas, considerando as especificidades das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da creche. O autor menciona a necessidade de investimentos financeiros para melhoria da estrutura física da creche e na aquisição de equipamentos e materiais (como livros de literatura infantil; brinquedos em quantidade suficiente para as crianças; cadeiras adequadas para acomodação e conforto dos bebês nos momentos de alimentação), que são aspectos indicativos da necessidade de continuidade da formação em contexto na creche.

Marchesini (2021) traz o direito da criança de acessar o mundo simbólico como uma forma de compreender o mundo, incluindo a si mesmo e ao outro. Entende que a leitura literária contribui para a formação do sujeito desde a mais tenra infância e constata a falta de reconhecimento da leitura literária nos documentos consultados. Então propõe indicadores para criação de uma bebeteca configurada de acordo com as necessidades das crianças da creche e dos anseios das professoras.

Silva, M. (2019) versa sobre a prática de leitura literária com bebês e crianças bem pequenas na creche, e aponta que, embora tenham ocorrido alguns avanços em relação às ações de mediação de leitura literária, é necessário maior investimento na formação das professoras para que a experiência literária possa ampliar as possibilidades de construção de vínculos afetivos com o livro e a leitura literária.

Silva (2020) ainda afirma ser necessária centralidade das políticas públicas com a literatura na Educação Infantil, sendo a creche identificada como um espaço primordial para a vida das crianças, suas famílias e formação continuada, por ser um espaço de vida coletiva.

Ao final desse levantamento, é possível constatar como os eixos elencados perpassam a temática do nosso estudo e sensibilizam o trabalho com a literatura para/com os bebês. Esses aspectos serão discutidos neste estudo; todavia, é importante refletirmos por meio dos vieses das ações das políticas públicas que impactam o contexto das escolas. O estudo avança na medida em que busca contribuir com o trabalho com a literatura para/com os bebês em contexto coletivo particular das instituições de Educação Infantil.

Percebemos neste caminho percorrido do EQ que o conhecimento específico sobre o trabalho pedagógico com a literatura desenvolvido para/com os bebês carece de diálogo com a produção acadêmica no Brasil. A dificuldade em encontrar trabalhos que dialoguem com a temática específica da literatura com as crianças tão pequenas foi observado na fragmentação dos estudos nas diferentes áreas de pesquisa, como na psicologia, nos campos da saúde e

educação. Então, onde encontraremos as interfaces entre os bebês e a literatura? Logo em seguida, iremos buscar pistas sobre esses pontos invisíveis.

3 O ALINHAVAR DOS PONTOS INVISÍVEIS: ONDE ESTÃO OS BEBÊS E A LITERATURA?

Figura 12 - Vamos juntos percorrer o caminho



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

*“Estradas vão para as Veredas Tortas[..]
O senhor ache e não ache. Tudo é e não é [...]
O real não está no início nem no fim,
ele se mostra pra gente é no meio da travessia [...]
Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia.”*

Guimarães Rosa¹⁹

¹⁹ Nota: Fragmento do poema do autor retirado da internet. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Guimar%C3%A3es_Rosa. Acesso em: 25 maio 2023.

Nesta epígrafe, Guimarães Rosa nos provoca a observar a travessia, considerando os caminhos já percorridos. Ao aproximarmos do sentido e do significado do trabalho com a literatura, nosso olhar se volta a caminhos pontuais e históricos deste alinhavo nos documentos que normatizam a Educação Infantil, suscitando em nós reflexões sobre o lugar ocupado pelas crianças no acesso à cultura literária. Nosso interesse nesta seção não é aprofundar historicamente, mas indicar pistas que possam nos orientar ao encontro da literatura e dos bebês ou mesmo indicar novas rotas e possíveis alinhavos. Alguns termos nos provocam nessa busca, tais como: leitura, cultura, livros literários, contar e ouvir histórias.

No intuito de alcançarmos tais pretensões, iniciaremos com um breve resgate histórico de reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. É um movimento marcado por concepções de criança abstrata, dentre elas, com proposições assistencialistas. A Constituição Federal de 1988 apresenta-se como marco, no sentido de deixar registrada a reivindicação da sociedade e dos movimentos sociais sobre o dever do Estado e a responsabilidade da família em garantir a educação como direito de todos, que até então não havia se comprometido legalmente com essa função. Em meados dos anos 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90), a lei nº 8069/1990, reforça os direitos fundamentais relacionados ao respeito à vida das crianças e dos adolescentes, sendo o direito à educação e à cultura uma questão específica, ou seja, o direito à leitura. O artigo 58 do ECA deixa claro a respeito da educação em garantir o acesso às fontes de cultura humana.

Art. 58 No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura (Brasil, 1990).

A a CF reconhece a Educação Infantil como direito da criança de 0 a 6 anos como dever do Estado e opção da família e o ECA vem afirmando e protegendo esses direitos. Com isso, reafirma-se o propósito dos direitos fundamentais em consonância com os princípios de liberdade, criação, valores culturais, contexto social e acesso a fontes de cultura. Porém, a Educação Infantil só é reconhecida como primeira etapa da Educação Básica em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), quando dividida por duas etapas: a primeira, “creche” para crianças de até três anos; e a “pré-escola” para crianças de quatro e cinco anos, com finalidades de desenvolver na criança seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (BRASIL, 1996). Dessa forma, este documento regulariza a educação das crianças em seus primeiros anos, configurando um direito, embora ainda de caráter não

obrigatório. Contudo, em tais documentos mencionados até aqui, percebe-se na sua essência o foco na escolarização, permeados por concepções conservadoras e assistencialistas a respeito das infâncias. Mendonça (2013) comenta o artigo 29:

No art. 29 da LDB, foram destinadas às crianças de até seis anos de idade, com a finalidade de complementar a ação da família e da comunidade, objetivando o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Isto nos remete à questão da formação humana [...] mas ressalta a necessidade de promover o processo humanizado da criança. Esse processo requer e implica em um projeto de educação infantil fundamentado em um conceito de educação para a vida, pois ele dará os recursos cognitivos iniciais para o pleno desenvolvimento da vida da criança (Mendonça, 2013, p. 42).

Ao pesquisarmos o termo “literatura” no documento, menciona-se apenas o artigo 26 que se refere ao ensino de conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, com o seguinte texto: “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 1996).

Em 1998 é criado um documento norteador do trabalho realizado com crianças de até 6 anos de idade, ou seja, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Em seu texto introdutório, do volume 1, aborda uma concepção de criança em uma perspectiva social e historicamente construída, sendo ela “um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (p. 21). Contudo, Barros (2009) explica que a primeira versão dos RCNEI ainda estaria focada no ensino escolarizado e permeado por concepções tradicionalistas.

O RCNEI foi um documento com caráter mais orientador de conteúdos e com um objetivo de buscar uma “operacionalização” do processo educativo, assim como menciona ser favorável a uma sistematização do processo educativo infantil, nos quais, por meio de sua estruturação, os objetivos específicos desembocam em “conteúdos” para concretizar a intencionalidade educativa para diferentes eixos de trabalho. Kuhlmann (2005) aponta uma discussão sobre o RCNEI, abordando que ainda “[...] não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas” (Kuhlmann, 2005, p. 57). Sobre a estrutura do documento, encontramos que o mesmo

[...] se apoia em uma organização por idades – crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos – e se concretiza em dois âmbitos de experiências – Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo – que são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática (Brasil, 1998, p. 43).

A concepção de criança descrita neste documento, na análise de Souza (2007), traz contribuições para nosso estudo, visto que o documento é o ponto fundamental de sua crítica, pois reforça a concepção naturalista ou espontaneísta de educação. A autora, ainda que de maneira breve, menciona que o RCNEI

[...] indica uma concepção de criança responsável por todos os seus feitos. Confunde erroneamente, autonomia com independência [...], pois, ao basear-se nos princípios piagetianos da moral, o documento não considera que para esse pressuposto teórico a criança só conquista a autonomia após os seis anos de idade (Souza, 2007, p. 36).

Algumas expressões utilizadas no corpo do texto deste documento transparecem em seu bojo um histórico assistencialista da Educação Infantil, com o uso de “brincadeiras espontâneas”, ou seja, deixa claro a caracterização de concepções que privilegiam aspectos inatos e biológicos, sobre as quais o cuidar ainda era considerado a maior preocupação com as crianças pequenas.

No que se refere à palavra “leitura” na Educação Infantil, especificamente com crianças de até 3 anos, ela é mencionada na perspectiva do contexto da interação, no qual a leitura de livros e seus personagens poderiam proporcionar momentos interativos de exploração da linguagem oral em situações do cuidar. Destaca o cuidado na organização do ambiente para proporcionar a leitura com as crianças maiores de 4 a 6 anos com práticas de leitura de livros, atividades de desenho e escrita. Neste documento, a dimensão do cuidar não é reduzida aos momentos de integridade das crianças, mas é um conceito que vai além, de acordo o RCNEI (1998):

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. [...]. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos” (Brasil, 1998, p. 24).

Somente com as crianças maiores é proposta a apreciação da leitura feita pelo professor, o manuseio de livros, a escolha e a apreciação da literatura, situações em que a professora pode organizar momentos de histórias, possibilitando às crianças a escolha de suas leituras e contato com os livros de forma a que possam manuseá-los, por exemplo. Com isso, pretende-se que a leitura seja organizada de forma atraente, num ambiente aconchegante, com livros de diversos gêneros, de diferentes autores, revistas, histórias em quadrinhos, jornais, suplementos, trabalhos de outras crianças etc (p. 153). O documento propõe o estímulo à interpretação de registros, como desenhos, fotografias e maquetes (p. 181), além de leitura de imagens e objetos – as imagens produzidas pelos homens, como desenhos, mapas, fotografias, pinturas, filmagens etc, ou seja, recursos inestimáveis para obter inúmeras informações (p. 197).

Identificamos que o documento tem uma preocupação quando se trata das práticas de leitura destinadas à Educação Infantil apenas para as crianças maiores de 3 anos. Com base na análise deste documento, podemos verificar que as concepções de leitura a partir das citações da palavra parecem apontar para elementos da linguagem plástica, verbal e para a leitura de mundo, vistas como de cunho prioritariamente formativo e como forma de registro.

A primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI/99) destaca importantes questões sobre a Educação Infantil, como: indissociabilidade do cuidar e o educar, intencionalidade nas ações educativas, além da avaliação do desenvolvimento da criança, formação de professores, entre outros. Segundo Amorim e Dias (2012), as DCNEI/99 podem ser consideradas uma forma de “corrigir a rota” equivocada do RCNEI (1998), pois o documento tinha como intenção dar incentivo para que as instituições de Educação Infantil criassem suas propostas pedagógicas, levando-se em conta sua regionalidade, contradizendo assim a proposta errônea que o RCNEI que intentava estabelecer um currículo nacional que desconsidera as especificidades de cada escola. Amorim e Dias (2012) destacam:

O que vinha se esboçando em matéria de currículo indicava a necessidade do MEC dar apoio para que os sistemas de ensino e as instituições educacionais elaborassem suas propostas pedagógicas e curriculares, mais voltadas para as suas especificidades locais e capazes de reconhecer o direito de crianças e educadoras a uma prática educativa que as considerassem como sujeitos de direitos e produtores de cultura. E não a necessidade do MEC definir centralmente um currículo único a ser seguido pelas instituições (Amorim; Dias, 2012, p. 130).

Em 2009 é atualizada a versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009), e com isso percebe-se um avanço na direção de colocar a criança em foco. A concepção de criança em seu texto vem reforçar a importância do acesso ao

conhecimento cultural, assim como o contato com a natureza, preservando o modo particular em que se situa no mundo. Quanto às DCNEIs, Carvalho (2015) relata que:

A leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) possibilita depreender que se procura, por meio do documento legal, promover e garantir a existência de um currículo que rompa com o assistencialismo, distancie-se da escolarização e seja promotor das relações das crianças consigo mesmas, com seus pares, com os adultos e com o mundo. Em tal perspectiva, nas diretrizes, palavras como aula, aluno, ensino, escola e conteúdo são interdidas no vocabulário curricular, por serem entendidas pelos especialistas da área (cujos estudos se sustentam na Sociologia da Infância e na Pedagogia Italiana) como integrantes de uma concepção escolarizante da infância (Carvalho, 2015, p. 467).

Percebe-se uma preocupação deste documento em romper com práticas pedagógicas já praticadas no Ensino Fundamental, buscando, para isso, modificações em sua linguagem e aproximando-se mais da identidade e das linguagens da infância. Contudo, Carvalho (2015) destaca discussões nas entrelinhas do documento (DCNEI/2009):

Pode-se dizer, então, que a proposição de orientações curriculares é uma das formas que as instituições estatais utilizam para regular, orientar, fixar limites e prescrever determinadas práticas e relações sociais no campo educativo. Por essa razão, o texto legal não é constituído por uma única voz ou por um conjunto de prescrições homogêneas. Mas, sim, por uma variedade de discursos produtores de relações de poder e saber que torna possível o domínio da subjetividade infantil, ao apresentar modos de nomear e entender as crianças, definindo modelos para conduzir a ação pedagógica a elas dirigida (Carvalho, 2015, p. 468).

O parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009, revisa este documento e salienta a importância do direito da criança em ter acesso aos bens culturais, dentre eles a narrativa de histórias:

É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado (Brasil, 2009).

A partir desse olhar sobre a criança, as instituições escolares são responsáveis por promover o desenvolvimento integral através do eixo do cuidar e do educar de forma indissociável, um binômio que ainda hoje configura um desafio nos planejamentos com os bebês e as crianças bem pequenas. De acordo com Forest e Weiss (2009), cuidar e educar

[...] implica reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes, a constituição do ser não ocorre em momentos e compartimentados. A criança é um ser completo, tendo sua interação social e construção como ser humano permanentemente estabelecido em tempo integral. Cuidar e educar significa compreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige seu esforço particular e a mediação dos adultos como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade (Forest e Weiss, 2009, p. 02).

A revisão do documento das DCNEI/2009 traz a literatura quando menciona o planejamento curricular pedagógico relativo a questões de organização do tempo e dos espaços e no que concerne a questões de infraestrutura que garantam condições favoráveis à aprendizagem:

[...] o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos. Também é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza. Junto com isso, há necessidade de uma infraestrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas (Brasil, 2009).

Os desdobramentos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) destacam em seu texto as relações sociais da criança como sujeito histórico e de direitos que

[...] se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (Brasil, 2013, p. 86).

Porém, não aborda especificamente a literatura infantil, com foco voltado na organização, no desenvolvimento e na avaliação das propostas pedagógicas do ensino de uma forma geral. Em dezembro de 2017, em âmbito nacional, é aprovada e homologada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, conforme prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014. Constitui-se um documento de caráter normativo que

[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2017, p. 7).

Entre as críticas ao documento, encontramos Barbosa (2019) que destaca:

Percebe-se que o debate sobre a BNCC acabou por privilegiar alguns grupos de especialistas, em detrimento da ampla sociedade organizada, desconhecendo acúmulos importantes de conhecimentos teórico-práticos produzidos por pesquisadores, professores, gestores e entidades sobre a questão curricular e os processos de aprendizagem e desenvolvimento (Barbosa, 2019, p. 83).

A concepção de criança destacada no texto da BNCC/2017 da Educação Infantil menciona a criança como um ser que

[...] observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (Brasil, 2017, p. 38).

Sobre essa questão, Barbosa, Silveira e Soares (2019) reconhecem que as crianças e as famílias devem ser assumidas como interlocutoras e protagonistas por direito na organização do trabalho pedagógico, pois consideram que “a formação do indivíduo se constitui

dialeticamente em diferentes dimensões: humana, social, cultural, política e, necessariamente, num ambiente democrático” (p. 85). Contudo, criticam que o documento não cita o direito à participação e à forma de tratamento do conhecimento a ser disponibilizado no ambiente das creches e pré-escolas em todas as suas dimensões. Discorrem que os direitos sociais

[...] foram substituídos por “direitos de aprendizagem”, que não são equivalentes aos direitos sociais, como o direito à vida digna, à saúde, à moradia, à boa alimentação”. Esses direitos fogem à lógica da divisão e sequenciação do projeto educativo por idades, a que se resumiu o texto da BNCC-EI ao tratar dos objetivos de aprendizagem, evocando, igualmente, as questões ontológicas, históricas, de classe social e das relações dela decorrentes, da cultura, das relações étnico-raciais, além das conquistas e dos processos de ordem biológica e filogenéticos. Além disso, o fato de destituir as crianças de menos idade, do nascimento aos 18 meses, do estatuto de “criança”, classificando-as como “bebês”, não tem uma justificativa epistemológica plausível, podendo essa divisão favorecer uma discriminação no atendimento daquelas, a ponto de, ao invés de tratá-las com o devido cuidado, interpretá-las como ser com menor capacidade ou menos ativos, o que não é absolutamente verdade. Denominar crianças de 19 meses a 3 anos e 11 meses como “mais pequenas” e as de 4 anos a 5 anos e 11 meses de “pequenas”, não corresponde ao que elas de fato são, já que não podem ser analisadas pelo tamanho, em escala (Barbosa, Silveira e Soares, 2019, p. 86).

Em seu texto inicial, a base relata o processo de consolidação dessa concepção de criança e de desenvolvimento nas últimas décadas e articula os direitos de aprendizagem dos aprendizes com suas experiências e saberes próprios das culturas infantis. Ela entende o cuidado como algo indissociável do processo educativo.

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017, p. 36).

Quando pesquisamos sobre o termo “literatura” no texto da apresentação ou da introdução da BNCC (2017), não encontramos nada referente. Ao mencionar no singular os direitos de aprendizagem (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se) e sobre o desenvolvimento na Educação Infantil, a base cita a concepção de criança como

[...] ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo (Brasil, 2017, p. 36).

Ela menciona a intencionalidade educativa no decorrer de seu texto, afirmando que

[...] essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2017, p. 37).

Contudo, percebemos aqui uma certa falta de critério com a literatura, ao não mencionar possibilidades de trabalho com as crianças. A crítica feita a esse documento é justamente marcada pela falta de diálogo com os diversos setores da educação, evidenciado pelo caráter consultivo do processo de elaboração de suas propostas preliminares. Isso demonstra uma perspectiva de construção de um documento unilateral, ou seja, a falta de diálogo já se configura uma transgressão à própria LDB (9394/96), que garante autonomia e gestão democrática da escola. O documento ressalta que ela não deve ser considerada como currículo, pois trata-se de um documento referencial; porém o que se percebe é um distanciamento de uma visão pedagógica com pressupostos de caráter humanizador nos diversos contextos.

Com a promulgação da BNCC, o município de Uberlândia inicia a elaboração de Plano de Ação Referência da Rede (Versão Preliminar) - 2018, elaborado com a participação de professores/as representantes que atuavam nas Unidades Escolares Municipais, nas OSCs, na Secretaria de Educação e no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. Ele culminou em um documento norteador dos planejamentos em 2019, concomitantemente a sua retomada em continuidade ao trabalho coletivo iniciado em 2018 para que fosse consolidada a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino (RME). A primeira etapa para a construção do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (Versão Preliminar) foi realizada a partir da representatividade de profissionais, nesse caso específico, dos que atuam na Educação Infantil. Para essa etapa da Educação Básica, os encontros foram organizados em grupos de trabalho (GTs) de acordo com o nível de desenvolvimento da primeira infância, sendo organizados da seguinte forma: GT Bebês, compreendendo o Berçário e o GI, GT Crianças Bem Pequenas, compreendendo o GII e GIII (crianças de 2 a 3 anos) e o GT Crianças Pequenas, compreendendo o 1º e o 2º períodos (crianças de 4 a 5 anos).

Concluída esta primeira etapa, em dezembro de 2019, sua finalização desemboca no documento denominado Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil, cujo caráter orientador traz propostas curriculares que buscam uma identidade às escolas municipais, com objetivo de respeitar suas particularidades. Essas mudanças legais remetem a uma nova compreensão sobre a infância e se consolidam por meio de lutas políticas, compreendida como uma construção social que considera a criança brasileira como sujeito histórico.

Com a defesa das concepções de criança descritas nas Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia para a Educação Infantil (2020), pontua:

A concepção de criança defendida neste documento está em conformidade com a ideia atual de infância, uma vez que ela é compreendida como um ser integral, um sujeito de direitos e produtor de cultura. Ainda, como um sujeito que interage com outros sujeitos e com o meio para compreender, intervir e construir sentido e significados sobre o mundo ao seu redor (Uberlândia, 2020, p. 69).

Quanto à literatura, as DCMEI de Uberlândia (2019) a mencionam, respaldando-se na BNCC. No corpo de seu texto indica o trabalho com contação e escuta de histórias, renunciando possibilidades de organização do trabalho pedagógico com os bebês. De acordo com a DCMEI (2019), defendido pela BNCC (2017), a criança:

[...] ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 2017, p. 42).

Nesse sentido, o documento traz a ideia de oportunizar às crianças na Educação Infantil o contato com as múltiplas linguagens de forma significativa nos diversos momentos da rotina, como aqueles quando elas estão em contato com a diversidade textual, no sentido de

potencializar e ampliar o vocabulário, desenvolver a oralidade e a comunicação. O documento esclarece que:

Ao estarem em contato com diversos gêneros textuais, os bebês e as crianças constroem hipóteses, imaginam, descobrem e criam possibilidades para interpretar e compreender o mundo em que o rodeia, como sujeitos ativos que reconhecem a função social da leitura e da escrita (Uberlândia, 2019, p. 88).

Em linhas gerais, percebemos por meio dessa breve análise dos principais documentos que devem orientar o trabalho na Educação Infantil, que bebês e crianças possuem o direito a desenvolver-se cognitivamente, emocional e socialmente, sendo garantido a eles o contato com diversos objetos culturais e artísticos que possam dar vazão à sua criatividade, amparar suas emoções e se desenvolver de forma integral. Além da família, a escola é a instituição que tem possibilidades de oferecer esse encontro do bebê com a cultura escrita, principalmente aos que não possuem o acesso no contexto familiar. É importante que professoras compreendam a importância dos atos de leitura para o desenvolvimento humano, considerando o direito à criação, à imaginação e à potencialidade da criança como ser histórico que possui voz em sua linguagem própria, sem desconsiderar o desenvolvimento de suas máximas qualidades humanas. Contudo, faz-se necessário ampliarmos nosso olhar para que os bebês e a literatura não sejam um ponto invisível nas políticas públicas e para não coadunarmos com retrocessos na Educação Infantil e com ações políticas e atitudes que usurpam esta etapa da Educação Básica o seu verdadeiro sentido, negligenciando as potencialidades na constituição do humano.

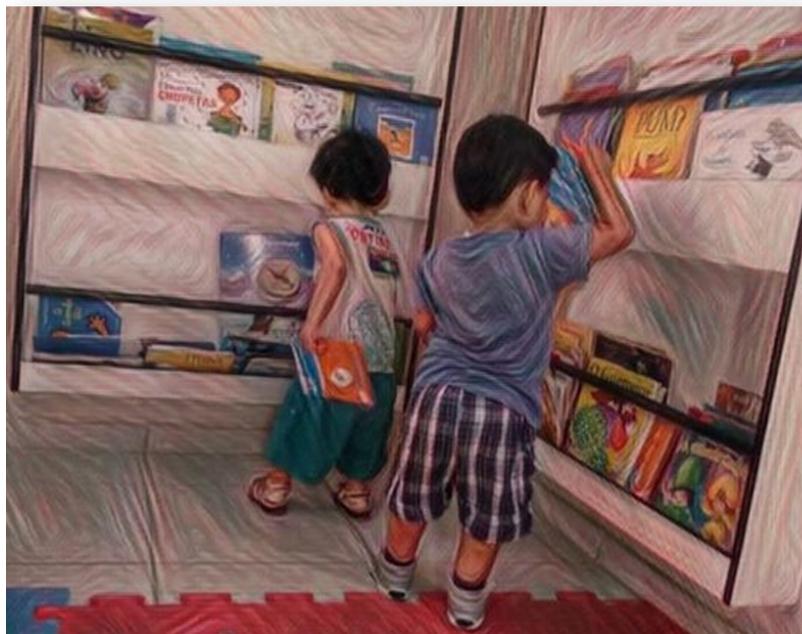
Para embasar nossos estudos, é importante que compreendamos o que é literatura, cultura escrita, leitura e escuta do texto, e que possamos identificar como os estudos na perspectiva histórico-cultural podem contribuir para ampliar o olhar sobre a docência na busca por promover ações pedagógicas intencionais que potencializem o desenvolvimento das máximas qualidades humanas.

Esse entrelaçamento entre os pressupostos da pedagogia e da psicologia devem embasar o agir docente. Nas palavras de Pasqualini e Abrantes (2013, p. 14), ao situar esse entrelaçamento dessas áreas, “entendidas como unidade que orienta o trabalho docente, sem, porém, ascender a psicologia à posição de guia do trabalho educativo em detrimento da análise e definição de quais conteúdos serão ensinados, o que é uma das tarefas da pedagogia”, reafirmam a importância da análise desta pesquisa a partir da PHC, com foco na perspectiva que considera o bebê um sujeito potente que aprende a ser humano com outros sujeitos, de acordo com as situações que vivencia em determinado momento histórico e com a cultura a que tem acesso.

Daí a importância de entendermos os conceitos do processo de humanização. A perspectiva da PHC nos convida a aprofundar nossos estudos e a desvendar o complexo processo de desenvolvimento do humano em nós. Isso é o que delinearemos a seguir.

4 COSTURAS TEÓRICAS: OS BORDADOS DA HISTÓRIA E DA CULTURA

Figura 13 - Escovando palavras



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2020).

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

Manoel de Barros²⁰

²⁰ Nota: Fragmento do poema do autor retirado da internet. Disponível em: <https://prosped.com.br/arte/poema-escova/> Acesso em: 25 maio 2023.

As escolhas no processo educativo constituem a teoria que orienta a atividade docente.²¹ Toda ação docente é guiada por uma concepção implícita de humano, de desenvolvimento, de aprendizagem e por uma concepção de educação. Manoel de Barros (2003), com seu toque poético, menciona que as palavras possuem muitas oralidades e vários significados na cadeia dos enunciados. Este é o propósito que nos traz até essa seção da pesquisa, pois por meio de atitudes (conscientes ou não) de professoras frente às crianças é que são anunciadas suas concepções sobre infância e sobre o lugar que as crianças ocupam no processo de aprendizagem.

Esta seção se desmembrou em alguns subtópicos para que possamos compreender sobre o processo de constituição humana. Nossa opção pela abordagem da PHC contempla os aspectos acerca da origem, das bases e dos princípios desta perspectiva teórica, constitutiva de ações que intermediam a relação humana com o mundo social e cultural, sendo a cultura um dos conceitos centrais da PHC, que consiste em toda produção humana apresentada e aprendida pelo ser humano, constituindo-se um papel central na constituição do ser.

A partir deste conceito central e em favor de uma educação que considere a constituição do psiquismo desde o seu nascimento por meio da atividade interativa e da mediação pedagógica, dispomos a seguir as bases epistemológicas deste trabalho.

4.1 Um encontro tecido com a base: a Psicologia Histórico-Cultural, sua origem e princípios...

Nosso ponto de partida se ancora nos princípios da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), que considera o sujeito na tríade social, histórico e cultural, pois aprende a ser humano com outros sujeitos, de acordo com as situações que vivencia em determinado momento histórico e com a cultura a que tem acesso (Vigotski, 2018). A PHC tem em Lev Semenovitch Vigotski²² (1896-1934) um de seus estudiosos centrais.

Após a Revolução Russa de 1917, o bielo-russo Vigotski inicia sua carreira de psicólogo e em sua trajetória de vida ocupa-se das demandas políticas de seu tempo. Em seu percurso acadêmico se preocupa em produzir uma psicologia de base marxista e que atendesse à criação

²¹ Os significados sociais são partilhados e trabalhados na escola, o modo como o professor vivencia seu papel e elabora suas ações de ensino incide diretamente na maneira como os alunos podem ou não se apropriar dos conhecimentos escolares. A atividade docente se constitui a partir desses significados sociais sobre sua profissão e ainda sobre o sentido pessoal que atribui a seu papel, direcionando como as ações de ensino serão desenvolvidas (Turatti; Leonardo, 2020).

²² O nome do psicólogo russo Lev Semenovitch Vigotski, possui diferentes grafias (Vygotsky, Vigotsky, Vigotskii e Vygotski) decorrentes dos diversos acervos de obras consultadas e suas traduções. Utilizaremos nesse trabalho, ao citarmos o autor, a grafia “Vigotski” e em citações diretas respeitaremos como consta nas obras.

de um novo homem e de uma nova sociedade. Outros autores e colaboradores compunham com Vigotski um grupo de estudos e trabalho, como: Alexander R. Lúria²³ (1902-1977) e Alexei N. Leontiev²⁴ (1903-1979), os quais contribuíram com os trabalhos e pesquisas desenvolvidos pela PHC, além de outros autores que foram integrando o grupo desses estudiosos russos. Leontiev (1903-1979), Vigotski (1896-1934) e Lúria (1902-1977) abordam em seus escritos que nos tornamos humanos quando nos apropriamos das experiências acumuladas no processo histórico.

As ideias difundidas pelo grupo tiveram origem num contexto socialista, sendo as relações sociais estudadas à luz de pressupostos marxistas. Uma das ideias centrais da teoria marxista é que o ser humano tem natureza biológica e social. Como ser natural, o homem, para satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência, apropria-se de novas necessidades:

O primeiro pressuposto de toda existência humana e, portanto, de toda a história, é que todos os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja a satisfação dessas necessidades (Marx, 2002, p. 53).

Marx considera que o humano é o resultado do entrelaçamento do aspecto individual (sentido biológico) e o social (cultural), e que as transformações do homem sobre a natureza modificam diretamente a cultura e a história humanas. As ideias marxistas permeiam os pressupostos centrais da atividade no desenvolvimento humano, defendendo que o modo de produção material condiciona a vida social, política e espiritual do homem, sendo este um ser histórico, que vive em uma sociedade em transformação.

A cada necessidade satisfeita, o ser humano busca por novas e nessa relação com a natureza ele apropriar-se dela, a conhece, a domina e a modifica. Sob a ótica da PHC, o ser humano só pode ser entendido em suas relações com o meio em que vive, pois ele é um ser de natureza social e todas suas características humanas provêm da vida em sociedade, diferenciando-se assim dos demais animais. Nas palavras de Marx (2005, p. 56), “o animal não se ‘relaciona’

²³Alexander Romanovich Luria nasceu em Cazã, em 1906. Era filho de uma família judia de médicos e professores universitários. Em 1921, criou a Associação Psicanalítica, tendo trocado correspondência com Sigmund Freud. A partir de 1923, inicia o seu trabalho no Instituto de Psicologia de Moscovo, onde conhece Lev Vigotsky e Alexei.

²⁴Alexei Leontiev (1903-1979), psicólogo russo que integrou a equipe de trabalho de Vigotsky, dedicou a vida a estudar as particularidades do desenvolvimento social e intelectual do ser humano, especialmente das crianças. Os estudos de Leontiev centraram-se no seguinte preceito: o contexto em que o indivíduo está inserido é determinante no seu processo de aprendizado.

com coisa alguma; simplesmente não se relaciona. Para o animal, sua relação com os outros não existe como relação.”

Para exemplificarmos essa diferença entre o animal e o humano, podemos pensar em uma ação corriqueira, como ligar a luz de um quarto. O animal, se treinado, poderá ser condicionado a tocar no interruptor de energia, assim como o homem pode acender a luz ao entrar em um quarto. Contudo, somente o homem voluntariamente pode deixar de acender a luz do quarto porque vê alguém dormindo, reafirmando a ideia de que a espécie humana é essencialmente social e que por meio das interações sociais que se desenvolve e se humaniza.

Vigotski, em 1924, profere uma palestra intitulada “Consciência como objeto da Psicologia do Comportamento”, causando impacto nas teorias behavioristas²⁵ da época. Ele buscava explicar as funções psicológicas superiores, que são as funções humanas desenvolvidas a partir da relação com o outro, como a percepção, abstração, emoção, atenção, memória e a linguagem, sendo denominadas como superiores, pois não são herdadas e superam as funções básicas, que são aquelas ligadas à sobrevivência e ao biológico. As funções psicológicas superiores são produtos da interação social e o desenvolvimento desses processos mentais deve ser entendido historicamente. Partindo dessa premissa, Vigotski (2010) afirma que isso se aplica desde a mais tenra idade, pois

[...] o meio desempenha, com relação ao desenvolvimento das propriedades específicas superiores do homem e das formas de ação, o papel de fonte de desenvolvimento, ou seja, a interação com o meio é justamente a fonte a partir da qual essas propriedades surgem na criança. E se essa interação com o meio for rompida, só por força das inclinações encerradas na criança as propriedades correspondentes nunca surgirão por conta própria (Vigotski, 2010, p. 697).

O enfoque da PHC com base no materialismo histórico-dialético está atrelado à ideia de que cada fenômeno decorrente da história e socialmente contribuiu com a evolução dos processos psicológicos elementares em processos complexos, ou seja, defende a ideia da existência de dois tipos de funções psíquicas nos seres humanos, aquelas que nascemos com ela e as que precisam ser ensinadas. São elas: as funções psicológicas elementares, que são definidas como funções de caráter biológico, imediatas, determinadas por estímulos do ambiente e definidas pela percepção; já as funções psicológicas superiores se referem

²⁵ Essa teoria psicológica defende que a psicologia humana ou animal pode ser objetivamente estudada por meio de observação de suas ações, ou seja, a partir de análises do comportamento, acreditando assim que todos os comportamentos são resultados de experiência e condicionamentos humano e animal.

às experiências adquiridas durante a vida do sujeito, considerando suas relações com o mundo, sua cultura, por meio de instrumentos mediadores físicos e simbólicos.

As transformações sociais produzem mudanças no ser humano; sendo assim, podemos dizer que o social afeta diretamente o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, uma vez que o indivíduo faz parte do meio e o meio faz parte do indivíduo. Destacamos essa ideia, pela afirmação de Vigotski (2010):

O meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de suas características específicas ao homem, o papel de uma fonte de desenvolvimento, ou seja, o meio, nesse caso, desempenha o papel não de circunstância, mas de fonte de desenvolvimento (Vigotski, 2010, p. 69).

Deste modo, percebemos que nessa relação dialética há uma relação recíproca e transformadora entre o sujeito e o meio, ou seja, um modifica o outro e os dois se transformam. Se iniciarmos nossa conversa amparados nas relações humanas com o meio, por meio de práticas sociais legitimadas como direito cultural, certamente seria essencial voltar o nosso olhar em direção ao início da vida, instigando a reflexão sobre o caminho do desenvolvimento das qualidades humanas. Vigotski (2010) destaca a influência do meio na relação entre o pensamento e a linguagem por meio da inserção do humano no universo simbólico da linguagem.

Uma criança apenas começou a falar, pronuncia palavras separadamente, como geralmente fazem as crianças que começam a dominar a fala. Mas será que, no meio onde está essa criança, já existe uma fala desenvolvida, que deverá vir à tona somente ao final do desenvolvimento? Existe. A criança fala frases monossilábicas, mas a mãe fala com a criança já com uma linguagem gramatical e sintaticamente formada, com um bom vocabulário, é claro, organicamente relacionado ao bebê, mas, em todos os casos, ela já se comunica utilizando uma forma desenvolvida da fala. Combinemos que essa forma desenvolvida, que deverá aparecer no final do desenvolvimento infantil, será chamada, assim como fazem na pedagogia contemporânea, de forma final ou ideal – ideal no sentido de que ela consiste em um modelo daquilo que deve ser obtido ao final do desenvolvimento – ou final – no sentido de que é esta a forma que a criança, ao final de seu desenvolvimento, alcançará. Chamemos a forma da fala da criança de primária, de forma inicial. A maior particularidade do desenvolvimento infantil consiste em se tratar de um desenvolvimento que ocorre em condições de interação com o meio, quando a forma ideal, a forma final, esta que deverá aparecer ao final do desenvolvimento, não somente existe no meio e concerne à criança logo desde o início, mas realmente interage, realmente exerce influência sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento infantil, ou seja, em outras palavras, há algo, algo que deve se construir bem ao final do

desenvolvimento, e que, de alguma maneira, influencia logo o início desse desenvolvimento (Vigotski, 2010^a, p. 693).

Nessa perspectiva, fica evidente a importância das experiências sociais para que as crianças compreendam o mundo a partir dessa relação social. Leontiev (1978) menciona que as criações humanas passam às gerações seguintes o legado humano e que por meio das relações humanas as criações humanas se multiplicam e se aperfeiçoam pelo trabalho, testemunhando assim o desenvolvimento da humanidade.

[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É -lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (Leontiev, 1978, p. 267).

Partindo do entendimento da duplicidade do ser biológico e social da base marxista, é possível afirmar que a criança não nasce com capacidades e habilidades tipicamente humanas. Essas habilidades e capacidades vão se constituindo à medida em que a criança estabelece relações com o mundo que a circunda por intermédio das pessoas de seu entorno. Nas palavras de Mello (2010, p. 55), “as experiências vividas pela pessoa impulsionam o seu desenvolvimento e sem elas não há desenvolvimento humano”. Ou seja, a aprendizagem efetiva está relacionada à atividade vivida pela criança, na relação que estabelece com o mundo, no meio em que vive e no lugar que ela ocupa dentro destas relações, e isto está diretamente conectado a como ela é percebida nestas relações sociais pelos adultos ao seu redor.

Aproximando os pressupostos teóricos da PHC às experiências cotidianas em salas de berçário, percebemos que desde o nascimento a criança procura ler o mundo que se apresenta a sua volta, por meio dos seus sentidos. Repleto de aprendizagens, o bebê vivencia seu desenvolvimento buscando a cada instante desvendar o mundo externo ao útero do qual agora ele tem acesso direto e assim na relação vai tornando-se humano. Para Mello (2004), através da educação, desde os primeiros anos de vida a criança interage com o mundo que a cerca e com isso está aprendendo como ele funciona e se apropria de elementos que vão constituindo sua personalidade.

Amparados nos estudos sobre a relação estabelecida entre o meio e o bebê, na relação comunicativa da linguagem e permeados pelas narrativas do adulto referência, constrói-se a necessidade na criança de comunicar-se, abrindo possibilidades de desenvolvimento das capacidades humanas. Nas palavras de Mello e Singulani (2014):

Como defende Vigotski (1996), o primeiro ano de vida é marcado pela contradição entre a máxima sociabilidade da criança pequenininha e sua mínima possibilidade de comunicação (ao menos sob a forma tradicional como esta se efetiva). Isso cria na criança um desejo de comunicação (Mello; Singulani; 2014, p. 884).

Este estudo convida-nos a pensar sobre o aprender a ser humano a partir das contribuições da PHC, dialogando com o processo de desenvolvimento humano, ampliando o olhar sobre os bebês e o conhecimento sobre as possibilidades de atos de leitura no desenvolvimento humano.

4.2 As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural: o aprender a ser humano

A PHC enfatiza o papel mediador da cultura, que nas palavras de Ferreira, Pessoa e Costa (2023, p. 34) é entendida “como toda produção humana que, necessariamente, requer ser apreendida quando nascemos, ou seja, nosso modo de ser e existir não é apenas nosso ou herdamos de alguém, mas sim precisou ser apresentada e aprendida por nós”. Trata-se de um dos conceitos importantes da PHC, pois defende que o sujeito (nas relações que vivencia no mundo) vai produzindo significações, humanizando-se a partir da singularização que vai conferindo aos objetos coletivos da cultura humana e assim objetivando o mundo, constituindo-se como um ser histórico e cultural. Ainda de acordo com Vigotski (2018, p. 14), “tudo que nos cerca foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.”

Ao nascer, possuímos uma natureza biológica com características necessárias ao desenvolvimento físico e cultural; contudo, não alcançamos a humanização quando não vivenciamos algo que atue como força propulsora para o desenvolvimento humano. É na relação com o outro e com o meio que nos apropriamos dos elementos da cultura.

Assim, entendemos que cada sujeito estabelece relações diferentes com outros sujeitos com os quais ele convive e no meio no qual ele está inserido, atribuindo sentido e significado ao que vivencia nesse meio a partir das suas experiências individuais. Além desses dois elementos (relação e meio), o mediador é outro aspecto essencial nesse desenvolvimento humano, pois a forma como se dará o desenvolvimento dependerá de suas concepções sobre criança, educação e aprendizagem, que são os condicionantes essenciais nesse processo de humanização.

Faz-se necessário destacar esses elementos denominados materiais (como os objetos culturais) e não materiais (como a linguagem, hábitos, valores e costumes) referentes a uma

determinada cultura histórica e social produzida pelas gerações precedentes. Segundo Mello (2014), assumir essa compreensão histórico-cultural do processo de humanização implica

[...] compreender a essencialidade da educação, isto é, de todas as experiências vividas pela criança no seio da cultura e mediadas pelos outros para a constituição da personalidade. Implica, portanto, redimensionar o papel docente na organização do conjunto de experiências que as crianças vivem na escola de modo que a relação entre a cultura, o professor/a e a criança promovam essa formação da personalidade em suas máximas possibilidades (Mello, 2014, p. 882).

Portanto, a organização da aprendizagem pelo adulto é essencial, pois como mediador pedagógico, ele oportuniza o desenvolvimento das qualidades humanas, que se dá num primeiro momento através das relações de natureza social em que um parceiro mais experiente ensina o uso para o qual os elementos materiais ou não-materiais culturais foram criados e, num segundo momento, como exercício individual, em que o sujeito, por ele mesmo, faz uso dos elementos aprendidos socialmente. Entendemos a importância dos atos de gestar da capacidade leitora humana, imersa nas práticas sociais comunicativas entre a criança e o mundo construído. Fazemos destaque aos atos de leitura e narrativa de histórias desde a mais tenra idade, visto que possibilitam o vivenciar de experiências diversas e o sentir de várias emoções essencialmente humanas, as quais possuem grande relevância no desenvolvimento das crianças e potencializam a formação da personalidade humana.

Compreendemos também que essa realidade social é histórica e em permanente transformação; sendo assim, situamos a educação como uma práxis social, isto é, uma prática consciente e intencional. Dessa forma, o objeto cultural (livro) atrelado ao desenvolvimento da linguagem são elementos atravessados historicamente, contextualizados e determinados pelas necessidades humanas e que trazem em si intenções de quem os geraram. Portanto, através da mediação, os seres humanos se apropriam da qualidade e das capacidades humanas impregnadas nos objetos da cultura e nas relações sociais que estabelecem.

Amparados na perspectiva histórico-cultural, que defende o aprender como sinônimo de atribuição de sentido a toda e qualquer experiência educativa, faz-se necessário que a mediação deva partir de uma intencionalidade e que estejam claros nos planejamentos educativos, os objetivos e motivos²⁶ das suas escolhas pedagógicas e, principalmente, que atribuam a

²⁶ São termos caros na PHC. Nesse sentido, para Leontiev (1978), a primeira condição fundamental para o processo de apropriação é a atividade e depois a comunicação. Não denomina atividade como qualquer tarefa desempenhada, mas aquilo que tem sentido para o indivíduo que a realiza, mesmo que este sentido não seja consciente e ele está diretamente relacionado com o motivo e o objetivo que leva a pessoa a agir.

importância necessária às vivências, considerando todos os aspectos do desenvolvimento dos pequenos como fatores importantes para o processo de aprendizagem humana. A seguir, com o propósito de esclarecer algumas questões sobre desenvolvimento humano, abordaremos as contribuições da psicologia por meio dos estudos sobre periodização infantil.

4.3 Periodização infantil e o desenvolvimento humano

Importante se faz entendermos a proposição desta seção, quando mencionamos o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural e os fundamentos que sustentam a periodização do desenvolvimento infantil. Com efeito, destacamos as particularidades da construção do psiquismo infantil, buscando subsídios para a ação pedagógica, uma vez que a teoria da periodização do desenvolvimento é um instrumento importante para compreender o destinatário do trabalho com literatura e, assim, promover a organização do fazer pedagógico, tendo em vista o desenvolvimento infantil. Mas o que significa construir o psiquismo infantil? Sobre essa pergunta, López (2016)²⁷ destaca que:

Fazer das primeiras percepções sensíveis uma informação em relação à linguagem dos outros, aprender a interpretar as próprias sensações corporais, aprender a linguagem, começar a construir representações sobre as coisas, aprender a pensar e a se expressar (López, 2016, p. 16).

Vigotski (1996), em seus estudos, demarca a relação entre o pensamento e a linguagem por meio da inserção do humano no universo simbólico desta última, ou seja, ao chegar ao mundo ou mesmo antes, ainda na gestação, a linguagem materna acolhe o bebê e ao mesmo tempo possibilita sua imersão na função simbólica na qual movimentos, gestos, olhares e cheiros que repetidas vezes começam a estabelecer pontes de comunicação entre o corpo e a linguagem, transformando-se em significados na construção do psiquismo infantil.

Ao longo da história da ciência psicológica, o desenvolvimento humano tem sido um dos principais objetos de análise em suas diversas perspectivas e interpretações, sendo o enfoque naturalista um elemento comum de grande parte das considerações sobre o processo de desenvolvimento infantil. De acordo com Pasqualini (2009), mediante a análise do psicólogo russo Elkonin (1987), esse tipo de enfoque busca entender o desenvolvimento de forma isolada, ou seja,

²⁷ Maria Emília López é especialista em educação precoce e leitura na primeira infância. Trabalhou como assessora de programas de educação inicial no México, Brasil e Colômbia e é diretora do Jardim Materno da Faculdade de Direito da Universidade de Buenos Aires (López, 2016).

Analisar o desenvolvimento infantil sob um enfoque naturalista significa, para o autor, compreender a criança como indivíduo isolado, para o qual a sociedade é apenas um peculiar “meio em que se habita”, bem como analisar o desenvolvimento psíquico meramente como um processo de adaptação às condições de vida (Pasqualini, 2009, p. 32).

Coadunamos com a autora na defesa sobre a importância de uma abordagem histórica do desenvolvimento infantil, esclarecendo a relação da criança com o meio social em que está inserida, conforme as condições históricas concretas que determinam o processo de seu desenvolvimento. Assim, tomamos como referência os estudos de Vigotski (1996) e suas críticas à Psicologia tradicional da época. Mediante um contexto revolucionário e na busca por um novo homem, o autor traz em trechos de seus escritos nas primeiras décadas do século XX (Obras Escogidas) que tratam mais especificamente sobre a periodização do desenvolvimento ao discutir sobre o problema das idades. Neles, faz a seguinte afirmação:

Hoje em dia, a psicologia passa do estudo puramente descritivo, empírico e fenomenológico dos fatos à investigação de sua essência interna. Até a pouco tempo a tarefa principal consistia em estudar os complexos de sintomas, quer dizer, o conjunto de indícios exteriores que diferenciavam os diversos períodos, estágios e fases do desenvolvimento infantil. O sintoma é o indício. Dizer que a psicologia estuda os complexos sintomas dos diversos períodos, fases e estágios de desenvolvimento infantil, significa dizer que estuda seus indícios externos. Sem dúvida, a verdadeira tarefa consiste em investigar o que se oculta por trás desses indícios, aquilo que os condiciona, quer dizer, o próprio processo de desenvolvimento infantil com suas leis internas. Em relação com o problema da periodização desenvolvimento infantil isso significa que devemos renunciar a todo intento de classificar as idades por sintomas e passar, como o fizeram em outro tempo outras ciências, a uma periodização baseada na essência interna do processo estudado (Vygotski, 1996, p. 253).

O autor critica a psicologia da época, uma vez que ela que não distinguia a diferenciação do pensamento da criança daquele do pensamento do adulto e a forma como este pensamento se altera à medida em que vai se apropriando da cultura. Ele afirma que a criança carrega em seu desenvolvimento as marcas do social e se humaniza por meio do processo educativo de entrelaçamento entre os desenvolvimentos motor, cognitivo e afetivo. Quando falamos de periodização do desenvolvimento a partir da perspectiva histórico-cultural, não estamos nos referindo à idade cronológica da criança, nem a fases preestabelecidas, mas nos referimos ao tipo de atividade exercida por ela, pois entendemos que não é algo natural, mas está diretamente ligada ao lugar social em que a criança está inserida.

As contribuições de Vigotski (1896-1934), Leontiev (1903-1979)²⁸ e Elkonin (1904-1984)²⁹, que são autores que desenvolveram as bases de uma psicologia do desenvolvimento que superasse o enfoque naturalista sobre o desenvolvimento infantil, concebem a construção do psiquismo infantil como um fenômeno histórico não determinado por leis naturais universais, mas intrinsecamente ligado às condições objetivas das relações sociais e das condições históricas concretas em que seu desenvolvimento se dá, que são fundantes para considerar a importância do lugar ocupado pela criança nas relações sociais. Segundo Pasqualini (2009), “em cada etapa do desenvolvimento infantil [...] encontra-se sempre uma nova formação central, que constitui uma espécie de guia para todo o processo de reorganização da personalidade da criança” (p. 35).

A periodização aborda a premissa de que o indivíduo passa por vários estágios no transcorrer de sua vida, os quais se relacionam com as outras pessoas e com a sociedade a sua volta por meio de uma atividade denominada de dominante/principal ou atividade guia, que é a responsável por produzir desenvolvimento no respectivo período. Vygotski (1996) se aproximou da ideia da atividade em seus estudos, ainda que não tenha investigado em seu trabalho especificamente sobre tal tema. Contudo, as contribuições de suas reflexões sobre a periodização serviram de base para o desenvolvimento dos estudos sobre essa concepção por Leontiev, Elkonin e outros psicólogos russos.

De acordo com Elkonin (1987), o desenvolvimento humano se caracteriza pelos seguintes períodos: 1) comunicação emocional do bebê; 2) atividade objetual manipulatória; 3) jogo de papéis; 4) atividade de estudo; 5) comunicação íntima pessoal; 6) atividade profissional/estudo.

Evidenciaremos os dois primeiros períodos demarcados por Elkonin, por ser o nosso universo de estudo. A comunicação emocional do bebê é o período do desenvolvimento infantil que Vigotski (1996) afirma como peculiaridade em sua situação social de desenvolvimento, em que o bebê mantém uma comunicação máxima com os adultos. Entretanto, ainda não se apropriou da linguagem humana, ou seja, o bebê tem interesse, começa a distinguir o eu do outro e sua postura não se limita apenas ao sono, à alimentação e ao choro. É o início da

²⁸ Aléxis N. Leontiev, nascido em 1903, psicólogo soviético, membro da Academia Soviética de Ciências Pedagógicas. Estudou as relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura, ou seja, entre a evolução das funções psíquicas e a assimilação individual da experiência histórica (Vigotski, 2010).

²⁹ Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), psicólogo soviético conhecido no Brasil por seu livro *A Psicologia do Jogo*. Todavia, esse autor representa um legado de estudos sobre a dinâmica e as características dos períodos do desenvolvimento humano, que envolvem a atividade de comunicação emocional direta, atividade objetual manipulatória, atividade de jogos de papéis, atividade de estudo, atividade de comunicação íntima pessoal e profissional (Lazaretti, 2011).

formação da sua subjetividade e a formação do afeto no desenvolvimento das primeiras reações sociais. Vigotski (1996) nos diz que:

O afeto inicial do recém-nascido limita sua vida psíquica às estreitas margens do sono, da alimentação e do choro. Já no primeiro estágio do primeiro ano o afeto adota, fundamentalmente, a forma de um interesse receptivo pelo mundo exterior e se transforma, no segundo estágio dessa idade, em um interesse ativo pelo entorno. E, finalmente, com o final do primeiro ano resulta a crise do primeiro ano, que, como todas as idades críticas, se distingue por um desenvolvimento impetuoso da vida afetiva e pela aparição do afeto na própria personalidade, que constitui o primeiro passo no desenvolvimento da vontade infantil (Vygotski, 1996, p. 299).

Vigotski (1996) denomina como a primeira etapa a linguagem social (externa), em há predominância da linguagem pré-verbal, constituída pela comunicação emocional (choro, grito, balbucios etc.). Pasqualini (2009, p. 36) identifica três estágios no primeiro ano, quando nos referimos às relações com o meio social. São eles: “os períodos de passividade, de interesse receptivo e de interesse ativo. Tais períodos marcam a passagem gradual da passividade à atividade”, sendo o afeto “o processo central responsável pela unidade entre as funções sensoriais e motoras que caracteriza esse período”. A autora esclarece que o primeiro ano do bebê é marcado por uma situação contraditória entre a máxima sociabilidade e a mínima comunicação, observadas nas características do sorrir ao ouvir a voz, procurar pela direção de um barulho, interesse por determinados objetos ou o choro quando ouve outro bebê chorar.

Quando o bebê começa a ficar sentado, suas percepções visomotoras se expandem e há conquista de novas perspectivas de como vê o mundo ao seu redor. As ações do adulto em nomear e apresentar os objetos é uma forma de ensinar o bebê, sendo que ele mantém sua atenção e interesse nas ações realizadas pelos adultos ou outras crianças. Entrelaçando enunciado e explorando os objetos, o bebê começa a se relacionar socialmente. Essa é uma conquista no primeiro ano de vida, e à medida em que essa interação objetual se desenvolve, o bebê entra em um próximo período do desenvolvimento em que a manipulação com os objetos é a atividade guia.

Entre a primeira etapa (pré-verbal) e a segunda (verbal), que é o momento em que a criança passa a dominar os objetos ao seu entorno por iniciativa própria, predomina a etapa transitória da linguagem autônoma infantil. Pasqualini (2009) postula que é um momento em que a criança utiliza “uma única palavra para se referir a todo um conjunto de coisas que os adultos designam com palavras diferentes. As palavras utilizadas pelas crianças são em geral “retalhos” das palavras da linguagem adulta.” Utilizam uma linguagem peculiar para se

comunicar, que pode ser diferente da do adulto quanto ao som ou quanto ao significado. Pode ser expressa de maneira condensada, por isso, a autora assevera que a “comunicação com essas palavras só é possível em situações concretas, pois seu significado não é constante, mas situacional.” O bebê pode estar se referindo à propriedade física de um objeto, por exemplo, denominando ou indicando-o pela cor, textura ou sabor. Por isso, a necessidade da função significadora, levando-se em conta o contexto da comunicação, pois demarca a relação entre o pensamento e a linguagem por meio da inserção do humano no universo simbólico da linguagem. Vigotski (2010) afirma que essas etapas são a base para a assimilação da linguagem desenvolvida. Mesmo essa sendo puramente externa, por meio da entonação da fala, do contato e da convivência com os adultos, é que os bebês começam a estabelecer pontes entre o corpo e a linguagem.

Assim, importante se faz demarcar que a periodização infantil dentro da PHC não tem o objetivo de desmembrar o desenvolvimento infantil em fases pré-determinadas universalmente, ou seja, não é a idade que determina, mas as condições objetivas da organização social e o lugar que a criança ocupa nas relações sociais em que esse desenvolvimento acontece. Quando mencionamos a literatura na mais tenra idade, contrapomos à ideia maturacionista e defendemos o termo “ensinar” amparados na perspectiva Histórico-Cultural, assim como menciona Mantovan (2021):

[...] não consideramos o ato de ensinar como algo prejudicial aos bebês, se respeitadas as especificidades de seu desenvolvimento. Assim, apoiamo-nos na psicologia histórico-cultural com a tese de que a criança não precisa desenvolver-se (numa perspectiva maturacionista) para, depois, poder ser ensinada, ao contrário, o ensino é condição para o desenvolvimento das qualidades humanas, pois ser humano não é natural em nós, mas é desenvolvido histórica e culturalmente (Mantovan, 2021, p. 117).

Consideramos que o ensino que promove o desenvolvimento é aquele que respeita o desenvolvimento do bebê, entendendo que este não aprenderá sozinho as qualidades humanas, pois precisa do outro, sendo fundamental, portanto, ações pedagogicamente orientadas e com intencionalidade definidas. Mukhina (1995, p. 104) reafirma a importância do trabalho pedagógico com os bebês na Educação Infantil e postula: “[...] as conquistas mais importantes da primeira infância e determinantes do progresso psíquico da criança são o andar ereto, o desenvolvimento da atividade objetal e o domínio da linguagem”. São aspectos essenciais para seu desenvolvimento e que têm relação direta com o entorno do bebê, sendo a principal meta pedagógica a ser alcançada nesta fase o ensino voltado para a formação de sujeitos

humanizados. Na próxima seção, intentamos trazer a visão de criança subsidiada pelo enfoque teórico da PHC a partir de suas relações estabelecidas para a formação humana.

Importante entendermos as contribuições da PHC ao trabalho pedagógico com as crianças pequenas, pois ela oferece elementos essenciais para fundamentar o trabalho educativo. Contudo, ela não se caracteriza como uma teoria pedagógica, ou seja, não organiza a prática, mas a fundamenta a partir de princípios que se comprometem diretamente com as leis que regem o desenvolvimento humano.

Com efeito, é inegável a importância de compreender as particularidades do psiquismo infantil para buscar subsídios para a ação pedagógica nas instituições de Educação Infantil.

Já compreendemos a importância da literatura na formação humana e a relação entre a formação cultural e a docência na Educação Infantil. Entretanto, ainda consideramos importante refletir sobre algumas questões provocadoras quando pensamos na organização do efetivo trabalho com a literatura e que são percebidas por meio das concepções permeadas nas ações docentes. Na seção seguinte, por meio dos atos leitores, vamos compondo nossas reflexões.

4.4 Os enlaces de atos de leitura na constituição leitora humana

A palavra “atos” escolhida para iniciarmos essa seção está diretamente relacionada ao seu significado, que são as ações, atitudes, posicionamentos que são ensinados por meio das relações sociais. Interessante se faz quando pensamos isso em relação à leitura literária nos planejamentos pedagógicos. Mais desafiador se torna quando pensamos sobre essas ações ou atitudes diretamente relacionadas à constituição das qualidades humanas, iniciadas desde a mais tenra idade.

Pensar sobre os bebês e suas formas de inserção no mundo, sobretudo em salas de berçário, de certa forma encaminhou a nossa curiosidade acerca do trabalho docente com a literatura por meio das suas principais fontes de entrada no contexto particular da Educação Infantil: a escuta do texto e a narrativa de histórias. Vygotsky (1991) afirma que o processo de aprendizado está diretamente relacionado com o desenvolvimento da percepção, da memória, da afetividade, da imaginação, da aprendizagem, da linguagem, da atenção, dentre outros. A criança vai modificando o mundo e se constituindo à medida em que exercita essas funções psíquicas. Outro destaque feito por Vygotsky (1991) diz respeito à emoção, enfatizando que o processo de desenvolvimento está associado à relação entre o organismo e o meio, sendo perpassado pela emoção. Elas agem como um regulador interno do comportamento quando

associadas à constituição do psiquismo, sendo a literatura, em sua essência, fundamental e com um papel humanizador de destaque no desenvolvimento humano e social da criança.

Partimos do entendimento de que o bebê desde quando nasce está inserido num movimento complexo de leitura de mundo, em que toda experiência (com objetivo e significado) é uma oportunidade para entender o mundo e se desenvolver. Ao ler uma história, realizamos uma atividade diferente da comunicação oral, pois o vocabulário, o ritmo e a entonação dos momentos de leitura, assim como as expressões faciais e corporais das narrativas literárias, se diferenciam da linguagem habitual que usamos para conversar com a criança, sendo novos meios para outras experiências.

Durante todo o percurso da pesquisa e por meio da exploração das bases teóricas, é que nos amparamos para pensar sobre a temática da leitura literária com os bebês em instituições públicas de ensino, das quais fazemos parte no cotidiano, logo, devemos direcionar o nosso olhar essencialmente às práticas docentes deste universo.

Entretanto, de posse do que já compreendemos sobre o desenvolvimento infantil, sobre as singularidades dos bebês, do lugar ocupado pelas crianças nas relações sociais estabelecidas no contexto particular da Educação Infantil, é necessário distinguirmos alguns conceitos que perpassam os planejamentos pedagógicos, como a “leitura e contação de histórias”. Optamos neste trabalho por utilizar o termo “narrativa proferida” (quando referirmos à leitura em voz alta da professora). Para Bajard (2012), o conceito sobre termo é utilizado de maneira equivocada. O autor menciona o duplo sentido da leitura em voz alta que se apresenta como uma atividade solitária (leitura), que é aquela leitura feita pela professora antes de contar a história, para conhecer o conteúdo e enredo do texto. Ao mesmo tempo, pode se referir a um ouvinte (voz alta) favorecido pela ação de dizer o texto ou proferir. Neste caso, o autor chama a atenção que a compreensão por si só “não é suficiente para definir o ato de ler: escutar um texto proferido – tarefa acessível a um analfabeto – não é leitura” (p. 24). O autor defende a ideia de leitura como uma descoberta do texto que requer não só a oralidade, mas o visual. Defende que ler requer não somente compreender através da linguagem oral ou decodificação de fonemas, mas descobrir os signos visuais da forma gráfica do texto, considerando nossa escrita atual heterogênea não apenas alfabética, mas parcialmente ideográfica. Nessa relação em que existe um emissor (que diz o texto) e um receptor (que o escuta), ambos são poupados da tarefa da leitura. O autor assevera que:

De fato, se depois de ter “tomado conhecimento de um texto” desconhecido, um leitor decide comunicá-lo pela voz ao seu filho, a leitura ocorre no primeiro processamento e a “publicação” pela voz alta não constitui uma

descoberta. Como leitura e voz alta são, de fato, separadas no tempo, seria melhor desdobrar a expressão: falar de voz alta, como estamos fazendo, para tratar da transmissão do texto pela voz (Bajard, 2012, p. 25).

Então, o que seria a ideia da “contação de histórias”? Narrar histórias pela voz é uma prática cultural bem antiga e se aproxima do teatro, e tem fundamento na educação de qualquer ser humano, pois pertence a todas as culturas. A “contação de histórias” ou reconto, nas palavras de Bajard (2012), é “uma prática da oralidade (da oratura, para distingui-la da literatura, universo da escrita). O contador transmite a outras gerações estórias recebidas de sua comunidade através de uma estrutura narrativa estável, veiculada por uma forma evolutiva” (p. 27), ou seja, no reconto quem narra utiliza sua forma particular de se comunicar e utiliza-se de um vocabulário restrito ao seu cotidiano. Por outro lado, o texto escrito utiliza a língua de forma mais potente e elaborada, com gramática e vocabulário ampliados. Importante ainda destacarmos que na obra do autor ele distinguiu a escuta da criança não alfabetizada, que tem acesso ao texto escrito, da escuta da voz de quem o profere, da escuta do discurso do reconto, pois situa esse último no mundo da oralidade e a escuta de um texto introduz o ouvinte no universo da escrita.

Sem dúvida, a narrativa proferida (seja por via musical, dita ou enunciada) é a principal fonte de entrada para a linguagem na Educação Infantil, pois narramos para nos organizar. Desse modo, a narrativa presente na literatura é a forma mais básica de cultura que toda sociedade desenvolve, sendo transmitida de geração em geração, conferindo identidade e valores específicos de uma família, um clã, uma comunidade e um povo. Segundo Bajard (2012), a criança encontra com a língua escrita por meio das ações do adulto e desde cedo ela pode engatinhar em meio aos livros. “Por meio da escuta, ela se beneficia com as riquezas do livro compreendendo textos muito antes de desenvolver a capacidade de lê-los” (Bajard, 2012, p. 92). As narrativas literárias são momentos que permitem interações diferentes com a linguagem e as configuram como uma forma de estabelecer vínculos afetivos tanto com o adulto (leitor experiente) quanto com o objeto social (livro). Nessa relação, a criança é inserida em uma comunidade de leitores e isso oportuniza ampliar seu conhecimento e se aproximar de mundos e culturas diferentes.

Sabemos que as narrativas de obras literárias são fundamentais para a educação emocional e para o desenvolvimento humano, pois elas abrem possibilidades para a criança compreender a si, ao outro e o mundo que a rodeia, ampliando assim sua capacidade de experimentar a linguagem de uma forma autêntica em qualquer idade. Antunes (2009) discorre sobre isso quando escreve que:

É preciso vivenciar os textos literários para mergulhar no mistério, no mundo da ficção, nas cenas de outras imagens criadas por palavras. O cuidado por desenvolver uma competência na leitura dos gêneros textuais que mais cotidianamente circulam na sociedade (como cartas, avisos, anúncios etc.) não deve enfraquecer o empenho em promover o convívio com diferentes gêneros literários e com as obras de que os textos fazem parte. A história de nossa travessia, ao longo dos séculos, está refletida também no grande intertexto que constitui nosso acervo literário (Antunes, 2009, p. 200).

Percebemos que a Educação Infantil, especificamente quando nos referimos à primeira infância, ainda é considerada um lugar majoritariamente destinado ao cuidar, marcado por práticas que se aproximam do espontâneo, da imitação e da observação. Contudo, olhar para os bebês pelo viés da Psicologia Histórico-Cultural nos encaminha à compreensão do desenvolvimento humano como multideterminado e do amalgamar dos planos biológico (corpo físico, órgãos dos sentidos) e cultural (social, histórico/cultural), criando condições para que o humano se desenvolva em suas dimensões humano-genéricas³⁰.

De acordo com Vigotski (1995), o bebê quando nasce tem uma estrutura biológica humana, contudo suas qualidades, que são elementos que o tornam essencialmente humano, são externas a ele. Esses elementos estão nos objetos da cultura humana, que por meio da relação recíproca estabelecida entre o processo de vida, a educação das pessoas e o meio, promovem a apropriação cultural. Essas reflexões nos provocam a pensar na importância do livro como objeto cultural impregnado das experiências sociais e humanas e de como ele é apresentado nas relações no meio educativo. A dimensão alcançada deste objeto cultural (livro) no desenvolvimento humano é muito significativa, pois indiscutivelmente ele favorece o desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Segundo Abramovich (1999, p. 23), quando as crianças ouvem histórias, percebem de forma mais clara os seus sentimentos em relação ao mundo. Elas descobrem lugares, regras, outros tempos, outros jeitos de agir, sob outra ótica, pois “ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra).”

Desse modo, a cultura narrativa presente na literatura é a forma mais básica de cultura que toda sociedade desenvolve, sendo transmitida de geração em geração, representando ali a história de um povo, que os localizam no tempo, conferindo-lhes identidade e valores específicos. Sendo assim, através da literatura o indivíduo está em contato com valores,

³⁰ As capacidades humano-genéricas são produto da história. Elas são criadas e desenvolvidas na atividade, e têm por objetivo satisfazer necessidades, entre elas de perceber, criar, à medida em que a prática da vida exige uma diferença mais fina e aperfeiçoada dos objetos reais, como consequência do desenvolvimento do ser humano (Pizetti, 2022, p. 15).

experiências, tradições, conhecimentos e identidades que auxiliam no desenvolvimento moral, intelectual, emocional e social.

Na educação das crianças na mais tenra idade, o livro literário se apresenta como objeto cultural e social que encaminha esse percurso do desenvolvimento humano. Dependendo de como e com qual frequência ele é inserido e, principalmente, com qual intencionalidade é proposto, encaminhará o movimento dos enlaces de atos de leitura no gestar da constituição humana, desde a mais tenra idade.

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordam melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente (Vygotsky, 2003, p. 121).

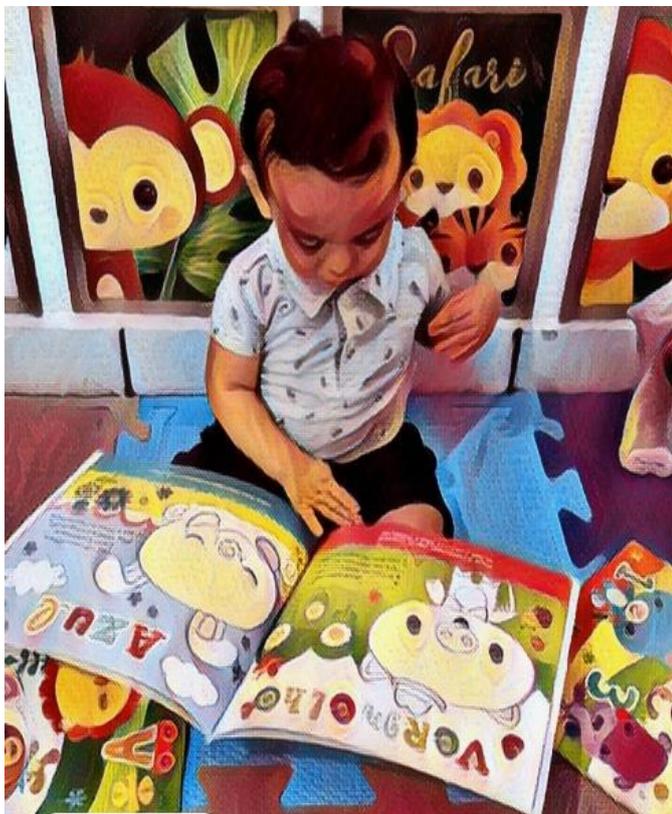
Acreditamos que as experiências oferecidas às crianças só serão reconhecidas por elas se forem trabalhadas de maneira que possuam sentido para suas vivências futuras e para seu desenvolvimento humano. Isso é possível, se reafirmarmos a importância dos bebês como seres constituintes do mundo, com ações que são atravessadas pelo afeto nas relações, no sentido de afetar o outro. O autor destaca que “o amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade” (Vygotsky, 2000, p. 146). Portanto, a afetividade estará sempre presente nas experiências humanas vivenciadas. Segundo Mello (2014), assumir essa compreensão histórico-cultural do processo de humanização implica

[...] compreender a essencialidade da educação, isto é, de todas as experiências vividas pela criança no seio da cultura e mediadas pelos outros para a constituição da personalidade. Implica, portanto, redimensionar o papel docente na organização do conjunto de experiências que as crianças vivem na escola de modo que a relação entre a cultura, o professor/a e a criança promovam essa formação da personalidade em suas máximas possibilidades (Mello, 2014, p. 882).

De posse dessas concepções, é importante que pensemos sobre o que é a literatura na relação com a cultura e com o ensino. Esse será o tema do capítulo seguinte.

5 O FIO QUE TECE: O QUE É LITERATURA, AFINAL?

Figura 14 - Escrever ao menino que não sabe ler



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2020).

*O menino quer um burrinho para passear.
Um burrinho manso, que não corra nem pule,
mas que saiba conversar. O menino quer um burrinho
que saiba dizer o nome dos rios, das montanhas, das flores,
de tudo o que aparecer. O menino quer um burrinho
que saiba inventar histórias bonitas com pessoas e bichos
e com barquinhos no mar. E os dois sairão pelo mundo
que é como um jardim apenas mais largo e talvez mais
comprido e que não tenha fim. (Quem souber de um
burrinho desses, pode escrever para a Ruas das Casas,
Número das Portas, ao Menino Azul que não sabe ler.)*

Cecília Meireles³¹

³¹ Poema retirado do livro “O menino azul” de Cecília Meireles, 2013.

Vimos que há uma estreita relação entre a linguagem e a literatura e esta relação está imersa nos diferentes contextos sociais e históricos. Sabemos também que não é qualquer livro que pode ser considerado literário. O termo literatura deriva do latim *littera*, que significa “letra”. Segundo o Dicionário Aurélio, literatura é definida como “uso estético da linguagem escrita”, denominada também como arte literária, ou ainda, é “um conjunto de obras literárias de reconhecido valor estético, pertencentes a um país, época, gênero”. A literatura é considerada uma das manifestações artísticas dos seres humanos, ao lado da dança, música, escultura, arquitetura, dentre outras. A definição mais antiga encontrada é a construída por Aristóteles,³² que define literatura como uma imitação (mimese)/representação da realidade mediante as palavras. O autor a divide em três gêneros clássicos: o lírico, o épico e o dramático. Contudo, atualmente não parece ser fácil definir o termo uma vez que ele depende do contexto histórico da produção. Eagleton (2006) relata ser difícil definir literatura de forma direta, por ser compreendida de forma dialética. Segundo o autor:

A ideia de que existe uma única linguagem “normal”, uma espécie de moeda corrente usada igualmente por todos os membros da sociedade, é uma ilusão. Qualquer linguagem em uso consiste em uma variedade muito complexa de discurso, diferenciados segundo a classe, região, gênero, situação etc., os quais de forma alguma podem ser simplesmente unificados em uma única comunidade linguística homogênea (Eagleton, 2006, p. 7).

O autor nos indica que os aspectos literários de um texto estão diretamente relacionados aos contextos sociais e históricos, e que os gêneros do discurso estão impregnados de outras vozes. Assim como menciona Bakhtin (2016),³³ “uma cadeia na comunicação discursiva” determinada pela ideia do sujeito do discurso (autor), centradas no objeto (livro) e no sentido. Reafirmamos, assim, que a relação de cada pessoa com alguma obra literária é única, pois a cada vez que elas são lidas em contextos históricos diversos, também estão em permanentes releituras e reescritas.

Compartilhamos da ideia de Cândido (2011), que define literatura como: “toda criação de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade e em todos os

³² Aristóteles (384-322 a.C.) foi um importante filósofo grego, discípulo de Platão, um dos pensadores com maior influência na cultura ocidental. Elaborou um sistema filosófico que abordou vários assuntos existentes, como a geometria, física, metafísica, botânica, zoologia, astronomia, medicina, psicologia, ética, drama, poesia, retórica, matemática e, principalmente, lógica (Frazão, 2021).

³³ Mikhail Bakhtin (1895-1975), filósofo e teórico da linguagem de nacionalidade russa, considerado um dos mais importantes teóricos da cultura e das artes. Como pesquisador da linguagem humana, esse autor consolidou com suas obras o debate sobre a dimensão ética e estética nos estudos da linguagem e suas contribuições para as ciências humanas.

tipos de cultura, até nas formas mais complexas da produção escrita das grandes civilizações” (Cândido, 2011, p. 176). Para o autor, a literatura é considerada uma necessidade universal e se apresenta como um direito fundamental de humanização, por promover o equilíbrio e o desenvolvimento psíquico e social. A literatura como produção cultural e com cunho social suscita reflexões acerca do que vivemos em sociedade, confere relevância às experiências que nos impactam, ou seja, “a eficácia humana é função da eficácia estética, e, portanto, o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes” (Cândido, 2011, p. 184).

De todo modo, entendemos que é possível dizer que literatura seja toda manifestação da linguagem que tenha como finalidade a expressão estética, ou seja, é um discurso que não pretende apenas comunicar algo, mas construir um dizer que toque e envolva o sujeito em um nível sensível e humanamente profundo.

5.1 O encontro da criança com a cultura escrita: algumas reflexões

A autora Cecília Meireles (2013), no poema intitulado “O Menino Azul”, menciona a escrita a alguém que ainda não está alfabetizado: “escrever [...] ao Menino Azul que não sabe ler”. Isso nos remete à experiência inicial da criança com a língua escrita, que desde a mais tenra idade experencia suas primeiras interações sociais nos contextos em que está inserida, tanto no familiar quanto fora dele. Assim como a ideia do percurso da linha na costura dos retalhos que vão compondo a colcha do psiquismo humano, o mundo é o primeiro signo de contato com a cultura que o bebê pode ler. É uma leitura ininterrupta “que

O esse conceito de “leitura do mundo” proposto pelo autor é visto como a compreensão cotidiana que se inicia desde o nascimento. Freire (2005, p. 71) ainda assevera que “desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos ‘lendo’, bem ou mal, o mundo que nos cerca.”

O bebê consegue ler vozes, gestos, cheiros, espaços e tons corporais de quem o embala. Essa leitura é oportunizada pelo encontro com o outro, com os outros e consigo mesmo. Na narrativa que é gestada por meio da relação compartilhada de cuidado afetivo com o adulto é que os bebês vão construindo significados. Nesse sentido, Marx (1962) menciona que todas as relações com o mundo que envolvem nossos órgãos de maneira individual são uma ação objetiva para se apropriar da realidade humana (ver, ouvir, saborear, desejar, pensar, agir).

Nessa relação tecida nos espaços que oportunizam ao bebê, criam-se momentos de encontros deles com os elementos da cultura. É uma ação que está diretamente relacionada à

concepção de educação e é anunciada nas ações do adulto com o trabalho literário. Nesse caso, referimo-nos ao mediador literário que, segundo Mello (2004, p. 153) “é quem se aproxima da criança, apresenta o mundo da cultura para ela e cria nela necessidades, interesses e motivos, de acordo com a experiência que vai proporcionando para a criança”. Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e são dirigidas a objetivos definidos, refratadas pelo ambiente em que ela estiver inserida. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa pela intermediação de outra pessoa.

A intencionalidade no planejamento com a leitura e a literatura para/com os bebês em ambientes de educação institucionalizada permite-nos idear e aproximar um direito humano inalienável destes sujeitos históricos e sociais aos elementos da cultura necessários ao desenvolvimento de suas máximas potencialidade humanas. Nesse sentido, o planejamento pedagógico é a espinha dorsal que remeterá a concepção que temos e que queremos que a voz dos bebês alcance.

Se pensarmos sobre palavras semelhantes à “concepção”, podemos conferir a elas vários sinônimos, os quais podem ser representados por: julgamento, convicção, ideia, crítica, juízo ou opinião. Entendemos, portanto, que o desenvolvimento das concepções da criança brasileira e suas infâncias nos encaminha à reflexão de nossa própria representação, a qual é carregada de ideologias, com conotações históricas e culturais.

Intentamos trazer a concepção de criança subsidiada pelo enfoque teórico da Psicologia Histórico-Cultural, que a compreende como sujeito de sua atividade, e tem na mediação pedagógica da professora, nas relações que se estabelecem em seu entorno, as premissas para o desenvolvimento pleno de suas capacidades, ou seja, para a formação humana.

Destarte, na perspectiva da PHC, a criança é percebida nesse movimento de construção social como sujeito de direitos que na prática cotidiana vivencia e constrói sua identidade. Isso contribui para pensarmos o trabalho educativo na primeira infância com pressupostos humanizadores. De acordo com Rego (2002), os traços de cada ser humano estão intimamente relacionados à apropriação do legado do seu grupo social e da época em que ele se insere.

De acordo com o modelo histórico-cultural, os traços de cada ser humano estão intimamente relacionados ao aprendizado, à apropriação do legado do seu grupo cultural. O comportamento e a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que ele se insere. Assim, a singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores isolados, mas da multiplicidade de influências

que recaem sobre o sujeito no curso do seu desenvolvimento (Rego, 2002, p. 50).

Compreender que a infância em todos os aspectos é uma fase significativa para o desenvolvimento das potencialidades das crianças, a partir do contexto sócio, histórico e cultural, abre possibilidades para a reestruturação pedagógica.

Essa concepção de criança no enfoque da PHC se relaciona diretamente à prática pedagógica, pois nesta vertente a aprendizagem é um processo essencial na apropriação das qualidades humanas, e considerada a mola impulsionadora do desenvolvimento. É na prática pedagógica que é revelada qual a imagem específica de criança que defendemos. As práticas pedagógicas intencionais e reflexivas despertam na criança a necessidade humana. No caso da literatura, apresenta-se interiormente nas práticas de reconto e leitura literária no contexto particular da educação Infantil, e isso faz parte do processo de aprendizagem e abre possibilidades ao desenvolvimento das habilidades humanas. Abramovich (1994) ressalta sobre a importância das histórias para a formação da criança e ressalta o quanto “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas e muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo” (Abramovich, 1994, p.16).

Por isso destacamos o papel fundamental dos atos embrionários da leitura, a essencialidade da linguagem e do afeto como a trama que envolve a leitura, pois como ressalta Coelho (1986):

Nem toda história, vem no livro pronto para ser contada. É preciso fazer uma seleção e levar em conta, em outros fatores, o ponto de vista literário, o interesse do ouvinte, sua faixa etária, suas condições socioeconômicas. Se a história não despertar a sensibilidade, a emoção nos ouvintes não será ouvida com sucesso e atenção (Coelho, 1986, p. 13).

Entendemos que na Educação Infantil o papel do docente é resguardar o direito à educação das crianças e desenvolvê-las integralmente. Segundo Kramer (2006), é através do cuidar e educar (indissociáveis) sob diversos aspectos da vida (biológico, cultural, psicológico e cognitivo) que o professor possibilita o acesso da criança de forma integral a experiências lúdicas e diversificadas a fim de apresentá-las às várias formas de pensar e agir sobre situações diferentes.

Nessa perspectiva, podemos nos amparar nos pressupostos epistemológicos da PHC, que destacam a relevância das experiências sociais para que as crianças compreendam o mundo,

cujos infantes sejam acolhidos e considerados sujeitos ativos com potencialidades e que possam realizar atividades que tenham sentido humanizador em suas vidas. O planejamento docente traz a oportunidade de oferecer aos bebês momentos de contato com os meios culturais, sociais e históricos da humanidade.

Logo, amparados na vertente que considera a criança desde seu nascimento sujeitos ativos no processo de humanização e destinatários fundamentais ao direito à leitura e a literatura para a promoção e garantia do direito humano e universal, defendemos a leitura literária em suas diversas possibilidades de aprendizagem em ambientes ocupados pelos bebês. Eles devem ser respeitados e seus interesses serem a condição fundante para a construção de práticas pedagógicas humanizadoras. Partindo dessa premissa, na seção seguinte apontaremos a importância de atos leitores nos diferentes contextos para o desenvolvimento da capacidade leitora humana.

Como vimos nas seções anteriores, esse encontro da criança com a cultura escrita perpassa pela literatura para/com os bebês por meio dos eixos identificados e que estão em constante movimento espiral. Por isso, nossa opção é não sequenciar/enumerar de forma linear, pois entendemos que o eixo central (bebês e literatura) é atravessado por todos os eixos elencados (interativo-relacional, experiência estética, corpo-espço-temporal e formação docente) num movimento de aproximação e distanciamento em maior ou menor grau. Nas linhas que se seguem, vamos discorrer um pouco mais sobre tais eixos.

5.2 A tétrade da trama: os fios que se entrelaçam

O intuito desta seção será o de possibilitar a reflexão sobre os eixos que consideramos essenciais no trabalho com a literatura para/com os bebês. Iniciaremos pelo eixo interativo-relacional, que envolve situações de interação dos bebês com os adultos, entre os pares e com os objetos, uma relação interativa sinestésica que abrange a corporeidade e todos os sentidos do bebê. Sabemos que é na infância que se constitui a necessidade da linguagem, e desde muito cedo a criança busca estabelecer relações e se comunicar com o mundo físico e social. Para a criança adentrar na corrente viva da língua, ela precisará transformar os gestos sonoros em signos linguísticos. Benjamin (2002) nos chama a atenção para o desenvolvimento da linguagem baseado na teoria mimética, relatando que a linguagem teria surgido de uma mímica gestual, na qual o som teria sido um simples acompanhamento de um gesto. O autor relaciona que essa atividade mimética é observada nas brincadeiras infantis, ou seja, por meio da mimese a criança imita o real e se apropria daquilo que sua imaginação deseja. O autor assevera que:

Atrás do cortinado, a própria criança transforma-se em algo ondulante e branco, converte-se em fantasma. A mesa de jantar, debaixo da qual ela se põs de cócoras, a faz transformar-se em ídolo de madeira em um templo onde as pernas talhadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta, ela própria é porta, incorporou-a como pesada máscara e, feita um sacerdote-mago, enfeitizará todas as pessoas que entrarem desprevenidas (Benjamin, 2002, p. 107-108).

Figura 15 - Brincadeiras infantis

Figura 15 - A

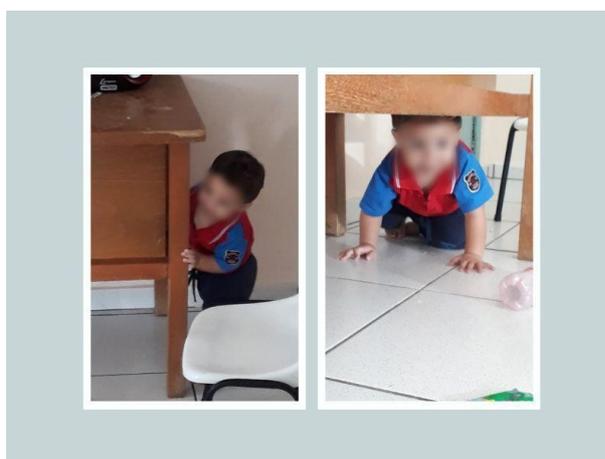


Figura 15 - B



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

Nas imagens acima estão alguns registros pessoais de brincadeiras no contexto de uma creche pública na cidade de Uberlândia/MG. Em uma das cenas, o registro do momento em que a criança brinca de esconde e outra de faz-de-conta, em que a criança imita os gestos de ninar o bebê e levá-lo para passear no carrinho.

Várias são as situações que são vivenciadas em salas com bebês nos momentos de exploração das linguagens, sejam nas rodas de músicas, nas brincadeiras imitativas ou mesmo nas situações de mediação literária, quando oportunizamos o encontro do bebê com a cultura escrita. Lançaremos mão de um aporte teórico, que é o material oferecido pelo MEC em 2016, por meio do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³⁴, Cadernos da Educação Infantil. Trata-se de uma iniciativa do governo federal que reuniu nesta coleção textos de

³⁴ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC - é um programa do Ministério da Educação (MEC) que conta com a participação articulada entre Governo Federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal, dispostos a mobilizar esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas no apoio pedagógico com materiais didáticos de qualidade para todas as crianças do ciclo de alfabetização e na implementação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento, objetivando alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, apresentando como referência o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, s.d.).

importantes pensadores da Educação Infantil que discutem uma perspectiva de educação com foco na criança e suas relações culturais, sociais e humanas. O Caderno 4, intitulado “Bebês como leitores e autores”, traz relatos valiosos do cotidiano das creches. Destacamos um como exemplo de uma vivência muito observada no cotidiano após uma mediação literária. Em seu texto, Guimarães (2016^a, p. 70) propõe analisar esta cena observada em uma instituição de Educação Infantil em Lagoa Santa/MG, que tem a presença de relatos das professoras Sara Monteiro e Máira Dias (2014):

Observamos nos encontros de leitura no berçário o desenvolvimento da capacidade simbólica pelas crianças e, em especial, da linguagem oral. Ao pronunciarem vários sons articulados aos gestos indicativos, os bebês se engajaram em interações mediadas pela linguagem oral, gestual, imagética e escrita. Fizeram-se entender e conseguiram um elo de comunicação com aquilo que as professoras diziam, como, por exemplo, na cena abaixo: Ana está sentada no chão da sala do berçário. Ela pega um livro e observa imagens de animais por alguns minutos. Uma professora se aproxima e diz: “Olha, Aninha, parece com a corujinha da sala”. Ana se levanta, pega o fantoche de coruja e mostra para a professora, balançando o corpo. A professora diz: “Isso mesmo, olha, o bichinho está dançando. Você quer ouvir a música da corujinha?” Ana balança o corpo com mais vigor e pronuncia muitos sons, como se estivesse cantando. Pega o livro e acompanha a professora até o aparelho de som, que fica do outro lado da sala. A professora liga o som e as duas dançam e cantam. Ana participa dessa interação sempre segurando o livro com as duas mãos e olhando para a imagem dos bichinhos (Guimarães, 2016^a).

Consiste em uma cena em que podemos observar os encontros de leitura e o desenvolvimento do simbólico, em especial da linguagem oral. De forma sensível, a professora demonstra interesse pelo ato da criança em “ler” o livro. Ambas buscam dialogar com essa ação, ampliando-a e ressignificando-a. Reys (2010, p.13) esclarece que “falar sobre leitura na primeira infância exige contexto, pois sabemos que a leitura tem suas raízes na complexa atividade interpretativa que o ser humano desenvolve desde seu ingresso no mundo simbólico.”

Para Bakhtin (2016), a interação verbal entre a professora e a criança é uma categoria básica da concepção de linguagem de caráter dialógico, que nas palavras de Souza (2016, p. 37), “toda enunciação é um diálogo; faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão”, em que cada enunciado é um elo na corrente complexa organizada de outros enunciados. O bebê se esforça para transformar gestos, sons e até mesmo o silêncio em discurso humano. Aqui destacamos o fundamento da constituição simbólica da realidade, ou seja, por meio dos movimentos corporais o adulto traduz em palavras as sensações do bebê e identifica

suas necessidades corporais e psíquicas. Isso é um aspecto muito importante para um bom trabalho pedagógico para/com os bebês. Devemos compreender a infância articulada com a linguagem e desvinculada de etapas cronológicas, ou ideias maturacionistas amparadas na biologia ou na psicologia do desenvolvimento, ou seja, devemos considerar o bebê como um ser que participa da criação da cultura, por meio da interação com seus pares, com os adultos, com as coisas ou os objetos que existem ao seu redor.

Outro eixo que pontuamos é marcado pela relação corpo-espço-tempo, que nos traz a ideia de contexto cultural, regional, tempo histórico e de tempo da própria criança. Souza (2016, p. 82) menciona que a interação, a imitação e a repetição são mecanismos culturais de desenvolvimento e analisa o progresso infantil a partir de alguns princípios. O autor entende que “as ações e comportamentos expressos pelas crianças não são resultados de um amadurecimento de estruturas biológicas, mas, principalmente, de um aprendizado sociocultural, em que a biologia e a cultura dialogam com o tempo todo.” Isso é um princípio que reforça nossa defesa do contato com a literatura desde a mais tenra idade.

O balbuciar do bebê, mesmo antes da fala propriamente dita, é considerado um acontecimento linguístico e estético para López (2016), que nos provoca a pensar o quanto é importante considerarmos os bebês como seres de palavras, ainda que não sejam capazes de pronunciá-las de modo convencional. O autor exemplifica a partir de uma cena pedagógica na unidade da creche da Universidade de Buenos Aires, conforme cita López (2016, p. 31):

Estou acompanhando os bebês no café da manhã; cinco deles estão acordados, e estamos presentes uma de suas professoras e eu. Alguns têm um ano, outros têm um ano e dois meses e outros têm somente sete meses de idade. Um dos bebês mais velhos, Gael, pergunta por sua mãe e diz: “Mamãe?”. Respondemos a ele que sua mamãe foi trabalhar. Então ele pergunta: “Papai?”. Respondemos: “Também foi trabalhar...”. Essa inquietação de Gael repercute nos demais, que também perguntam e perguntam outra vez. Na verdade, precisam confirmar a resposta, porque são muito novinhos e passam muitas horas fora de suas casas. A “continuidade de ser” – essa sensação de ser um “eu” integrado – ainda não se construiu neles. Poderíamos continuar repetindo a mesma resposta perante a sua incessante pergunta, mas optamos por “brincar” com o seu desejo de saber ou sua necessidade de apoio. Então, começamos a repetir com uma entonação musical: “ma, ma, ma, ma, mamãe, pa, pa, pa, papai...”. Os bebês riem, também repetem a mesma coisa; então começamos a bater com as mãos na mesa e eles fazem o mesmo, felizes da vida; então inventamos com eles a canção do “Mapamá”, cantamos e batemos as sílabas de mamãe e papai, acrescentamos ritmos, entonações, fazemos um pequeno poema sonoro com duas palavras e alguma frase alternativa como “te ama muito” ou “vem já, já”. A cena poética dura alguns minutos (López (2016, p. 31)

Nesta cena podemos observar várias aprendizagens em destaque, como uma aprendizagem subjetiva ou psíquica, em que a criança aprende a esperar, no sentido de lidar com a separação das pessoas que para ela são figuras de afeto e apego. Há a expectativa do reencontro, da volta e a aprendizagem da metáfora, o qual seu desejo é adiado de maneira sensível, por meio da canção, da melodia e da arte no momento que uma necessidade externa ou uma vivência emocional se transformasse em uma experiência estética.

O espaço refere-se à dimensão de cuidado, de acolhimento. Na dimensão da experiência estética,³⁵ ela sensibiliza a transformar a relação das pessoas com o mundo, assim como afirma Vygotsky (2001, p. 342), “a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento”, uma experiência que envolve a dimensão sensível e de totalidade humana. Pino (2010, p. 11) relaciona essa experiência diretamente com a arte: “[...] a estética tem sido relacionada, fundamentalmente, com a arte [...] aquela que lhe dá acesso à materialidade das coisas, possibilitando a fruição das suas propriedades sensíveis”. Isso, porque falar de dimensão estética é tratar de ampliar repertórios, comprometer-se com novas experiências que suscitem elaborar sentido e significado.

Podemos categorizar esses espaços de diversas formas como: espaço imaginário, o qual o adulto organiza e dá sentido ao que parece caótico ao “ler” os gestos dos bebês. O espaço da emoção e do intersubjetivo, quando algum elemento da arte medeia a relação da criança e o adulto, seja pela literatura, pela música ou pelas artes plásticas. O espaço do cotidiano, do coletivo, do responsivo e do social, onde a criança vai constituindo seu eu, se reconhecendo como sujeito entre outros sujeitos. O espaço da comunicação humana, da criação, do potencial, que são prenúncios da representação e das experiências com a linguagem. O espaço da liberdade, que não significa abandono; ao contrário, é estar disponível corporal e emocionalmente para o bebê a fim de promover a sensação de segurança. O espaço do transicional, que está ligado também ao potencial, que nas palavras de López (2016, p. 94) “é a região subjetiva por excelência do ser humano, onde se desenvolve seu aspecto mais criativo e singular. Nessa região, ocorrem os fenômenos ligados à arte e ao jogo, à experiência cultural.” Por fim os espaços planejados e organizados, do simbólico e do espaço da leitura, ou seja, por

³⁵ A origem da palavra estética vem da palavra “Aisthesis que, em grego, significa a capacidade humana de sentir o mundo, de senti-lo organizadamente, conferindo à realidade uma ordem primordial, um sentido – há muito sentido naquilo que é sentido por nós. Em português, aisthesis tornou-se estesia, com o mesmo significado dado pelos gregos (sendo anestesia a sua negação, a incapacidade de sentir). Desse termo originou-se também a palavra estética, que, referindo-se hoje de modo mais específico às questões artísticas, não deixa de guardar o sentido geral de uma capacidade do corpo sensível sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (Duarte Júnior, 2001, p. 25).

meio das condições criadas e materializadas pelos adultos na realização de atividades conjuntas e significativas, um espaço em que a literatura torna-o mais humana, criadora e veiculadora de cultura. É por meio de encontros com o outro, com os outros e do acesso à cultura que a criança constrói significados, recria e encontra formas de relacionar-se com a vida.

Outro eixo não menos importante é a formação docente, quando nos referimos ao contexto particular da Educação Infantil. Esse eixo está correlacionado aos demais, pois, para que aconteçam situações de aprendizagens e desenvolvimento humano, é imprescindível que o trabalho com a literatura perpassa todos esses eixos. Baptista *et al.* (2016, p. 87) nos provocam com duas perguntas para reflexão: que relação, nós, professoras, estabelecemos com a leitura e a escrita na nossa vida cotidiana? E como os cursos de formação lidam com esta questão? São perguntas que também me incomodavam ao iniciar a pesquisa e que buscamos abordar na continuidade deste trabalho. Segundo Baptista *et al.* (2016), tanto na graduação quanto na formação continuada a temática da literatura para/com os bebês não é oferecida ou então é apenas tem enfoque na Educação Infantil de 4 e 5 anos de maneira geral, mas não especificamente para os bebês. Eles acabam por reproduzir a mesma relação instrumental que tiveram com a linguagem escrita, desconectado da dimensão estética da literatura. As autoras pontuam que

[...] alguns cursos de formação inicial continuam sem dar o devido destaque à leitura de literatura e sem compreendê-la como um instrumento fundamental para a formação das professoras, do ponto de vista tanto profissional quanto da experiência e do crescimento humano. Essa ausência na formação inicial das professoras repercute, evidentemente, na sua prática, pois, para que a relação entre crianças e textos literários se efetive e resulte na formação de leitores perenes, é fundamental que as professoras sejam elas mesmas leitoras proficientes e, sobretudo, participantes ativas da cultura letrada (Baptista *et al.*, 2016, p. 88).

Se as professoras não são leitoras literárias, elas passam a se caracterizar como leitores escolares, ou seja, pessoas que nas práticas culturais não leem livros literários ou não tomam a literatura como arte, mas usufruem da leitura de livros informativos ou materiais sobre Pedagogia para se atualizarem. Vemos que a dimensão estética deve ser parte constitutiva da formação docente de professoras da Educação Infantil para que possam ser tocadas para tocar o outro, ampliando seus repertórios culturais. Isso só se dará à medida em que defendermos políticas públicas que garantam investimentos na constituição profissional e que promovam experiências estéticas com vistas a qualificar a atuação docente. Daí a defesa de um currículo

que possibilite a fruição artística, que garanta aquisição de conhecimentos, experiências e saberes diversos, incluindo música, teatro, dança, cinema, artes visuais, entre outros.

Vimos que todos os eixos elencados são imprescindíveis no trabalho com a literatura para/com os bebês, mas afinal, o que é literatura? Será que um bom acervo nas unidades de Educação Infantil é o suficiente para contemplar o trabalho com a literatura? Esses e outros questionamentos vamos desmembrar na seção seguinte.

5.3 O tricotar da docência no trabalho com a literatura para/com os bebês

Ser docente na Educação Infantil é desafiador e como professora de bebês nos deparamos com outros tantos desafios. O trabalho docente na etapa da Educação Infantil reúne grandes expectativas e vários questionamentos. Há sempre um encantamento ao percebermos o desenvolvimento humano tão de perto; todavia rondam discursos que tendem a desqualificar esse lugar ocupado pela professora de bebês, até mesmo discursos propagados pelas próprias professoras que atuam na Educação Infantil.

Acreditamos que o desafio de reafirmar este lugar de tamanha importância esteja na coragem de cruzarmos as fronteiras entre o tempo do adulto e o da criança, pois muitas vezes o que se torna mais forte são os parâmetros de tempo do adulto. A égide genuína de uma educação humanizadora é outro ponto de coragem que precisa ser defendido por nós docentes, uma vez que nos planejamentos transparecem os modos de perceber o mundo e de quais são as concepções de educação que defendemos. Reafirmar a importância deste lugar de trabalho e acreditar no potencial humano das crianças são desafios constantes.

Por falar em planejamento, vamos refletir um pouco sobre ele? Como convido os bebês para este momento do encontro com a cultura escrita? Como o livro chega até a sala do berçário? Qual ou quais instrumentos eu utilizo para esse momento, no sentido de “chamar a atenção” dos bebês?, uma vez que essa foi uma expressão muito usada pelas professoras entrevistadas.

Quando pensamos nas questões que envolvem rotina corrida, a maior parte do tempo das professoras é envolvidas com questões de cuidados pessoais (que também são educativos). De um modo geral, elas imprimem um ritmo padronizado, com a ideia de todos sentados em momentos de rodinha de música ou nas narrativas de histórias, todos ao mesmo tempo, corpos parados. São visões de aprendizagens que acabam por determinar uma concepção de educação centralizada na figura da professora e que tira o foco nas ações das crianças como organizadoras do fazer pedagógico.

O que é necessário observar aqui é a qualidade das interações nesse contexto, quando acontecem ao mesmo tempo várias situações características de sala de bebês. São ações que promovem observação e registros de gestos miméticos, de imitação no sentido de valorizarmos o fazer das próprias crianças. Vejamos a seguinte mini-história, relatada por López (2016):

Um bebê está nos braços da sua mãe, olhando pela janela, e ambos veem passar um passarinho. O bebê indica com o dedo, a mãe diz: “Olha, ali tem um passarinho! Ele pousou no galho. Piu-Piu, passarinho, agora voou outra vez. Olha lá, no outro galho”. A mãe começa a cantar: “Minha pombinha voou, voou caiu no laço se embarçou. Ai, me dá um abraço que eu desembarço a minha pombinha que caiu no laço” (López, 2016, p.86).

A linguagem neste trecho aparece na narrativa da história vivida por ambos (adulto e bebê), colaborando na construção de sentidos sobre suas vivências e acerca das coisas que os rodeiam. A troca do olhar conjunto e partilhado é outro detalhe que estimula a criança a relacionar-se com o mundo, por meio da relação palavra-imagem. Trata-se de uma cena banhada pela experiência estética da música e da brincadeira, que nas palavras de López (2016) “se entrelaçam, enriquecendo e ampliando as possibilidades de significação do cotidiano pela criança”. A autora ainda assevera que

A narração dessa breve cena, atravessada pelas palavras da mãe, constitui uma matriz narrativa para o bebê, que assim aprende a nomear e organizar os fatos do mundo, podendo atribuir materialidade ao tempo, algo tão difícil de elaborar no início da vida. O bebê descobre que as ações têm sequências temporais (López, 2016, p. 87).

Portanto, não há como se pensar em desenvolvimento psíquico sem se relacionar aos laços estabelecidos de afeto da criança com o adulto. São situações que priorizam as relações de vínculo pelo viés das palavras, significados e pela imaginação. Ainda na questão de tempo, podemos pensar sobre o tempo da história. Devemos “encurtá-la” ou resumir o texto devido à atenção seletiva e temporária dos bebês? Nas seções anteriores, já tratamos um pouco sobre proferir o texto, ou dizê-lo com as próprias palavras. Essas ações acabam não permitindo a ampliação do vocabulário dos pequenos. Permita-se proferir o texto na sua integralidade e possibilitar leituras imagéticas. Traga o livro mais vezes, pois um livro não precisa se esgotar em 15 minutos de roda de histórias. Conte, reconte, deixe esse material ao acesso das crianças. Como na experiência mencionada por López (2016, p. 40), no Caderno 4 - “Bebês como leitores e autores”, ela relata a ideia da escritora mexicana, sobre como incorporar os contos de seu livro por meio de objetos:

Para fortalecer o tecido social que a hora do conto é capaz de produzir, podemos construir um baú de contos. Ou seja, uma caixa na qual se colocam pequenas figuras em três dimensões. Cada uma representará um determinado conto. Por exemplo, uma pequena tesoura pode representar o conto “O pequeno alfaiate valente”; um barril de moedas pode representar “Ali Babá e os quarenta ladrões”, uma longa trança de fios pode representar “Rapunzel”, uma colher de pau, o conto “Dona Baratinha”. Este baú funciona como uma espécie de arquivo que materializa e coloca à vista de todos cada um dos contos que o grupo conhece, evitando assim que eles caiam no esquecimento. Também funciona como um menu de opções para o narrador de contos que abre o baú em frente ao grupo e pergunta “Que conto vocês querem escutar?”

Uma excelente maneira de dar sentido à atividade vivenciada na comunicação do texto é pensarmos nos espaços que os bebês ocupam como momento do banho, em rodas de conversa, de música ou mesmo sentados no refeitório. Nesses momentos a linguagem permeia novamente como um “banho sonoro”, como menciona López (2016), a própria colher (objeto de metal) vira um personagem de ficção ao se transformar metaforicamente no aviãozinho no momento da refeição. Nesta simples brincadeira que se repete várias e várias vezes, a criança vai incorporando a previsibilidade das ações e da linguagem, organizado a partir da ficção, interiorizando esse intenso trabalho mental por meio da metáfora, que é essencial na arte, na literatura e nas narrativas. Vygotsky nomeia esse processo de ressignificação de “criação de novos sentidos”. Nas palavras do autor, “a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado: Isso significa que o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno verbal e intelectual (Vygotsky, 1996, p. 289).

Assim, podemos verificar que a experiência de “leitura” conjunta com o bebê, ao observar imagens e trocar olhares é uma poderosa situação de aprendizagem para a criança, na relação conjunta com os adultos que lhe cuidam e educam. A literatura e os livros oferecem oportunidades de trocas enriquecedoras nos espaços compartilhados. Nos balbucios correspondidos, na música que envolve, nas brincadeiras com as mãos e objetos não estruturados, dos olhares compartilhados, todas essas opções encaminham a construção da formação do ser.

Não podemos deixar de constituir uma pedagogia que se estenda como ponte entre as expressões culturais nos processos coletivos de aprender a significar o mundo e o que é vivido nele. Trata-se de conquistar um lugar que estabeleça o trânsito da linguagem, e que este seja o elo na cadeia do discurso da cultura entre gerações pelo cruzamento de fronteiras entre os modos de produzir cultura e compartilhá-la. Portanto, que os livros possam sair das caixas e dos

armários e se encontrarem com os bebês, pois este é o encontro que buscaremos compreender nas análises a seguir.

6 O ARREIMATE DOS PONTOS: O TRABALHO COM A LITERATURA EM CONTEXTO

Figura 16 - O encontro da criança e a cultura escrita



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2020).

*As coisas que a gente fala saem da boca da gente e
vão voando, voando, correndo sempre pra frente.
Entrando pelos ouvidos de quem estiver presente.
Quando a pessoa presente, é pessoa distraída
Não presta muita atenção. Então as palavras entram
E saem pelo outro lado. Sem fazer complicação.
Mas às vezes as palavras. Vão entrando nas cabeças,
Vão dando voltas e voltas. Fazendo reviravoltas
E vão dando piruetas. Quando saem pela boca
Saem todas enfeitadas. Engraçadas, diferentes,
Com palavras penduradas.*

Ruth Rocha³⁶

³⁶ Poema retirado do livro “As coisas que a gente fala” (Ruth Rocha, 2012).

Na epígrafe que inicia esta seção, Ruth Rocha descreve o movimento da comunicação que envolve as palavras. Para Bakhtin (2016), aprender a falar significa construir enunciados, ou seja, é um fenômeno social que se manifesta na interação entre os sujeitos no mundo por meio da linguagem. Configura-se como uma atividade humana que se relaciona com o uso da linguagem, uma unidade real da comunicação discursiva (oral ou escrita).

Na escola, nessa fase inicial, é dado o status de ser um espaço genuíno de compartilhamento de conhecimentos humanos construídos socialmente e perpassados historicamente, sendo que ao adulto que educa cabe a responsabilidade por promover atividades intencionais que coloquem a criança em momentos de interação, para que os enunciados possam se configurar como necessidade para promoção do desenvolvimento humano.

Sendo assim, o processo de interação social desde a infância não está desvinculado da experiência, que pode, no processo, transformar-se em vivência.³⁷ Consideramos a literatura como uma ponte entre a criança e o mundo construído e salientamos a importância da leitura e da mediação literária nos diversos contextos sociais da criança na Educação Infantil, pois elas se apresentam como um dos caminhos factíveis por onde se faz possível experimentar outras vivências e emoções diversas. Diante disso, os elementos da linguagem possuem grande importância no desenvolvimento humano, por se tratar de práticas educativas que potencializam a formação da personalidade humana.

Pretendemos analisar o que ouvimos e o que nos foi descrito a partir de um olhar atento às particularidades dos sujeitos envolvidos em todo o movimento relacional interativo dos bebês com os adultos e com os objetos da cultura, envoltos pela intencionalidade da pessoa que organiza e favorece o encontro da criança com a cultura escrita. Para tanto, buscaremos articular os dados coletados com os princípios da PHC. Isso terá o objetivo de desvelar as concepções das professoras participantes em relação ao trabalho com a literatura para/com os bebês.

Buscamos neste estudo também identificar as principais contribuições e desafios encontrados no trabalho pedagógico com a literatura e mapeamos o perfil das vinte e oito professoras participantes da pesquisa, de maneira a identificar em suas práticas pedagógicas aproximações com atividades da leitura literária com vistas à promoção do desenvolvimento infantil.

A construção dos dados foi realizada a partir de dois momentos: no primeiro, aplicamos junto às professoras um questionário que nos possibilitou compreender como estão sendo

³⁷ O conceito de vivência foi utilizado por Vygotski como unidade de análise capaz de explicar a relação entre consciência e meio social na formação e desenvolvimento do psiquismo (Bittencourt; Fumes, 2021).

desenvolvidas suas práticas pedagógicas e quais suas concepções sobre o trabalho com a literatura para/com os bebês. O questionário, composto de questões fechadas e abertas, “consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos” Gil (2002, p. 116). Segundo Severino (2007, p. 125) é um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudos.”

Optamos pelo questionário como um dos procedimentos metodológicos de coleta de dados que possibilitou alcançar as participantes. Por meio da entrevista semiestruturada, procuramos entender como essas profissionais compreendem suas práticas pedagógicas com a literatura e as contribuições e desafios do trabalho docente.

A entrevista constitui-se como um importante instrumento de pesquisa na abordagem qualitativa na perspectiva sócio-histórica, que é percebida por Freitas (2007, p. 34) como “produção de linguagem”, ou seja, um entendimento ancorado na ideia da interação verbal e que acontece entre entrevistadora e entrevistadas com objetivo de compreensão mútua. Essa compreensão é entendida pelos pressupostos defendidos por Bakhtin (1997) como uma compreensão ativa e responsiva, ou seja, os enunciados produzidos na situação de entrevista, quando ocorre a alternância do discurso entre entrevistadora e entrevistadas, estão impregnados de respostas, pois

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor (Bakhtin, 1997, p. 290).

Segundo Minayo (2009, p. 261), a “entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.” Neste caso, optamos por questões abertas com objetivo de estabelecermos uma melhor aproximação com as entrevistadas. A entrevista também pode ser definida “como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social” (Gil, 2008, p. 109) e consiste em ser uma iniciativa da entrevistadora destinada a construir informações referentes a sua temática de pesquisa.

Realizamos uma entrevista semiestruturada orientada por um roteiro organizado por temáticas. Isso foi feito com 6 (seis) professoras selecionadas a partir dos questionários aplicados, e que atuavam durante o ano de 2022 em salas de berçário (4 meses a 12 meses) e G1 (12 meses a 24 meses). Com isso, produzimos dados de investigação com vistas ao alcance dos objetivos específicos pretendidos.

Com o objetivo de atingir o máximo de clareza nas descrições, a entrevista foi realizada com uso de um aplicativo virtual denominado Microsoft Teams, disponibilizado pelo e-mail da UFU, o qual possibilitou realizar a entrevista no tempo desejado e solicitado pela entrevistada, a qual permitiu a transcrição em tempo real da entrevista em toda sua extensão.

Na análise dos dados, conforme roteiro que foi elaborado, destacamos questões referentes à organização do trabalho pedagógico. A partir dessas informações, conseguimos compreender de que forma a literatura é ou não abordada nos planejamentos dessas professoras e, em caso afirmativo, de que forma e com qual frequência. Outro aspecto analisado relaciona-se à formação específica da temática “literatura” na formação inicial e continuada.

A partir desses relatos, percebemos as concepções e dimensões educativas do trabalho com a literatura empregadas no cotidiano da escola, o que possibilita-nos mapear as contribuições e os desafios enfrentados diariamente por essas profissionais no que se refere ao trabalho com a literatura para/com os bebês.

Nosso trabalho assume uma abordagem qualitativa, cuja intenção é compreender o trabalho com a literatura por intermédio dos depoimentos verbais e descritivos emitidos pelas participantes da pesquisa.

6.1 Organização dos pontos de pesquisa...

Para uma melhor organização, dispomos os dados construídos na pesquisa em um movimento de triangulação. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a triangulação possibilita a combinação de distintas possibilidades teóricas e metodológicas, materiais empíricos e técnicas de coleta de dados diversos, bem como a participação de vários investigadores num só estudo, podendo ser compreendida como “uma estratégia para acrescentar rigor, amplitude, complexidade, riqueza, e profundidade a qualquer investigação” (Denzin e Lincoln, 2006, p. 31).

Organizamos assim as análises e interpretação dos dados obtidos nessa fase da pesquisa (com uso de questionários e entrevistas), a partir da seguinte estrutura: 1 - Perfil das profissionais; 2 - A organização do trabalho, na qual destacamos o trabalho docente com bebês

de maneira geral e, em particular, sobre a temática da literatura; 3 - A estrutura das escolas: a partir de questões que permitiram uma análise das condições materiais e oportunidades oferecidas para a realização do trabalho docente com a literatura; 4 - O trabalho com a literatura e algumas proposições: tratamos especificamente sobre as contribuições e os desafios que envolvem o trabalho docente com a literatura para/com os bebês.

Obtivemos respostas em vinte e oito (28) questionários, sendo a maioria absoluta composta por mulheres, as quais se identificaram por meio de um nome fictício, zelando assim pelo seu anonimato. A seguir, destacamos quem são as participantes da pesquisa.

6.1.1 A organização do trabalho pedagógico e suas interfaces com a literatura

Sobre quais são as concepções das professoras da rede municipal de Uberlândia/MG que permeiam o trabalho com a literatura, percebemos que as professoras consideram tal trabalho importante, essencial e necessário. Justificam sua relevância como auxiliar no desenvolvimento da oralidade, na ampliação do vocabulário e na imaginação. Acreditam ser possível desenvolver o trabalho com a literatura com os bebês, se ela estiver inserida na rotina e explorada de forma significativa para favorecer o conhecimento de si e do mundo. Essas são concepções que vão ao encontro com nossa defesa deste trabalho, respaldados na PHC, como podemos ver abaixo:

Apresentar a literatura para as crianças é necessário e possível na medida que se torna uma rotina percebe-se o interesse e o encantamento no rostinho das crianças. Sendo lúdico, criativo. usando recursos diversos, mesmo que simples, mas o jeito/forma que se apresenta para as crianças, faz toda a diferença (Antonella, 2022).

É crucial a criança ter contato com a literatura, pois ajuda a desenvolver a curiosidade e a imaginação. Trabalhar com literatura é essencial, desde o nascimento da criança, o contato com a leitura vem desde a gestação (Geny Graziela, 2022).

Esses são relatos que ilustram nossas reflexões; contudo, essa relevância da literatura só terá sentido efetivo mediante a concepção sobre o lugar ocupado pela criança na relação educativa dentro do espaço particular da Educação Infantil. Corroboramos com Mello (2017) quando afirma que:

[...] a inteligência e a personalidade dos pequeninhos se formam com as experiências vividas e dependem do lugar que eles ocupam nessas experiências: do quanto atuam, participam das escolhas que permitimos que façam, do quando decidem, exploram e experimentam. Isto porque, só por meio de sua atividade — de seu agir ativo —, sua aprendizagem e seu desenvolvimento avançam. [...] O desenvolvimento é uma possibilidade e depende daquilo que os bebês e as crianças pequeninhas vivem e de como se sentem nas experiências que vivem (Mello, 2017, p. 42).

As palavras de Mello (2017) voltam nosso olhar para a organização do trabalho pedagógico e nos remete às possibilidades do desenvolvimento de uma forma antagônica das relatadas pelas participantes da pesquisa nos momentos de leitura e de mediação literária. Trata-se de momentos em que todas fazem a mesma coisa, ao mesmo tempo, com a centralidade na figura da professora:

Trabalho a leitura em semicírculos com bebês sentados no chão através de vídeos (Danielle, 2022).

Os bebês não se interessam, se dispersam e frustram o momento da leitura. A narração/contação é mais aceita, porém, as histórias que prendem a atenção e despertam o interesse dos bebês são poucas e ficam repetitivas ao longo do ano (Mariana, 2022).

São concepções centralizadoras de ensino e de aprendizagem que podem cercear as possibilidades de um trabalho que potencialize o desenvolvimento das qualidades humanas. Organizar possibilidades que impulsionem as experiências dos bebês faz parte do fazer docente nessa relação interativa do trabalho com a literatura. Roma (2022) complementa que “desde que organizados os materiais adequados para a faixa etária dos bebês, pode haver inúmeras propostas desenvolvidas por elas.” Todavia, é necessário pensarmos sobre a organização não só do espaço que acolhe o cotidiano da creche, mas é essencial refletirmos sobre questões amplas que favorecem o trabalho com a literatura para que se alcance o planejamento docente.

Sobre a importância do livro, Flora (2022) destaca que,

Os livros devem fazer parte da realidade dos bebês para promover o conhecimento de si e do mundo, incentivando a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social.

Percebemos que o livro como um objeto cultural deve fazer parte diariamente das vivências oferecidas aos bebês, atendendo a um planejamento que permita que ele brinque, se

coloque na história, se perceba nas imagens que nomeie o que vê, inserindo-se, assim, no mundo da representação e da linguagem. Girotto (2015) diz que por meio da literatura na infância a humanização é concebida, pois

cada um se torna humano, também a partir dessas aprendizagens, já que as qualidades próprias do gênero humano estão “encarnadas” nos objetos culturais materiais ou não materiais, cujas características impulsionam o desenvolvimento sociocultural das crianças e desnudam a elas a função de tais objetos – fator fundamental na experimentação dos pequenos (Girotto, 2015, p. 280).

Quais os princípios devem ser considerados na escolha de literatura de boa qualidade? Nos relatos das professoras encontramos algumas características tais como: tipo de material, texto com enredo atraente e que seja adequado à faixa etária. Usam com frequência o termo “livros que chamem a atenção dos bebês”, e nesse sentido, mencionam que suas escolhas são direcionadas a livros que possuem imagens ampliadas, histórias curtas e consideram que precisam ser adequados à faixa etária:

Olho muito com relação as gravuras/bichinhos de pelúcia que tem no livro. Tem que ser algo chamativo para as crianças (Carol, 2022).

Observo as imagens chamativas, relacionados com o tema da semana (Branca, 2022).

Como ainda são muito bebês, gosto muito de ler para eles livros que tem muitas imagens, como animais que são bastantes coloridas que chamam atenção deles, e já pude perceber que quando lemos as histórias e damos vidas aos personagens, como por exemplo imitar sons dos animais, do vento da chuva etc., isso traz uma enorme concentração por parte dos bebês, e aos poucos vão também imitando (Cacá, 2022).

Os aspectos quanto ao uso de rimas, enredos com animais e diferentes tipos de materiais também são mencionados pelas professoras.

Livros de qualidade são para mim nessa faixa etária. São livros com Rimas interessantes. Com palavras que fazem sentido para as vivências das crianças. Livros que tenham elementos como animais, onomatopeias e com histórias pequenas, pequenas fábulas. Também eu gosto de trabalhar, embora tenha pequenas fábulas com um contexto claro para as crianças, com bons livros e com imagens bonitas, claras, coloridas e alegres (Mariana, 2022).

Para mim, livros bons e com qualidade são livros com temas importantes, relevantes, com qualidade das ilustrações, interações sonoras, toque com imagem 3D, com assuntos e conteúdo que façam sentido (Cacá, 2022).

O livro precisa ser um livro cartonado, né? Porque daria para o bebê manusear. Com imagens grandes, livros curtos, porque a maioria dos livros são livros muito longos, histórias longas, livro mais curto, cartonada, às vezes aqueles livros 3D para chamar atenção (Thamires, 2022).

Um aspecto importante para as participantes da pesquisa é a atenção aos recursos visuais, ou seja, buscam imagens ampliadas, coloridas, texturas diferenciadas e texto com enredos breves. Com isso, mencionam que a linguagem escrita precisa ser simples e clara, como no relato de Aline (2022):

As crianças nessa faixa etária são bastante visuais, sempre foco escolhas de livros bastante coloridos e sonoros, livros de pano para que possam pegar, sentir a textura.

Destaca-se nas falas das professoras uma preocupação com o tipo de material, com preferência aos livros de pano e de banho para manuseio das crianças, pois oferecem liberdade e não estragam com facilidade. Vale mencionar que os recursos visuais são aspectos que as participantes consideram importante, mas outras questões precisam ser consideradas na escolha de uma boa literatura para bebês e crianças.

Paiva (2016, p. 32) menciona critérios que devem ser considerados quanto à escolha dos livros na composição dos acervos, dentre eles a qualidade textual que se revela nos “aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação da narrativa, poética e imagética, numa escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico.” Outro aspecto mencionado é a qualidade temática que se refere à diversidade e ao tratamento dado ao tema, de modo que possam atender “aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem.” A autora ainda menciona a qualidade gráfica, que “se traduz na excelência de um projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro.” Ela refere-se à qualidade estética das ilustrações em articulação com enunciados verbais e visuais adequados às crianças na etapa inicial de inserção no mundo da escrita.

Apontamos outro fator determinante no trabalho com a literatura, que são as reais condições estruturais das escolas quanto ao oferecimento de espaços de leitura, projetos que

ampliem as possibilidades do trabalho com a literatura e leitura literária com as crianças e suas famílias e a composição e aquisição de bons acervos, que possam garantir a bibliodiversidade. Para isso, devem ser prioritárias políticas públicas que favoreçam a disposição de reais condições e recursos materiais em relação à quantidade e qualidade de acervo, espaços de leitura e iniciativas de cursos de aperfeiçoamento formativo docente quanto à temática, ampliando e fortalecendo a formação docente permanente.

6.1.2 O perfil das profissionais...

As profissionais que participaram da presente pesquisa são todas professoras da Educação Infantil da rede municipal de Uberlândia/MG e que atuaram no ano de 2022 em salas de bebês de até 24 meses (Berçário e G1). As primeiras perguntas da entrevista se pautaram na proposição de uma breve apresentação da professora, contemplando questões sobre sua idade, gênero, tempo de atuação na Educação Infantil e, especialmente, em salas de bebês. Identificamos que são todas mulheres, sendo duas (2) participantes que trabalham em um (1) período com a educação, uma (1) participante que trabalha em dois (2) turnos, sendo em um (1) deles em outra atividade, duas (2) entrevistadas dobram o turno em outro nível de ensino da Educação Básica (Fundamental 1), e uma (1) participante atua os dois períodos na Educação Infantil, sendo uma sala de G1 no período da tarde e no período da manhã uma fração de horas como R2 em outra unidade pública municipal da cidade.

Para melhor visualização do perfil dessas profissionais, organizamos o quadro a seguir com os dados obtidos nos questionários:

Quadro 3 – Levantamento de dados

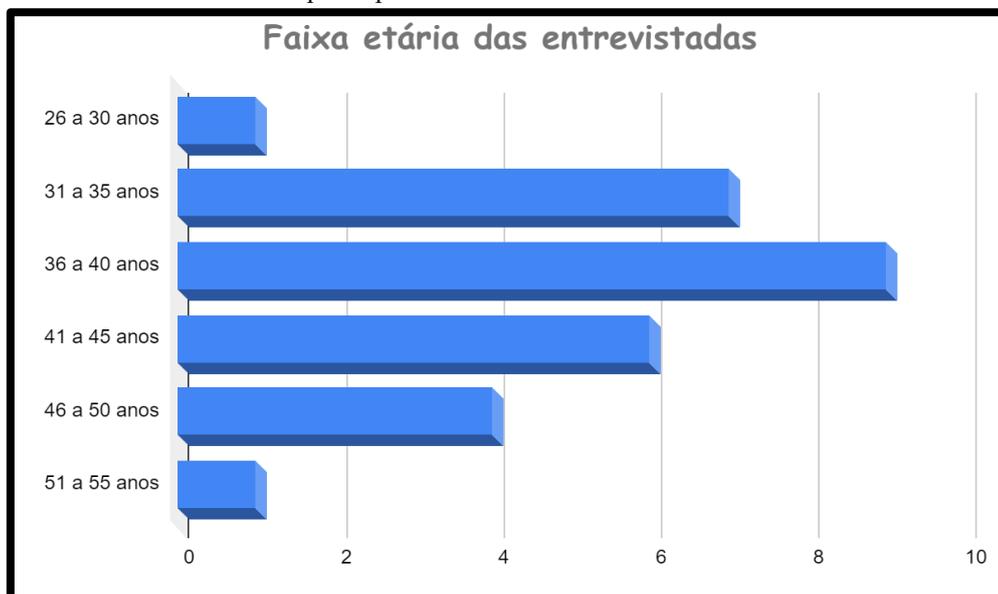
Identifique-se com um pseudônimo (nome fictício)	Gênero declarado:	Qual sua idade?	Situação profissional atual
1-Letícia Alves	Feminino	46 a 50 anos	Estatutário
2-Danielle	Feminino	41 a 45 anos	Estatutário
3-Jéssica	Feminino	36 a 40 anos	Estatutário
4-Mel	Feminino	26 a 30 anos	Estatutário
5-Antonela	Feminino	36 a 40 anos	Contrato temporário
6-Aline	Feminino	31 a 35 anos	Estatutário
7-Branca	Feminino	31 a 35 anos	Estatutário
8-Thamires	Feminino	31 a 35 anos	Estatutário
9-Mariana	Feminino	41 a 45 anos	Estatutário
10-Bela rosa	Feminino	46 a 50 anos	Estatutário
11-Aline	Feminino	31 a 35 anos	Estatutário
12-Neide	Feminino	36 a 40 anos	Estatutário
13-Geny Graziela	Feminino	36 a 40 anos	Estatutário
14-Maria Emanuele	Feminino	31 a 35 anos	Estatutário
15-Jaqueline	Feminino	31 a 35 anos	Estatutário
16-Roma	Feminino	51 a 55 anos	Estatutário
17-Bia	Feminino	41 a 45 anos	Estatutário
18-Carol	Feminino	36 a 40 anos	Estatutário
19-Auria	Feminino	36 a 40 anos	Estatutário
20-Raquel	Feminino	41 a 45 anos	Estatutário
21-Ana	Feminino	31 a 35 anos	Contrato temporário
22-Flor	Feminino	46 a 50 anos	Estatutário
23-Lua	Feminino	36 a 40 anos	Estatutário
24-Flora	Feminino	36 a 40 anos	Estatutário
25-Cacá	Feminino	41 a 45 anos	Estatutário
26-Lilica	Feminino	41 a 45 anos	Estatutário
27-Thaís Amaral	Feminino	36 a 40 anos	Estatutário
28-Borboleta	Feminino	46 a 50 anos	Estatutário

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos dados de pesquisa (2023).

A faixa etária da maioria das professoras se enquadra entre 36 e 40 anos, totalizando cerca de 32,1%. Vinte e cinco por cento estão na faixa etária de 31 a 35 anos, cerca de 21,4%

de 41 a 45 anos, 14,3% de 46 a 50 anos e 3,6% de 26 a 30 anos seguidos de 3,6% com faixa etária acima dos 51 anos, conforme mostra o gráfico 3:

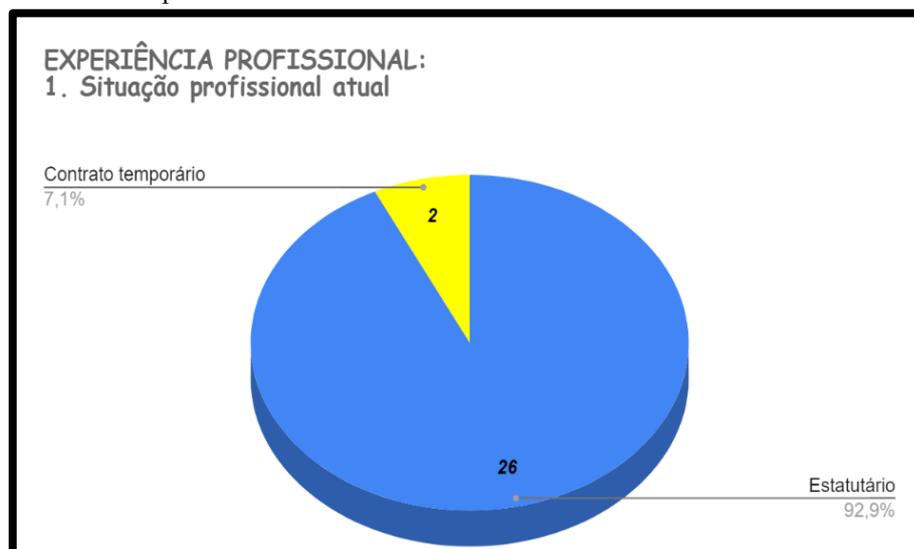
Gráfico 3 – Faixa etária das participantes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2023).

Observamos que vinte e seis (26) participantes são servidoras efetivas do município, totalizando 92,9% do total, sendo que somente duas (2) participantes mencionaram trabalhar em regime de contrato, perfazendo 7,1% do total das participantes. Os dados estão organizados segundo o gráfico 4:

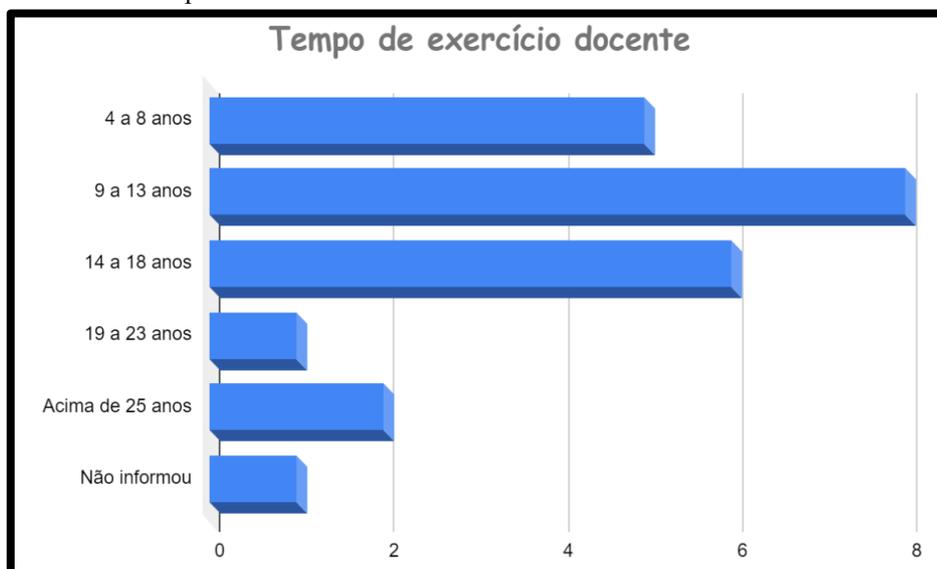
Gráfico 4 – Experiência Profissional



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2023).

Quanto ao tempo de exercício na docência, observamos que a maioria das participantes da pesquisa possuem mais de nove anos de experiência na docência. Os dados estão organizados no gráfico 5:

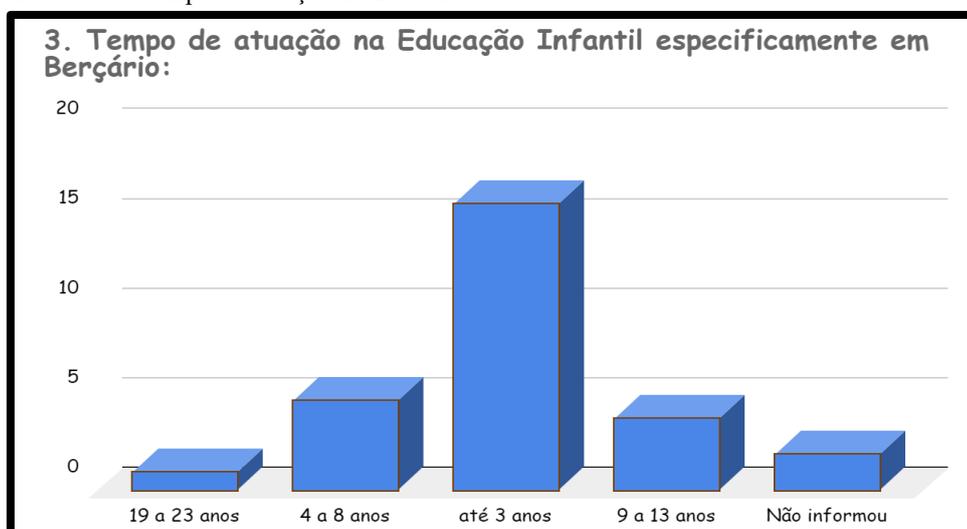
Gráfico 5 – Tempo de exercício docente



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2023).

Diante deste panorama geral do tempo de atuação, observamos que a grande maioria das participantes da pesquisa atuam em um período inferior a 3 anos, especificamente quando nos referimos a salas de bebês.

Gráfico 6 – Tempo de atuação na E.I com bebês



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2023).

A maior parte das profissionais trabalham em salas de crianças de até 24 meses por meio período de sua carga horária. Isso indica que atuam durante o período integral de trabalho em duas salas distintas, sendo uma delas em sala de berçário ou G1.

Aqui, especificamente, a pergunta se dirigiu à atuação somente na faixa etária de bebês. Abaixo, o gráfico representa a porcentagem das respostas sobre a carga horária de trabalho. Uma porcentagem de 85,7% das participantes atua com bebês por meio período da sua carga horária total. Somente 14,3% atuam em período integral com bebês e crianças pequenas.

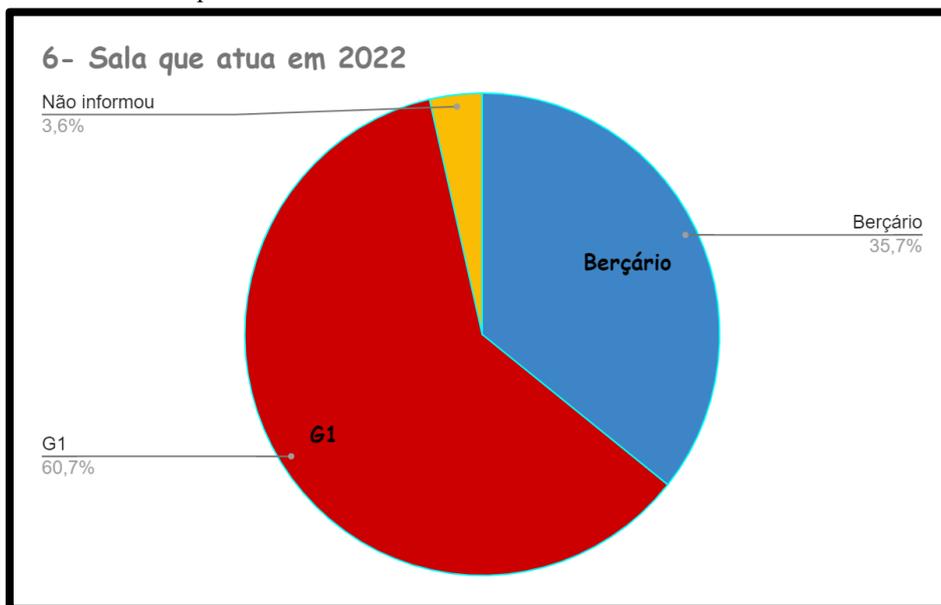
Gráfico 7 – Carga horária de trabalho



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2023).

A maior parte das servidoras que responderam ao questionário atuam em salas de G1 (crianças de 12 a 24 meses), com a porcentagem de 60,7% do total e 35,7% das professoras trabalham com crianças de até 1 ano (Berçário), sendo que 3,6% não responderam à questão.

Gráfico 8 – Sala que atua em 2022



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2023).

Em linhas gerais, identificamos por meio desse levantamento que as participantes dessa pesquisa são majoritariamente mulheres, em sua maioria na faixa etária de 31 a 45 anos e atuam com bebês em média há 3 anos. São profissionais que também, em sua maioria, são efetivas da rede municipal de ensino de Uberlândia, atuantes em salas de G1 e Berçário, que exercem a docência, em sua grande parte, com tempo aproximado de 9 a 13 anos.

Sobre essa forte presença de mulheres na Educação Infantil, nossos dados coadunam com resultados publicados no Censo Escolar 2020,³⁸ que relata que no Brasil, 2,2 milhões de docentes atuam na Educação Básica brasileira, sendo que em todas as etapas de ensino as mulheres são maioria (96,4% na Educação Infantil, 88,1% nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 66,8% nos anos finais do Ensino Fundamental e 57,8% no Ensino Médio). Identificamos que a Educação Infantil ainda é a etapa com maioria composta por mulheres. Isso ocorre por questões históricas que “delegam” à mulher a responsabilidade pelo “cuidado” com os bebês e crianças pequenas.

Para que pudéssemos aprofundar a investigação sobre as interfaces da literatura no planejamento das professoras, refletimos sobre sua formação, suas práticas de leitura e com qual frequência as realiza, na perspectiva compreender como a leitura e a cultura escrita perpassam seus planejamentos e colaboram com a constituição profissional das participantes. Pensando na dimensão da literatura e sua importância na constituição do psiquismo infantil,

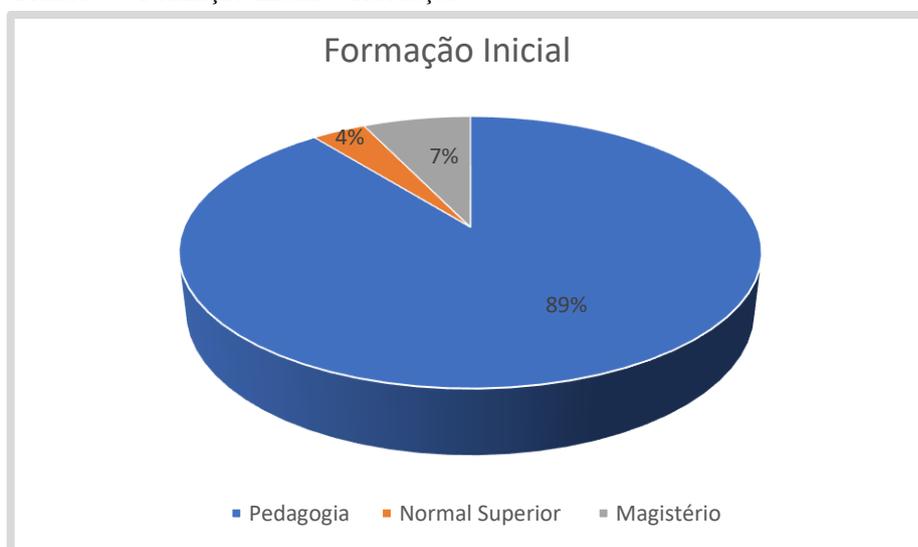
³⁸ Inep (2021). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/mulheres-predominam-em-estudos-pesquisas-e-exames-educacionais>. Acesso em: 21 nov. 2023.

enriquecendo a experiência de criação através de novos conhecimentos no trabalho para/com os bebês, Bajard (2007) denuncia:

Quando a fome de ficção não é nutrida pela literatura por falta de acervo ao alcance da criança, a novela de televisão acaba ocupando o lugar de livro, como ocorre com a maior parte da população brasileira. Imprescindíveis [...] na vida dos adultos, os mundos ficcionais o são ainda mais na educação, já que o jogo, a brincadeira, enfim o lúdico é o primeiro caminho de conhecimento da infância. A literatura infantil deve ocupar um espaço significativo junto às crianças, na escola e fora dela, e para isso cabe iniciar a convivência com o livro desde os primeiros meses de vida (Bajard, 2014, p. 45).

A grande maioria das professoras, ou seja, 89% são formadas em cursos de graduação em Pedagogia, duas formadas em Normal Superior e uma em curso a nível médio (magistério), conforme dados presentes no gráfico 9:

Gráfico 9 – Formação Inicial - Graduação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2023).

Quanto às especializações mencionadas, houve Ludopedagogia, Musicalização na EI e Neuropedagogia, que são formações com possíveis direcionamentos para a área da Educação Infantil. As demais especializações são mais gerais, tais como: Docência no Ensino Superior, Pedagogia Empresarial, Gestão Escolar e Educação Ambiental. A especialização em Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado foram as mais identificadas.

A fim de identificarmos os motivos e desejos que encaminharam as escolhas por salas de bebês das professoras participantes no ano de atuação de 2022, algumas participantes da

pesquisa mencionaram que foram designadas pela gestão da escola ou por motivo de substituição, como podemos vislumbrar abaixo:

Tive que substituir a professora regente (Antonela, 2022)

Porque fui designada pela direção da escola para assumir esta turma (Mariana, 2022).

A turma de G1 foi oferecida a mim como dobra, aceitei por curiosidade, pois nunca havia trabalhado com essa idade (Neide, 2022).

Outros motivos são ainda pontuados. Algumas entrevistadas mencionaram sua afinidade com o trabalho na Educação Infantil e com a faixa etária, por observarem e acompanharem o desenvolvimento dos bebês de perto. Vejamos alguns relatos:

A escolha foi por perfil e afinidade com esta faixa etária de desenvolvimento que avança tão rapidamente e tão significativa (Leticia, 2022).

Por amar a Educação Infantil e por ser apaixonada pelo desenvolvimento dos bebês (Danielle, 2022).

Por afinidade maior com os bebês e tenho um encanto pelo desenvolvimento deles (Thamires, 2022).

Gosto de acompanhar o grande salto de desenvolvimento que os bebês apresentam (Flora, 2022).

A Educação infantil me fascina. Acompanhar os pequenos que muitas vezes ainda não aprenderam a falar, a andar e que me mostram a direção a seguir por meio de gestos, balbucios sorrisos, danças, choros e palmas são coisas que me encantam e me faz amar mais o que faço, e são motivos que me faz querer estar com essa idade (Cacá, 2022).

Gosto de trabalhar com essa faixa etária para observar o desenvolvimento das crianças e proporcionar diversas experiências (Aline, 2022).

Por esses relatos, as professoras descrevem suas escolhas por sala de bebês, demonstrando desenvolver um trabalho pedagógico amoroso e afetivo. López (2018) descreve como “didática da ternura”, fundamentalmente dialógica e imprescindível sustentáculo para o desenvolvimento humano:

Poderíamos falar como “didática da ternura”, como uma metáfora para uma intervenção integral que abriga o bebê e a criança pequena e sua família em um espaço físico e mental sustentador, criativo, com disponibilidade afetiva e onde são geradas boas condições para o desenvolvimento cognitivo. A didática da ternura coloca a criança no lugar de sujeito de vínculo, além de sujeito da aprendizagem, e essa virada no olhar profissional dos educadores modifica radicalmente o foco da atenção e as possibilidades de empatia (López, 2018, p. 112).

Reforçamos que a professora de bebês possui uma grande responsabilidade em proporcionar situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento, enriquecendo e potencializando suas experiências, por meio das relações estabelecidas que permitam momentos de trocas e aproximações entre os bebês no seu grupo social, entre o bebê e a professora, por meio da apresentação dos feitos e dos objetos da cultura. A seguir, abordamos questões referentes aos dados construídos por meio dos questionários e das entrevistas, no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico e à literatura.

6.1.3 A organização do trabalho pedagógico e suas interfaces com a literatura

No questionário, indagamos sobre como as professoras organizam o trabalho e planejam as atividades e identificamos que a maioria delas exploram uma rotina por vezes pré-fixada, com acolhimento às crianças e momentos de atividades em curtos períodos, como podemos perceber nos registros a seguir:

Eu começo minha rotina com acolhimento, depois eu vou para contação de histórias. Fazemos a chamadinha, rodinha de música e eles vão para a mamadeira e para o lanche e depois eu tenho apenas um horário para fazer atividade com eles, porque logo eles já vão para a troca de fralda, pois o almoço é muito cedo (9h15min). Então eu tenho pouquíssimo tempo de poder fazer atividade, contação de história é atividade lúdica, tive que encaixar entre a entrada e o café. Eu gostaria de ter mais tempo para poder... fazer algo mais singular para cada criança (Jéssica, 2022).

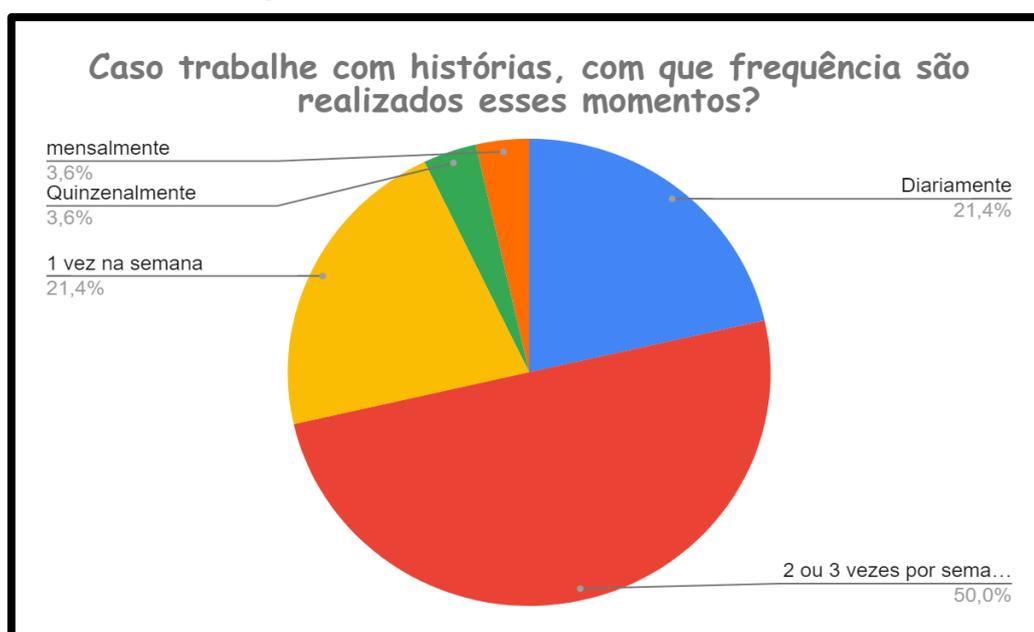
Então é Educação Infantil para mim é rotina, né? As crianças, precisam saber o que que elas vão fazer. Facilita muito em 80% nosso trabalho quando se tem uma rotina bem-organizada em sala de aula. Eu tenho 24 alunos e trabalho com mais 3 educadoras que me ajudam muito. Porque essa faixa etária exige muito cuidado. Eu gosto de receber as crianças com música na sala (mais baixinho). Elas (educadoras) retiram as mochilas e outra que já dá um abraço e a outra fica com as crianças brincando, coloco alguns brinquedos espalhados pela sala e é feito o acolhimento. Nós guardamos os brinquedos. Temos

dois espaços (área externa e área interna), a gente divide quando vai fazer as atividades, alguns alunos ficam dentro da sala, outros ficam do lado de fora, porque não dá para se sentar todos e fazer com todos de uma vez. Tem crianças que chegam na escola inseguras e a gente as recebe dessa forma, com abraços, com música, com brinquedo e isso é feito todos os dias na sala de aula (Aline, 2022).

O tempo desdobrado em salas de bebês são divididos entre cuidados e atividades pedagógicas, dentre elas a leitura literária, algo que requer dinamismo e exige destas profissionais um olhar nas entrelinhas de leitura da criança. López (2018, p.110) destaca ser esta uma atividade complexa, pois 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.” A aprendizagem do olhar, que coloca a criança no lugar de sujeito de vínculo e de aprendizagem, exige das profissionais que organizem os espaços educativos para oportunizarem diversas experiências participativas de todos no processo educativo humanizador.

Ao conhecermos o trabalho com literatura das professoras da pesquisa, relacionamos a pergunta quanto à frequência com que acontece o trabalho com as histórias e com a literatura. A metade das participantes mencionaram realizar o trabalho de duas a três vezes por semana, como podemos visualizar no gráfico 10:

Gráfico 10 – Qual a frequência do trabalho?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa (2023).

Percebemos no gráfico a frequência com que as entrevistadas realizam momentos que exploram as histórias com os bebês. Um total de 21,4% relata trabalhar diariamente com histórias em seus planejamentos, sendo que a grande maioria (50%) mencionou atuar 2 ou 3 vezes na semana, seguido de um total de 21,4% que citaram explorar histórias quinzenalmente e 3,6% mensalmente.

Ao questionarmos sobre essa relação das histórias exploradas com o trabalho com a literatura, as professoras afirmaram que abordam a literatura nos momentos de roda de conversa, quando as crianças permanecem sentadas ou em momentos do refeitório como estratégia para acalmar os bebês. As professoras dispõem para esses momentos de recursos físicos variados, tais como: latas musicais, luvas, pandeiros e fantasias, num viés de histórias musicalizadas e sem o uso do livro físico. Sobre a forma como essa atividade é organizada, a professora Mel (2022) menciona que o trabalho com histórias adaptadas foi a melhor opção que já trabalhou e relata fazer adequação dos textos literários. Por vezes, o encurta ou o resume, utilizando o enredo do livro, porém adaptando-o a uma forma teatral de apresentação. Essa prática insere-se então em um trabalho com “contação de histórias”, no qual essas adaptações são muitas vezes realizadas.

Percebemos que na maioria das vezes a “leitura”, ou melhor, a proferição do texto acontece, segundo as professoras, em momentos de rodinha ou semicírculos com os bebês reunidos no chão ou no tatame. Cacá (2022) menciona que em seu planejamento “a leitura de histórias é uma rotina dentro da sala, todos os dias formamos uma roda e é feita com a participação das crianças essa leitura que muitas vezes não é lida, mas sim contada através das imagens.” Pimentel (2016, p. 67) considera essas ações como “gestos de leitura” e assevera que:

[...] a forma como seguramos um livro, a direção do olhar durante a leitura, expressões faciais e corporais são alguns gestos de leitura que as crianças observam e imitam para compreender a leitura e o ato de ler. Quando as crianças brincam de ler, usam gestos de leitura observados em leituras que leitores experientes fazem para elas.

Interessante notarmos que Roma (2022) foi a única entrevistada que menciona organizar e preparar o ambiente antes do momento da mediação literária:

É organizado o local e preparado um ambiente lúdico e acolhedor para só a partir disto, apresentarmos as histórias juntamente com os recursos necessários. (brinquedos, fantoches, livros etc.) Roma (2022).

A leitura e o olhar atento ao espaço e ao preparo são essencialmente gestos que ajudam a desenvolver uma boa relação com o livro. Esses atos brincantes de ler e passar a página, virar o livro e mostrar as ilustrações convidam o bebê à leitura dos detalhes, da escrita, das imagens que se apresentam como ricos momentos que transbordam os gestos educativos de leitura.

As professoras mencionam fazer uso de diversos aparatos nos momentos das histórias, como: fantoches, dedoches, palitoches, latas musicais, músicas diversas, o corpo etc. Seguem exemplos de relatos:

Prefiro usar fantoches ou material para ilustrar a história, dedoche e fichas com imagens Jéssica (2022).

Uso histórias adaptadas, caixas de histórias, lata de histórias com músicas, luvas, dedoches e fantoches Mel (2022).

Utilizo recurso materiais para representar personagens da história (peçinhas aleatórias, pedaços de algodão, palitinhos, ou mesmo fantoches, dedoches etc Mariana (2022).

Utilizo recurso visual (TV) nos momentos de histórias, em semicírculos com bebês sentados no chão através de vídeos Danielle (2022).

Oportunizo momentos de histórias com fantoches, mostrando as gravuras dos livros, no varal com imagens, entre outras formas Lua (2022).

Após a chegada das crianças é feito o acolhimento com músicas e brinquedos, após o lanche é feita a contação de histórias com fantoches e músicas Aline (2022).

Apenas Neide (2022) diz apresentar o livro aos bebês antes de fazer a proferição:

Primeiro momento apresento o livro, conto a história. Em outro momento uso recursos visuais sobre a mesma história para as crianças explorarem Neide (2022).

Ainda sobre a forma como organizam o trabalho pedagógico com a leitura, destacamos a fala de Thamires (2022):

Eu gostava muito de fazer a dramatização das histórias, sabe? Nossa, adorava fazer aquela historinha da florzinha e fazer teatro. A importância da contação da história, principalmente de contos de fadas. Algumas histórias têm, às vezes a participação das mãos, a gente brinca com as mãos, com os dedos. E repetimos várias vezes. Hoje nós

temos uma professora na biblioteca que uma vez na semana, ela vai lá na sala ela leva o livro e leva livrinho também. A gente conseguiu adquirir aquele livro de banho, alguns livros de papelão mais grosso, né? Para as crianças estarem manuseando, está fazendo a leitura delas, porque principalmente, essa leitura de imagens, também é importante e é interessante como eles vão despertando para detalhes pequenos aquele detalhe que a gente passou despercebido. Também gosto de trabalhar com esses contos rítmicos e é cantado (Thamires, 2022).

Sabemos que as práticas narrativas orais são importantes desde que os bebês entram na cena humana, pois nos nutrimos de palavras e símbolos do legado da cultura humana e recorrer às histórias nos permite lermos o mundo e nos deciframos. Contudo, é importante reafirmarmos nossa defesa da importância da literatura como uma necessidade e direito humano. Reyes (2010) esclarece sobre essas experiências essenciais com a literatura no território da linguagem quando afirma que:

A experiência de nos sentirmos parte de um conglomerado humano que compartilha e reusa os símbolos para que o território da linguagem seja decifrado, expresso e habitado é que outorga um sentido profundo à literatura e essa revelação se torna potente nos primeiros anos de vida. Nessa aresta que mescla o universal e o particular e a qual nos permite reconhecer, diferenciar e construir a nós mesmos por meio de um diálogo com as páginas da cultura é que encontro uma justificativa profunda para incluir a formação literária no baú familiar de nossas crianças, como alternativa de nutrição emocional e cognitiva e como equipamento básico para habitar mundos possíveis na medida de cada ser humano (Reyes, 2010, p. 14).

Na defesa da literatura como necessidade, direito, nutrição emocional e forma de compartilhar feitos da cultura no território da linguagem, Bakhtin (2003, p.316) acentua que “a compreensão de uma obra em uma língua bem conhecida (ainda que seja a materna) sempre enriquece a nossa compreensão de tal língua como sistema.” Isso, porque nos formamos na relação com a palavra do outro, com as diversas vozes que compõem o enunciado e na relação com a cultura a que temos acesso e apropriação, porque a incompletude faz parte do tornar-se humano e por meio da literatura apropria-se das palavras embebidas culturalmente.

É necessário compreender que se faz importante o trabalho com a literatura com os pequenos, além de ser uma tarefa complexa que precisa ser assumida pelas professoras de bebês, no sentido de oportunizar o encontro destes com a linguagem e com a cultura escrita, por meio de material simbólico, no sentido de oferecer por direito oportunidades válidas de aprendizagem humana. Isso tudo, para que possam desenvolver seu percurso de descoberta como sujeito de linguagem que transforma o mundo e é transformado. À luz da PHC,

reafirmamos ser imprescindível oferecer esses encontros intencionais dos bebês com a boa literatura por meio da mediação literária da professora.

Percebemos que os momentos em que são oportunizados o acesso ao universo literário são, em sua maioria, denominados por Bajard (2014) de reconto. O autor afirma que por meio dos vários acessos às narrativas, como no caso do reconto (contação de histórias), o bebê tem acesso ao desenvolvimento da linguagem oral, ou seja, a prática de contação de histórias assume um papel educativo fundamental, enriquecendo a cultura da criança na língua oral. Contudo, amparados na PHC, não podemos “abrir mão” do uso do livro em nossa prática como objeto carregado de cultura, pois ele nos permite explorar os gestos leitores, os atos de leitura, ampliar o vocabulário e oportunizar relações significativas com os enunciados por meio da mediação literária. Relatos como da Mariana (2022), que diz “não é possível ler histórias para bebês, devido ao fato de não serem alfabetizados, ou não ficarem atentas ao momento”, nos remete a uma concepção de Educação Infantil com pré-requisitos preparatórios, com uma ideia maturacionista de desenvolvimento. De acordo com Ferreira, Pessoa e Costa (2023, p.37), para a PHC “não se espera “amadurecer” ou “chegar a determinada idade aguardando que determinadas características apareçam ou afluam, porque precisam ser socialmente constituídas e aprendidas por meio de mediações intencionalmente preparadas.”

A professora ainda assevera que não faz leitura de livros, pois “não há interesse da turma que se dispersa todas as vezes que vou ler.” Ela nos conta que não vê interesse nas obras indicativas aos bebês e que por achar desinteressante trabalha com textos literários por meio de outros recursos, como podemos identificar a seguir:

Eu nem leio, eu invento, eu olho a imagem, vou inventando coisas porque não dá pra ler o que está ali, com aquela pobreza de tudo, de enredo, de rima. Então, assim, às vezes. Quando eu pego livros, geralmente eu refaço a história ou invento. Mas antes eu trabalhava mais a literatura, mas sem o livro. Eu gosto de contar. Eu gostava muito de narrar histórias, encenar, fazer fantoches, com pecinhas de lego. Então a literatura eu trabalho e na maioria das vezes dessa forma, com o livro em si, não (Mariana, 2022).

Ancoramos ao ponto de vista vigotskiano, ao trazer para as análises o relato da professora Mariana, que ao mesmo tempo que relata não fazer uso da literatura, apresenta às crianças a imaginação que transcende a própria criação literária. Como afirma Vigotski (2018, p. 30), "a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária" e formadora das funções psíquicas superiores, porque move

o próprio desenvolvimento da cultura humana. Ao inventar, a professora imagina, cria e rompe com aquilo já construído para encontrar o ainda desconhecido. É uma forma da professora apresentar os personagens literários, criar as aventuras do mundo do faz de conta e objetos fantásticos de maneira indireta, o que incentiva a imitação e a sensibilização buscando ressignificar e criar sentidos.

Contudo, nossa defesa neste trabalho é de que a literatura esteja presente diariamente na rotina pedagógica, nas suas diversas interfaces, com livros de qualidade socialmente referenciada, pois entendemos que os sujeitos leitores na Educação Infantil se apropriam da cultura por meio das diversas experiências que viu, ouviu e sentiu. Arena (2010, p.31) destaca que “imaginar não significa inventar ou criar a partir do nada, ou inventar o sentido sem base em experiências, uma vez que imaginar também tem como origem as apropriações que o sujeito fez e faz da cultura humana”, sendo a literatura uma rica manifestação cultural que amplia a experiência e põe a criança em contato várias vezes que a compõe.

Vale destacar a importância da abordagem precoce do trabalho com a literatura e das brincadeiras leitoras, pois segundo Guimarães, [...] ao fazer uma “leitura” de mãos e corpo inteiro dos livros, eles pensam, articulam ideias com vivências anteriores, imaginam e transformam o livro em outros objetos imaginários, atribuindo-lhes, por vezes, novas significações” (Guimarães, 2011, p. 89). Sobre essa questão, Borboleta (2022) destaca a importância das vivências dos bebês com os livros, que estes “possam ser manuseados com liberdade pelos bebês sem medo, visto que abrem possibilidades de aprendizagens e favorecem o desenvolvimento destes sujeitos.”

Salientamos a necessidade de acesso dos bebês ao livro literário, pois ele se constitui um elemento primordial no desenvolvimento das crianças, que nas palavras de Parreiras (2008, p. 42) traduz os “muitos afetos que atravessam as relações da criança e do adulto [...]. Dessa maneira, a literatura pode prevalecer como uma das expressões mais ricas e reveladoras da subjetividade. A literatura pode contribuir com a formação da subjetivação e de criação de si, pois nesse processo educativo da leitura literária vão singularizando-se e humanizando-se.

6.1.4 A estruturação das escolas quanto ao trabalho com literatura

Todos os episódios com os quais dialogamos ao longo da pesquisa nos incitam à reflexão sobre a complexidade da educação literária para/com os bebês e as professoras. Nesta seção buscamos analisar como as escolas se organizam, pois partimos do pressuposto de que este espaço pode ser um dos únicos nos quais bebês e crianças pequenas poderão ter acesso à

literatura. Conforme cita Bajard (2012), tem ocorrido nas últimas décadas uma expansão de acesso aos livros literários, mas de forma desigual, pois algumas famílias consideradas “letradas” possuem consciência e condições financeiras para propiciar esse acesso, mas outras, em especial, as de bebês e crianças da classe trabalhadora só terão esse acesso por meio da escola, pois “as famílias não letradas são excluídas desse processo: os pais nem possuem livros, nem podem, quando analfabetos, dizer textos. A criança de meios populares deve esperar a entrada na escola para enfim encontrar os livros” (Bajard, 2012, p. 14). Destacamos nesta pesquisa a importância de um acervo literário de qualidade e que os livros estejam acessíveis às crianças.

O acesso a acervos literários, especialmente aos destinados a bebês e crianças bem pequenas, deve incluir uma diversidade de modos de comunicação (característica multimodal) que incluem além da oralidade, a visualidade e a escrita. “Um objeto multimodal é composto por modos de representação e de comunicação que se relacionam, tais como imagem e escrita, que, acompanhados por fala, gesto, olhar, entre outros recursos, interferem na produção de sentidos (Brasil, 2016, p. 57). Propomos na pesquisa compreender como são considerados, nas concepções das professoras, os espaços de leitura nas escolas e suas reais condições objetivas no que concerne a recursos materiais, à acessibilidade e ao acervo disponibilizado aos bebês.

A organização da escola quanto à acessibilidade ao acervo disponível é algo importante no sentido de favorecer o trabalho com a literatura. Todas as participantes relatam que a escolas onde atuam possuem um bom acervo, com uma diversidade de livros disponíveis, como ilustram as falas a seguir:

Temos o cantinho da leitura com vários livros infantis onde eles olham, pegam e as vezes levam para casa para ler com a família (Carol, 2022).

Os livros estão à disposição de todos os profissionais, tanto na biblioteca quanto na sala de aula para as crianças (Neide, 2022).

A questão da pouca variedade é mencionada por algumas participantes que consideram a maioria dos livros não adequados à faixa etária, ou seja, são materiais direcionados às crianças maiores (4 anos acima), destacando que os livros não despertam o interesse dos bebês, como podemos identificar nos relatos a seguir:

Temos poucos livros adequados para bebês explorarem (Borboleta, 2022)

Os livros e materiais que temos não são adequados para os bebês (Lilica, 2022).

Iniciativas que fomentem a circulação de boas obras literárias entre as crianças e fortaleçam a iniciativa ao trabalho com a literatura são primordiais. O engajamento de todos para que a literatura se efetive é fundamental para que possamos assumir a literatura como direito humano e “também assumir o papel importante que as instituições educativas devem ter no processo de imersão das crianças na cultura” (Micarello, 2018, p.171). Isso é um propósito tanto para a esfera governamental, das secretarias de educação, quanto das escolas, dos planejamentos docentes e da comunidade em geral. Ainda sobre o acervo da escola, Borboleta (2022) destaca:

Tem um acervo bem legal, veio livros do governo e vieram também daquela fundação do Itaú, também tivemos doações que a gente recebeu da comunidade, alguns livros bem interessantes (Borboleta 2022).

A aquisição própria do acervo e a confecção de materiais pelas próprias professoras foi outro ponto mencionado nas entrevistas. Algumas profissionais consideram a diversidade de recursos mais bem utilizada com os bebês nos momentos de leitura literária. Sobre essa questão, Jaqueline (2022) sugere que:

... as obras poderiam ter uma melhor composição, com livros atualizados de forma digital para facilitar o acesso, poderia ter obras recentes e mais bem organizadas a partir de arquivos digitais para compor o acervo (Jaqueline 2022).

Nesse sentido, Giroto, Souza e Davis (2015, p.295) asseveram que:

[...] o primeiro é saber que a literatura não precisa se atualizar para cumprir sua função, além disso, o texto literário faz uso da arte, é bem escrito possuindo uma boa narrativa, com a articulação entre enredo e personagem, fugindo de uma sequência linear da obra, da qual o leitor pouco esforço precisa fazer para que ela seja com valor em si mesmo, que por si só já constitui arte e, sendo arte, revela em si desejos, vozes, instrumentalidade compreendida; o segundo é que toda obra literária possui uma mensagem que deve estar implícita e, quanto mais implícita, mais literário é o texto; o terceiro aspecto é diferenciar a literatura infantil de livros paradidáticos. Estes, por sua vez, ensinam divertindo, não contêm mensagem implícita e abordam um determinado conteúdo, precisando sempre ensinar algo sem emoção.

A professora Jéssica (2022) oportuniza momentos de encontro com os livros dentro da sala no intuito de possibilitar experiências promotoras de atos leitores. Destacamos o relato da professora:

...fiz um painel do cantinho da leitura e coloquei vários livros diferentes para eles terem ao alcance e quando pegava esses livros e distribuía, era uma festa, não queriam largar mais. Gostava de fazer esse momento de eles pegarem o livro, folhearem. Ai eles pedem, começam, eu fico só vendo a reação deles. Mostram para o colega a imagem, às vezes tomam do colega também rasgam e tal, mas eu gosto de ter esse momento de deixar folhear livro e se sentar com o coleguinha, às vezes não tem para todo mundo, mas vamos olhando juntos e eles aprendem (Jéssica 2022).

Compreendemos que a literatura é permeada por vieses diversos, que por vezes ocultam as vozes impregnadas nos enunciados dos textos literários, pois o encontro da criança com a literatura é abordada nos planejamentos docentes pela perspectiva de ser algo incipiente, ou seja, para dar início a outras ações narrativas das professoras, um recurso que abre uma temática e atravessa a ação docente com vistas a outras finalidades pedagógicas. Segundo Micarello (2018), a dimensão estética que envolve o trabalho com a literatura para/com os bebês possibilita uma formação:

[...]capaz de romper com certa anestesia, resultante de rotinas fragmentadas, de visões pragmáticas atribuídas ao texto literário e da dificuldade de compreender as crianças como seres criativos e inteligentes. A dimensão estética busca, portanto, promover a estesia que o contato com a obra de arte pode evocar. A literatura, ao abrir caminho para as primeiras experiências com o universo fabular, é manifestação de uma dimensão fundamental da infância: a possibilidade de transgredir o instituído, de recriar o mundo dado por meio de elaboração de outros mundos imaginados. Daí a centralidade que o texto literário assume na educação das novas gerações e a sua afirmação como um direito fundamental dos seres humanos desde o seu nascimento (Micarello, 2018, p. 184).

A autora usa o termo “estesia” em contraposição à anestesia nas rotinas fragmentadas com visão centralizadora. Ao se referir ao termo estesia, ela busca trazer uma dimensão que articula sensibilidade e percepção, dando significância à experiência sensível dos sujeitos em relação à literatura, ao espaço, ao tempo, à ação, às imagens, ao próprio corpo como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo.

Intencionamos relacionar as questões discorridas em toda a pesquisa, tais como: as concepções de educação, o lugar ocupado pela criança na relação educativa e na mediação

literária, com a função da literatura e sua importância para o desenvolvimento do psiquismo do bebê, à luz dos princípios da PHC. Percebemos que a literatura é reconhecida como importante aspecto a ser defendido a favor do desenvolvimento dos bebês, com destaque a várias possibilidades de trabalho com a literatura para/com as crianças, entretanto alguns desafios são evidenciados pelas participantes da pesquisa. Esse será o escopo da seção seguinte.

6.1.5 Possibilidades e desafios: o trabalho com a literatura e algumas proposições

Neste momento, destacamos as concepções das professoras que participaram da pesquisa sobre as possibilidades e desafios do trabalho com a literatura em salas de bebês. Todas as participantes foram unânimes em dizer que é possível desenvolver um trabalho com eles utilizando a literatura, sendo que três professoras destacam:

[...]apresentar a literatura para as crianças é necessário e é possível. À medida que se torna uma rotina percebe-se o interesse e o encantamento no rostinho das crianças. Sendo lúdico, criativo, usando recursos diversos, mesmo que simples, mas o jeito/forma que se apresenta para as crianças, faz toda a diferença (Antonela, 2022).

[...] a literatura auxilia no desenvolvimento da oralidade, na ampliação do vocabulário, na atenção, raciocínio, dentre outros (Letícia Alves, 2022).

[...] eu acho de extrema importância trabalhar o livro na Educação Infantil através de contação de histórias. Por exemplo eu canto uma musiquinha para eles da minhoca, né? E levei a Mimi que é uma pelúcia, e a criança começou a contar para o pai, que conheceu a Mimi, e ele se perguntava, mas quem é a Mimi? E aí eu fui mostrar que é uma minhoca que a gente criou lá na sala. é muito gostoso trabalhar esses livros, essas temáticas, a contação de história, elas aprendem a falar. É uma forma de estimular a oralidade da criança, porque você está contando a história, você está perguntando, tem incentivado a fala. Já passei também por salas e já vi a professora colocando aqueles livros, livros que podem molhar, né? Podem ficar ali na banheira e eu achei muito legal o trabalho dela, porque quando eles já chegaram no G1, o livro para ele, aquele material não vai ser algo desconhecido (Jéssica, 2022).

São apontamentos relevantes sobre a importância da literatura que nos remetem ao uso social da linguagem e do objeto cultural, ou seja, do livro literário, associado a outros recursos materiais e orais. Reyes (2010) assevera que as crianças aprendem os caminhos da linguagem no movimento recíproco de atenção mútua entre o adulto e o bebê, como quando no esforço do

adulto em atribuir sentido ao choro. Neste momento ele fornece a base necessária para o aprendizado da comunicação e começa a negociar procedimentos, construindo significados pelos caminhos da linguagem e da cultura. Segundo o autor,

[...] assistimos a uma experiência estética de linguagem, já que alguém não só lê o outro para atendê-lo, mas também para envolvê-lo entre palavras e, ao mesmo tempo, para escrever os primeiros textos no fundo de sua memória. Nesse sentido, pode-se dizer que a criança é um leitor poético ou, mais exatamente, um ouvitor poético desde o começo da vida, e que seu encontro primordial com a literatura pela poesia se baseia no ritmo, na sonoridade e na conotação (Reyes, 2010, p.33).

A autora se refere às cantigas e acalantos que envolvem os bebês assim que entram na cena humana, indicando-nos as primeiras experiências estéticas da linguagem que fazem parte do cotidiano e da rotina em salas de bebês.

As brincadeiras cantadas auxiliam no desenvolvimento psíquico, principalmente quando usamos as mãos e a voz para representar algum bicho, o casulo de uma borboleta ou um telhado da casinha do porquinho; enfim, possibilidades metafóricas criadas nesses momentos de experiência estética são imprescindíveis para o desenvolvimento da imaginação e do pensamento, que, segundo Vigotski (2010, p. 177),

ao discorrer sobre a experiência estética, enfatiza o fato de que o espectador ou ouvinte não é um mero contemplador da obra de arte mas, ao contrário, desempenha um papel ativo na sua recepção. Para ele, a natureza da vivência estética se define pelos estímulos e reações que provoca no organismo, diferente daquele tipo de reação que habitualmente ocorre em vivências de outra natureza, no que consiste o estado de estesia provocado pela arte.

López (2016) destaca o exercício amoroso, lúdico e mental que acompanha os bebês no trabalho com a literatura:

Os livros, os contos, as brincadeiras interativas entre bebês e adultos são as ferramentas que permitem aos pequeninos ensaiar seus limites, aprender a estar sozinhos em um sentido positivo, quando conseguem interiorizar a imagem desse bom adulto que o acompanha, mesmo sem estar presente fisicamente. As crianças mais seguras são aquelas que receberam, quando bebês, bons vínculos de apego, presenças estáveis e confiáveis, muitas amostras de um amor reparador, carícias de linguagem, cantos e brincadeiras (López, 2016, p. 41).

As relações de afeto e cuidado são percebidas nos relatos das professoras nos momentos de acolhimento, da chegada à escola. Trata-se de uma organização pautada por um olhar cuidadoso, com respeito ao tempo das crianças e suas individualidades. Entretanto, não

mencionam fazer uso do livro nessas situações, devido ao tempo acelerado da rotina em salas de bebês:

Quando chegamos fazemos o acolhimento. Eu gosto de receber as crianças com música na sala mais baixinho. Elas retiram as mochilas e sempre tem uma educadora que recolhe as mochilas. Tem uma que já dá um abraço e a outra fica com as crianças brincando. Eu coloco alguns brinquedos espalhados pela sala e é feito o acolhimento. Depois que nós recebemos as crianças, guardamos os brinquedos e eu gosto muito de trabalhar com elas através de músicas. Elas associam muito a organização quando é trabalhado a música. Então a gente canta uma musiquinha para guardar os brinquedos e organizar a fila e é muito legal, é muito gostoso ver a evolução dessas crianças, porque para uma criança de 1 ano e meio, entender que é uma fila e a gente vai para o refeitório. Algumas já reconhecem o lugar. E depois de ter feito a refeição a gente volta para a sala. E aí eu começo com as atividades. Gosto de trabalhar o lúdico como instrumento de aprendizagem nessa faixa etária. [...] A gente está cuidando de uma plantinha e todos os dias a gente vai lá, olhar como que ela está, se ela está crescendo, se precisa ser aguada. E isso para mim também é uma atividade, faz sentido para eles todas essas atividades que eu não trabalho com papel, eu registro em fotografia (Aline, 2022).

[...] da caixa eu tiro as músicas, tiro as imagens, a oralidade que eu quero trabalhar, o assunto, a história e a surpresa. Por exemplo, hoje eu estava trabalhando galinha, eu levei ovos cozidos e pedi para os pais cada um levar um ovo para gente trabalhar. E eu levei a galinha de pelúcia, ouvimos a história e experimentamos os ovos. Daqui da rodinha mesmo, já puxo o que eu tenho preparado, disse. Chamo de atividade do dia, faço logo após a chegada, porque eu tenho um tempo muito curto (Mariana, 2022).

A professora Mariana utiliza a caixa surpresa, envolvendo as crianças num ambiente de expectativa e suspense e utiliza pouco o livro, pois se sente à vontade em narrar as histórias e criar suas narrativas a partir das imagens. São raros os momentos da mediação literária com o livro físico, pois a docente prefere explorar a oralidade diariamente com as fichas de leitura. Essa perspectiva de trabalho com crianças em roda, sentadas em cadeirinhas, transparece-nos a forma tradicional da centralidade na figura do professor e da necessidade pedagógica da contenção dos corpos. A literatura, ao ser explorada somente enquanto objetivo de iniciar uma temática ou validar um tipo de comportamento, esvazia-se de sua dimensão discursiva e estética. Micarello (2018, p. 175) afirma que

A literatura, ao ser tomada como meio para ensinar conteúdo ou sedimentar comportamentos e valores morais considerados adequados, recebe um tratamento pragmático e é, assim, destituída de sua dimensão discursiva e estética. Como consequência, os textos literários são apresentados às crianças de forma empobrecida.

Entendemos a predominância do trabalho docente com as práticas orais do reconto nas inúmeras tentativas de chamar a atenção dos bebês, entretanto comungamos com Mello (2010, p.48) ao mencionar a essencialidade do encontro da criança com a língua escrita. Assim, as crianças podem construir por meio da leitura literária um sentido que as aproximem “desse instrumento cultural essencial na apropriação da experiência humana acumulada – a qual [...] é fonte do processo de humanização que cada um precisa viver para formar para si as qualidades humanas em suas máximas possibilidades.”

López (2016) destaca a indissociabilidade entre o cuidar e o educar e esclarece que todas as atividades que acontecem em salas de bebês são importantes na constituição da subjetividade, sendo a narração, a linguagem, a música, que como toda forma de arte se configura como uma experiência estética na relação interacional em espaços coletivos, sendo a literatura um forte elemento cultural para se criar outras dimensões educativas. A autora assevera que

[..] a arte e a brincadeira consistem em apenas uma coisa: uma mamãe canta uma cantiga para brincar com os dedos e fazer cócegas enquanto troca a roupa de seu bebê; trata-se de uma brincadeira e é também um modo de estar em relação com o bebê enquanto dura a troca da roupa; além do mais, é música, talvez poesia, e a música e a poesia fazem a arte (López, 2016, p. 18).

Ao analisarmos as dificuldades encontradas pelas professoras quanto à efetivação do trabalho com a literatura, notamos que o tempo entre os cuidados físicos, necessidades básicas e as atividades é um aspecto complexo na rotina corrida com os pequenos. Percebemos uma preocupação das docentes com a forma do acolher que se difere em momentos de chamadinhas, músicas, brinquedos ao chão, uso da TV ligada com músicas infantis, um abraço, um olhar e uma palavra para a família que se despede. A literatura é encaixada entre os períodos de 10 a 30 minutos que se intercalam entre os momentos dos cuidados e do sono. É um movimento aparentemente cronometrado e corriqueiro da questão do tempo em sala de bebês, prevalecendo a dicotomia entre o cuidar e o educar, entre o pedagógico e o cuidado físico. A professora Bia (2022) relata seu desafio em “conciliar os poucos momentos de estar com eles (horários) com os vários momentos que os bebês têm que ter, como o banho, o sono, as refeições.”

Outro desafio mencionado refere-se ao tempo de concentração dos bebês e ao período de adaptação, os quais aparecem nos relatos como aspectos desafiantes para se desenvolver o trabalho com a literatura para /com os bebês. Lilica (2022) nos diz que “no início do ano letivo é a época talvez mais difícil por ainda não ter uma rotina e para os bebês a concentração ainda é difícil, mas com o passar do falar, balbuciar o que mais gosta na história.” Destacamos também as falas de Mariana (2022) e Cacá (2022):

[...] acho que o maior empecilho para mim é as crianças não prestarem atenção, porque na maioria das vezes aquilo não faz parte do universo delas. Às vezes o que está sendo lido ali é tão desinteressante, tão raso, tão nada a ver que não prende a atenção delas e isso é muito frustrante. Eu não trabalho assim [...] E embora vez ou outra, talvez não seja todas as vezes que isso tenha sentido, mas vez ou outra eles podem achar sentido na leitura, no ato de ler. No processo, além de pegar o livro, de descobrir que ele tem mais coisas (Mariana, 2022).

[...] eu não consigo ler um livro inteiro com eles. Você consegue prender nessa faixa etária 15 a 10 minutos. Assim... estourando, mas é, é super aceitável, né? Você conseguir manter uma criança nessa faixa etária sentada atenta. Então assim, a gente rebola bastante para poder prender um pouco atenção delas, mas é um momento muito gostoso que eles gostam bastante também (Cacá, 2022).

Pimentel (2016) menciona sobre o respeito aos tempos e espaços de organização dos recursos no trabalho com a literatura em salas de Educação Infantil, abrindo possibilidades para/com os bebês:

O momento com os livros pode iniciar-se com uma Roda de Leitura. Antes de chamar as crianças, sem que seja preciso obrigá-las a se sentarem na roda, é importante criar alternativas. A sala pode estar dividida em diversos ambientes, como os “cantinhos”, e, enquanto algumas crianças brincam nesses ambientes, a professora poderá estar em um deles lendo em uma Roda de Leitura. Organizar os espaços de maneira confortável – por exemplo, cabanas de lençóis, tapetes com almofadas, colchões – é importante para que as crianças ouçam a leitura com comodidade e liberdade. Você já deve ter reparado que, às vezes, uma criança, apesar de estar distante da Roda de Leitura, demonstra prestar bastante atenção à história. As crianças da Educação Infantil estão se formando como leitoras e, além do mais, são seres espertos, que usam o corpo para se expressar e têm uma maneira muito peculiar de interagir com o mundo. Combine com as crianças regras para esses momentos e conquiste sua atenção: chame para ver de perto uma ilustração; use um fantoche; invente um tom de voz diferente. Aos poucos, a Roda de Leitura entra na rotina da turma. Varie os tipos de textos nesses momentos de leitura. As crianças também gostam de informações, reportagens de jornal e outras leituras (Pimentel, 2016, p. 63).

A dificuldade de acesso foi mencionada pela professora Jessica (2022) que optou por criar um espaço na sala, pois a escola não tem um local que disponibilize o acervo para escolha das próprias crianças:

[...] eu criei o acesso para bebês, eu peguei os livros e montei um painel para eles terem acesso, não tem uma brinquedoteca, uma biblioteca que eles podem ir lá, frequentar um espaço. Eu criei na minha sala de aula, mas a escola não tem esse espaço. Eu já vi escolas que tem uma biblioteca, tem cantinhos de leitura, de pintura, de vídeo, mas na minha escola não tem. Eu que criei um cantinho mesmo de leitura na minha sala (Jéssica, 2022).

Como já mencionado nesta pesquisa, defendemos a disponibilidade de um bom acervo que tenha critérios de bibliodiversidade e que as mediações literárias possam encaminhar a atos leitores. Também que as crianças possam exercitar seu protagonismo nas escolhas, na construção de suas subjetividades humanas e na ampliação de seu universo cultural. Da mesma forma, que as professoras de bebês possam promover momentos nos quais as crianças se apropriem de situações por meio desses atos leitores, com ações individuais e coletivas que tragam sentido e significado às situações que vivenciam em seus grupos sociais. Como menciona Reyes (2017),

[...] é possível “ensinar” a experiência essencial da literatura: isto é, o seu poder para revelar significados ocultos e segredos; sua capacidade de nos fazer sentir, emocionar, comover, movendo-nos com as palavras do outro. Com as palavras que se tornam “nossas” (Reyes, 2017).

O desconhecimento dos profissionais que acompanham as professoras em salas de bebês e auxiliam na gestão do planejamento pedagógico sobre questões de desenvolvimento infantil, aprendizagem, a importância da literatura, foi uma dificuldade apontada por Thamires (2022).

Uma das questões, é que às vezes a equipe não tem essa a mesma visão que a gente tem, sobre a questão da repetição do conto, aí você escuta assim... “nossa, mas outra vez essa história?” A dificuldade é que as pessoas não entendem este tipo de trabalho. Outro aspecto é que às vezes, as crianças estão prestando atenção e as colegas estão conversando, rindo de outra situação. Isso contribui um pouco para dificuldade, sabe? (Thamires, 2022).

O trabalho com a literatura para/com os bebês transita entre a disponibilidade de tempo, sentido, colaboração, afeto e humanização. Isso ocorre nas relações estabelecidas entre o adulto e a criança, entre a criança e o objeto da cultura e entre as gerações humanas. Nessa dificuldade

mencionada pela professora transparece-nos a ideia da equipe pedagógica da necessidade de centralização na figura da professora, por vezes permeada também por ideias maturacionistas da aprendizagem, que é um aspecto arraigado na cultura da educação e em salas de bebês parece não ser diferente. Isso é percebido no relato da professora Jéssica (2022), que menciona em sua prática ter a exigência de apresentação de atividades em papel para demonstrar às famílias o desenvolvimento das crianças por meio de um produto. Ela diz que “a escola sempre exige que os pais precisam ver algo concreto, eu utilizo a fotografia.”

Esses relatos precisam ser compartilhados diariamente com as famílias e com toda a equipe pedagógica, não só no sentido objetivo, mas também subjetivo e que possam fazer parte do processo de tornar-se humano, de transformar o mundo e serem transformados juntos com seus filhos. Isso requer disponibilidade de todos os envolvidos no processo, na efetivação de uma proposta de mediação literária diferente da tradicional. Percebemos a relevância de uma docência indireta na condução do processo com a literatura com os pequenos, que de modo algum neutraliza ou exclui a importância do adulto que narra a história, mas cria um modo inversamente oposto ao tradicional, que é feito nas rodinhas de contação de histórias, com a presença de todos sentados, com seus corpos parados, que contraria a perspectiva de desenvolvimento dos bebês. Este é um dos caminhos possíveis do encontro desses sujeitos culturais com a língua escrita. Guimarães (2016a) assevera:

A partir da consideração de uma ação descentralizada e não transmissiva do adulto/professora em relação à criança, ao bebê, é importante a qualificação de ações docentes tais como a observação e o registro de comportamentos miméticos, imitativos, da circularidade entre ação e fala que possam dar visibilidade às construções de significado por parte das crianças. O contágio de movimentos, os gestos rituais e as imitações brotam das ações das crianças em contato afetivo estreito com adultos e outras crianças; não são intencionalmente propostos pelo adulto, mas podem ser filmados, fotografados, registrados, tendo em vista valorizar tanto para as próprias crianças como para as famílias e a comunidade a potência das crianças nas interações (Guimarães, 2016a, p. 72).

Coadunamos com Bajard (2007, p. 36) ao afirmar que “um belo livro de literatura infantil sabe seduzir também o adulto” e reafirmamos que o hábito da leitura favorece o desenvolvimento da linguagem, a ampliação do vocabulário e o desenvolvimento da capacidade de imaginação e criatividade, propiciando a interpretação do mundo e contribuindo sobremaneira para a formação humana. Contudo, relatos sobre as dificuldades encontradas como a de Mariana (2022) ainda são percebidos no trabalho com a literatura para/com os bebês: “acho possível, mas admito que não tenho repertório para realizar tal trabalho de forma efetiva

e/ou significativa. Não possuo conhecimento que me possibilite realizar este trabalho na turma em que atuo.” Isso nos remete à necessidade efetiva da formação permanente do professor no caminho docente.

Quando começamos a adentrar especificamente as questões de fruição de leitura na entrevista na tentativa de conhecer e aproximar do gosto da leitura das entrevistadas, a maioria menciona gostar de ler textos informativos, teologia, artigos científicos sobre Educação Infantil e desenvolvimento. Somente uma entrevistada menciona fazer leituras semanalmente de lendas, contos, até mesmo para se preparar quanto ao planejamento da atividade de proferição do texto com os pequenos. Ela reafirma a ação essencial na condução do trabalho docente, quando também experencia esteticamente a literatura por meio de leitura na preparação do seu planejamento ou em momentos de fruição literária:

Leio quase toda semana lendas, contos de fada mesmo que seja aquele que eu já conheço sim, de vez em quando eu gosto de olhar na biblioteca e eu gosto muito de ler sobre pedagogia também (Borboleta, 2022).

Identificamos na pesquisa, por meio dos relatos nas entrevistas realizadas, uma fragilidade na formação inicial das participantes quanto à atuação com o trabalho com a literatura em salas de bebês.

Não há muita literatura direcionada para a atuação com bebês. Geralmente, há muito material sobre a educação infantil em geral, mas especificamente para os bebês não há. O que fazemos é adaptar atividades para a idade, mesmo assim, considero falha minha formação para a referida idade (Mariana, 2022).

Não, não houve nenhum enfoque com relação ao trabalho com bebês, talvez porque há pouco tempo que a educação infantil deixou de ter uma ênfase assistencialista de creches e passou a ser vista e estudada como um nível da educação básica (Borboleta, 2022).

Quero estudar sobre a importância do mundo da literatura para o desenvolvimento infantil por meio da leitura deste mundo do faz de conta, da imaginação. Trazendo o encanto da vida para nossas crianças e eles aprendem e se desenvolvem com leveza (Carol, 2022).

Destacamos a importância de investimento na formação inicial e continuada de professores como mediadores de leitura literária e da disponibilidade e engajamento das ações

docentes em prol de afirmarem a importância da literatura no desenvolvimento dos bebês. Assim relatam as professoras:

Acredito que a leitura deve ser desenvolvida desde cedo, mesmo antes do processo de alfabetização, pois estimula a criatividade, o raciocínio, imaginação, linguagem e desenvolvimento cognitivo. (Mariana, 2022)

A literatura para os bebês é essencial para a formação de futuros leitores e quanto mais cedo as histórias orais e escritas forem inseridas em seu cotidiano, maiores serão as chances de desenvolvimento do prazer pela leitura (Aline, 2022).

Coadunamos com Miller (2020, p. 2) ao afirmar sobre a importância de um trabalho com a literatura desde a Educação Infantil:

Desde o ingresso das crianças na Educação Infantil, é imprescindível, então, que a instituição educativa atue para preencher o seu universo vivencial com audição de leituras literárias, músicas, poemas e toda sorte de brincadeiras que envolvam a utilização do padrão culto da língua materna, bem como manipulação de material escrito de modo a introduzi-las ao mundo da linguagem verbal que será mais tarde objeto de seus estudos.

Enfatizamos nossa defesa na relação do bebê com a palavra e com as linguagens e reafirmamos a necessidade das primeiras relações afetivas como veículo que encaminha à brincadeira e ao encontro com a língua escrita, encaminhados pelos encontros com os feitos da cultura humana, com novas sensações fortalecidas na relação de afeto.

A PHC enfatiza o papel da cultura e, particularmente, da linguagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a memória, a consciência, a percepção, a atenção, a fala, o pensamento, a vontade, a formação de conceitos e a emoção, entre outras. Elas aparecem em dois momentos do desenvolvimento humano: o primeiro, de forma coletiva, nas relações sociais, como funções intersíquicas; o segundo, individualmente, como funções intrapsíquicas, ou seja, com características internas do pensamento humano (Vygotski, 1995). Ainda segundo a PHC, o sujeito, por meio das relações que vivencia no mundo, produz significações e humaniza-se a partir da singularização que confere aos objetos coletivos da cultura humana e, assim, objetiva o mundo, constituindo-se como um ser histórico e cultural.

Desejamos que a literatura possa ser a ponte que levará ao encontro da criança com os outros e consigo mesma, no encontro das várias vozes, dos bebês, dos livros, dos autores, dos ilustradores, tornando-se um imenso bordado de “nós”.

7 FIOS QUE ENRELAÇAM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Figura 17 - A própria criança é parte de seu meio social



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2018).

De tudo ficaram três coisas:

A certeza de que estamos sempre a começar...

A certeza de que é preciso continuar...

A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar.

Por isso devemos:

Fazer da interrupção um caminho novo

Da queda um passo de dança

Do medo uma escada

Do sonho uma ponte

Da procura um encontro.

Fernando Sabino³⁹

³⁹ Texto publicado na página do site Centro Loyola. Disponível em: <https://centroloyola.org.br/revista/bagagem/um-poema/50-o-encontro-marcado>. Acesso em: 11 nov. 2023.

A epígrafe e a imagem escolhidas para iniciar esta seção e amarrar as considerações finais do trabalho remetem à sensação do inacabado, daquilo que ainda está por vir, da descoberta e da surpresa. A sensação do inacabado, nas palavras do poeta Fernando Sabino, é de que por mais que tentemos aprofundar sobre um assunto, mais queremos conhecer e mais temos a saber. Contudo, permanece a certeza de que é preciso continuar, mesmo diante dos desafios vivenciados desde o início do primeiro ponto dado no tecido da pesquisa. A certeza de que o alinhavar com a literatura e com os bebês deve permanecer na perspectiva de uma educação humanizadora, num movimento zigzague constante nos fios entremeados da constituição da subjetividade humana.

A imagem nos remete ao encantamento daquilo que estava escondido e que a curiosidade nos move a descobrir. Do desvendar de uma caixa assim como o de um livro nos momentos de interação constantes nos planejamentos pedagógicos em que acontece o encontro dos pequenos com a literatura e a cultura escrita. Fica a sensação de que muito ainda precisa ser dito, olhado e compreendido quanto ao trabalho com a literatura em salas de bebês na Educação Infantil.

Assim como Sabino, a construção deste estudo desperta a sensação de um acabar provisório e nos encaminha a novas inquietações sobre o trabalho com a literatura, pois nos permitiu tecer junto às professoras do município reflexões sobre os motivos, as necessidades e a intencionalidade do trabalho pedagógico a partir de uma perspectiva humana de educação.

O objetivo da pesquisa foi compreender as concepções do trabalho com a literatura das professoras de bebês, o que nos permitiu mapear o perfil das colaboradoras da pesquisa e buscar refletir sobre suas práticas de leitura literária no município de Uberlândia/MG, além de identificar as contribuições, os desafios e as possibilidades no trabalho com a literatura para/com bebês.

Analisamos à luz da Psicologia Histórico-Cultural as relações estabelecidas no trabalho com a literatura pelas professoras de bebês, que contribuíram com composição dos dados coletados.

Para a construção empírica, a pesquisa compreendeu duas etapas distintas nas quais foram adotadas as seguintes estratégias metodológicas: uso de questionário individual e a entrevista semiestruturada. Na primeira etapa, o questionário possibilitou conhecer as participantes da pesquisa e suas práticas pedagógicas no tocante às ações relativas à mediação de leitura literária para e com bebês nos agrupamentos de berçários e G1. Essa primeira etapa nos aproximou das participantes, que se dispuseram a realizar a entrevista semiestruturada, que

foi a segunda etapa na construção do material. Os dados produzidos nessas etapas constituíram o material da análise da pesquisa.

Entendemos que o perfil das professoras são mulheres, em sua maioria entre 30 e 45 anos, a maior parte servidoras efetivas do município de Uberlândia e que atuam cerca de 3 anos em salas de bebês, mas com média de mais de 10 anos no exercício da docência. São profissionais que acreditam na importância do trabalho com a literatura, entretanto em alguns momentos se frustram ou renunciam ao trabalho com o livro literário por concepções tradicionalistas de educação.

Consideramos a literatura um tipo de arte, vista a partir da leitura e da compreensão de textos verbais, orais ou escritos, que tem o poder de provocar diferentes emoções e efeitos de sentido nos leitores/ouvintes. Na perspectiva defendida neste trabalho, a literatura é considerada a arte das/com as palavras, imagens, sentimentos, emoções imersas nas interfaces das linguagens. Como toda produção artística, está integrada a uma cultura e às tradições de um tempo histórico, por isso, pode ser considerada como um exemplar da expressão cultural e que deve ser compartilhada e ser acessível a todos como um direito humano.

Em linhas gerais, identificamos que as professoras compreendem a importância do trabalho com a literatura e reconhecem que ele deve ser iniciado desde os bebês, entretanto esbarram em alguns desafios na efetivação, tais como: pouca diversidade de acervo, frustração quanto à leitura literária, quanto ao tempo, espaços, recursos e ausência de uma formação permanente.

Percebemos que quando se trata do trabalho com a literatura por intermédio da mediação literária, muitas vezes ela é refletida no trabalho com e para os bebês por meio de suas várias interfaces dos tipos de arte (proferição do texto, teatro, conto, música, corpo). Logo, faz-se necessário que possamos compreender a importância destes atos leitores e é indispensável que entendamos a essencialidade do contato com a língua escrita e do favorecimento das experiências estéticas na constituição da subjetividade humana dos bebês.

O ambiente da Educação Infantil é um espaço de possibilidades e de potência da relação estética com a literatura e com a cultura humana. Ele deve buscar promover oportunidades de encontro com a leitura literária por meio de práticas pedagógicas com atos leitores intencionais. As especificidades do trabalho com a literatura em salas de Educação Infantil não se restringem somente ao acervo, a textos pequenos ou a imagens que chamem a atenção, mas se faz necessária a presença de mediadores literários disponíveis e sensíveis às especificidades dos pequenos sujeitos que interagem no seu grupo social e se interrelacionam com os objetos da cultura humana de forma tão particular e ao mesmo tempo coletiva.

Outros aspectos importantes devem ser compreendidos como a indispensabilidade da bibliodiversidade do acervo, do projeto gráfico, das imagens e da linguagem textual que não reduza a experiência dos bebês na interação com as palavras, com os sentidos e com a experiência estética, mas que possam ainda mais fortalecer o potencial humanizador e emancipatório. Assim, destacamos a essencialidade do trabalho no contexto de educação coletiva, permeado nesta construção relacional permanente com a leitura literária e na disponibilidade do encontro com a cultura escrita desde a mais tenra idade.

A forma como é organizado o espaço nesse movimento de encontro dos bebês com a cultura escrita e o cuidado com o objeto cultural no sentido de não desqualificar ou impedir o acesso são um dos pontos factíveis nos planejamentos pedagógicos no trabalho com a literatura. São aspectos que vão sendo ensinados na mediação literária.

Compreendemos também que essa realidade social é histórica e em permanente transformação; sendo assim, situamos a educação como uma práxis social, isto é, uma prática consciente e intencional. Dessa forma, o objeto cultural livro, atrelado ao desenvolvimento da linguagem, é elemento atravessado historicamente, contextualizado e determinado pelas necessidades humanas e que traz em si intenções de quem o gerou. De acordo com Vigotski (2018, p. 14), “tudo que nos cerca foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.”

Portanto, através da mediação, os seres humanos se apropriam da qualidade e das capacidades humanas impregnadas nos objetos da cultura e nas relações sociais que estabelecem. Amparados na perspectiva histórico-cultural que defende o aprender como sinônimo de atribuição de sentido a toda e qualquer experiência educativa, faz-se necessário que a mediação deva partir de uma intencionalidade e que estejam claros nos planejamentos educativos os objetivos e motivos das suas escolhas pedagógicas e, principalmente, que atribuam a importância necessária às vivências, considerando todos os aspectos do desenvolvimento das crianças como fatores importantes para o processo de aprendizagem humana.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 1999.
- ABRANTES, A. A. Educação Escolar e Desenvolvimento Humano: A literatura no contexto da educação infantil. In: GALVÃO, Ana Carolina. (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. 2ª ed. Campinas – SP: Autores Associados; 2020. p.145-195.
- ALBUQUERQUE, J. A. **Análise da habilidade de atenção conjunta em interações educadora-bebê: um estudo em contexto de creches**. 2021. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.
- ALVES, R. **Concerto para corpo e alma**. São Paulo: Papirus, 2012.
- AMORIM, A.L.N.; DIAS, A. A. Currículo e Educação Infantil: Uma análise dos documentos Curriculares Nacionais. **Revista Espaço do Currículo**, v. 4, n. 2, p.125-137, 2012. ISSN: 1983-1579. Disponível em: <https://doi.org/10.15687/rec.v4i2.12330>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. S. (et al.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.
- ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAJARD, E. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. O autor e o herói. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 23-295.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAPTISTA, Mônica Correia. Bebetecas: bibliotecas para a primeira infância In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/bebetecas-bibliotecas-para-a-primeira-infancia#:~:text=Bebeteca%20%C3%A9%20uma%20biblioteca%20especializada,aut%C3%B4nomo%20dessa%20linguagem%3B%20e%20>. Acesso em: 11 jan. 2024.
- BAPTISTA, Mônica Correia et.al. A formação de professores e a leitura literária na educação infantil: a experiência de um projeto de pesquisa-ação. ANAIS DO II CONBAIf– Associação Brasileira de alfabetização. 17p. 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1NLsLqx0NyUro2Ho0WZJYgvMgAOj4NhuD/view>. Acesso em 28 de agosto 2022.

BAPTISTA, M. C.; BARRETO, A. R.; CORSINO, P.; NEVES, V. F. A.; NUNES, M. F. R.; **Leitura Literária entre professoras e crianças**. Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender / Ministério da Educação, Caderno 1, Secretaria de Educação Básica. – 1ª ed. Brasília: MEC /SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.2). ISBN: 9788577832088 (Coleção Completa) Disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/category/pnaic-2017-cadernos-de-formacao-educacao-infantil/>. Acesso em: 13 out. 23.

BARBOSA, M. V. Sujeito, linguagem e emoção a partir do diálogo entre e com Bakhtin e Vigotski. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Orgs.). **Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011.

BARBOSA, I.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A.; ARRUDA, L. B. **A BNCC e a regulação da educação infantil: perspectiva crítica**. FNPE, CONAPE, 2018, p. 1-5. Disponível em https://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo01/IVONE_GARCIA_BARBOSA.pdf. Acesso: 13 ago. 2022.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A.T.M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <<https://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 6 maio 2023. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>.

BARROS. M. **Memórias Inventadas: A infância**. Ilustrações de Martha Barros. São Paulo: Planeta, 2003.

BARROS, F. C. O. M. **Cadê o brincar?** Da educação Infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cultura acadêmica, 2009. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788579830235>.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

BITTENCOURT, I. G. S.; FUMES, N. L. F. “**Eu não deveria ter saído de lá! Gosto de estudar!**”: os desafios de pessoas com transtorno do espectro autista para escolarização. *Vargem Grande Paulista*, v. 10, n. 5, art. e12610514681, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i5.14681.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição Federal de 1988. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília**, DF, 5 out. 1988. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, DF, 23 dez. 1996. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 11.274/2006. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, DF, 18 dez. 2009. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 8 set. 2021.

CABRAL, V. V. **O corpo dos bebês na constituição da especificidade da docência na Educação Infantil**, 2019. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro, 2011.

CARVALHO, R. S. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de Educação Infantil: currículo como campo de disputas. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 3, p. 466-476, set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.15782>.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAVES, E. F. **A formação em contexto de professoras de bebês e das crianças bem pequenas: análise de um processo formativo na creche**. 2020. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

COELHO, B. **Contar Histórias**. Uma Arte Sem Idade. São Paulo: Ática, 1986.

CONEP. **Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa/2020**. Disponível em: http://www.propp.ufu.br/sites/propp.ufu.br/files/media/documento/cartilha_dos_direitos_dos_participantes_de_pesquisa.pdf. Acesso em: 29 maio 2022.

COSTA, A. P. **A dimensão Estética na docência com bebês e crianças pequenas: indícios da formação de leitores**. 2019. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DOMINICI, I. C. **Valéria e Henrique: o entrelaçar da constituição de suas subjetividades**. 2021. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo; Cortez, 2007.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9699>.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>. Acesso em: 4 jul. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>.

DUARTE JÚNIOR, J. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma Introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERREIRA, A. E. A; PESSOA, C. T; COSTA, M. L. S. Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvimento do psiquismo e educação. In: PESSOA, C. T.; SILVA, F. D. A. (Org.). **Pesquisas Educacionais e a organização do trabalho pedagógico: diálogos a partir da Psicologia Histórico-Cultural**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 23-48.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Míni Aurélio: O dicionário da língua portuguesa**. 6 Curitiba: Editora Positivo Ltda, 2004, 895 p.

FOREST, N. A; WEISS, S. L. I. **Cuidar e Educar Perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil**. 2009. Instituto Catarinense de Pós-Graduação (ICPG). Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/103829470/cuidar-e-educar-perspectivas-para-a-pratica-pedagogica-na-educacao-infantil>. Acesso em: 31 out. 2023.

FRAZÃO, D. **Biografia de Aristóteles**. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/aristoteles/>. Acesso em: 25 jun. 2023.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, A. M. A. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 273-333.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 26-38.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 71-90.

GALVÃO, C. S. L. **Fronteiras indômitas: a poética dos bebês na construção de seus territórios existenciais**. 2021. 341f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

GARCIA, R. A. **O lugar do cuidado na ação pedagógica com os bebês**. 2012. 17f. Trabalho de Conclusão de Curso, Especialização em Educação Infantil, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, , 2012. Disponível em :

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129940/artespedinfplfns1ed002.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 ago. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIROTTO, C. G. G. S; SOUZA, R. J.; DAVIS, C. L. Metodologias de ensino – Educação literária e o ensino da leitura: a abordagem das estratégias de leitura na formação de professores e crianças. In: DAVID, C. M. et al. (Org.). **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p.277-308.

GONÇALVES, F. **As palavras e seus deslimites: a relação dos bebês com os livros na educação infantil**. 2019. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, D. **Bebês, interações e linguagem**. In: Caderno 4. Bebês como leitores e autores. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2016a. p.49-81.

GUIMARÃES, D. **Currículo e linguagem na educação infantil** / Ministério da Educação, Caderno 6. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC /SEB, 2016b. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/category/pnaic-2017-cadernos-de-formacao-educacao-infantil/>. Acesso em: 13 out. 23.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HERSKOVITS, M. J. **O homem e seu trabalho**. São Paulo: Mestre Jou, 1963. Antropologia cultural.

JAPIASSU, H. **Entrevista com Hilton Japiassu do livro Ciências, questões impertinentes**. 2011. Disponível em : <https://editoraideiasletras.wordpress.com/2011/03/24/entrevista-com-hilton-japiassu-autor-do-livro-ciencias-questoes-impertinentes>. Acesso em: 14 out. 2023.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil. **Educação Infantil e Educação Fundamental**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Acesso em: 20 nov. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009>.

KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LAKOMI, A. M. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. Curitiba: FACINTER, 2003.

LAZARETTI, L. M. D. B. Elkonin: vida e obra de um autor da Psicologia histórico-cultural/Lucinéia Maria Lazaretti. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LEONTIEV, A. **O homem e a cultura**. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

- LIMA, E. A. **Re-conceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da Escola de Vigotski**. 2001. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília/SP.
- LÓPEZ, M. E. **Bebês como leitores e autores** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC / SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.5).
- LÓPEZ, M. E. **Um mundo aberto: cultura e primeira infância**. São Paulo: Instituto Emília, 2018.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8ª ed. São Paulo: EPU, 2004. p. 25-44.
- MANTOVAN, B. **Um ensino promotor do desenvolvimento para o primeiro ano de vida na Educação Infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2021.
- MARCHESINI, P. **Práticas e ambiências de leitura: reflexões a partir de escola de educação infantil em Nova Prata**. 2021. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Caxias do Sul, Caxias do Sul -RS, 2021.
- MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, E. **O conceito marxista de homem**. Tradução de T. B. Bottomore. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1962. p. 91-179.
- MARX, K. **O Capital**. V. I. Tomo I. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1988, p.149-150. Coleção Os Economistas.
- MEIRA, M. E. M. Relações entre escola e família: reflexões e indicativos para a ação de docentes e gestores educacionais. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Orgs.) **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.
- MEIRELES, Cecília, **O menino azul**. São Paulo, Editora Global, 2013.
- MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.) **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.
- MELLO, S. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, v. 35, n.1, jan./abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464441603>.
- MELLO, S. A.; **Bebês e crianças pequeninhas como sujeitos: participação e escuta. Perspectiva**, Editora CRV; Curitiba, PR, 1ª ed. p. 40-50, 2017.
- MELLO, S. A.; SINGULANI, R.A. D.A. Abordagem Pikler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequeninha como sujeito nas relações. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 32, n.3, p. 879-900, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p879>.
- MENDONÇA, F. W. **Teoria e Prática na Educação Infantil**. Maringá, PR: UNICESUMAR, 2013.

MICARELLO, H.; BAPTISTA, M. C. Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 72, p. 169-186, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Mw8rScZpX53ky8WVpRNbwLq/?format=pdf>. Acesso em: 7 fev. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62731>.

MILLER, S. Por que um “Núcleo de Alfabetização Humanizadora”? **Boletim N.01**, p.1-6, nov./dez. 2020. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/01/1a-Edicao-do-Boletim-Alfabetizacao-Humanizadora.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MOTOYAMA, J. F. M. **Bebeteca: Engatinhando entre livros**. 2020. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente -SP, 2020.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar desde o nascimento até os sete anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p 5-16, jul./dez./2004. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae153020042148>.

NOGUEIRA, A. A.; BISSOLI, M. F. Compreendendo o desenvolvimento da fala no interior da creche. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Orgs). **Teoria Histórico-cultural na Educação Infantil: Conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

PAIVA, A. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica** Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 8). Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-7-Espacos-e-mediacoes.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2023.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009. DOI: V.

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A. Forma e conteúdo do ensino na Educação Infantil: O papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 1-12, dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9696>.

PEIXOTO, S. L. S. **Potencialidades da poesia para a formação leitora na primeiríssima infância**. 2022. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2022.

PEREIRA, A. C. **A dimensão estética na docência com bebês e crianças bem pequenas: indícios da formação de leitores**. 2019. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

PESSOA, C.T.; LEONARDO, N.S.T. **Sentido pessoal e atividade docente pela Psicologia Histórico-Cultural**. Revista de Educação PUC-Campinas, v.25, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4611>.

PESSOA, C. T.; SILVA, F. D. A. **Pesquisas Educacionais e a organização do trabalho pedagógico: diálogos a partir da Psicologia Histórico-cultural**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Personalização Docente e Didática v.13

PIMENTEL, C. E os livros do PNBE chegaram... situações, projetos e atividades de a leitura. In: BRASIL. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC /SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.8)

PINO, A. Estética e semiótica: sensibilidade razão na Grécia Antiga. In: SCHLINDWEIN, L. M.; NEITZEL, A. A. (Orgs.). **Cultura, escola e educação criadora: formação estética do ser humano**. Curitiba: Editora CRV, 2010, p. 11-30. DOI: <https://doi.org/10.24824/978858042004.3>.

PINTO, M. L. A. **Interação de bebês com livros literários**. 2018. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Caxias do Sul, Caxias do Sul - RS, 2018.

PIZZETTI, Priscilla Semonetti. **As capacidades humano-genéricas: a formação da ação motora**. 2022. 210f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação.

REGO, T. C. Configurações sociais e singularidades: O impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2017.

REYES, Y. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2010.

REYES, Y. O Triângulo amoroso. In: LIMA, E.; FARIAS, F.; LOPES, R. (Orgs.). **As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.

SCHMITT, R. V. **Mas eu não falo a língua deles! As relações sociais de bebês em creche**. 2008.. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2008.

SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **REFACS**, Uberaba, MG, v. 8, n. 4, p. 960-966, 2020. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/4877>. Acesso em: 19 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.18554/refacs.v8i4.4877>.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007. DOI: <https://doi.org/10.36311/2007.978-85-249-1311-2>.

SILVA, J. C. **Práticas educativas: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da psicologia histórico-cultural**. 2008. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

SILVA, K. A. A. M. **O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância.** 2019. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, SP, 2019.

SILVA, M. R. **Entre fraldas e livros: leitura literária com bebês na creche.** 2019. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-MG, 2019.

SILVA, P. L. F. V. **Bebês e literatura: percursos em uma creche pública do município do RJ.** 2020. 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SOUZA, M. C. B. R. **A concepção de criança para o enfoque Histórico-cultural.** 2007. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

SOUZA, S. J. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem** / Caderno 2, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC /SEB, 2016.

THIOLLENT, M. J. M. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2003.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. 2020. Disponível em: [http:// https://www.uberlandia.mg.gov.br/pdf](http://https://www.uberlandia.mg.gov.br/pdf). Acesso em: 11 jul. 2022.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. 2023. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2023/08/16/parada-literaria-da-rede-municipal-de-ensino-destaca-mais-de-20-mil-livros-adquiridos-pela-prefeitura>. Acesso em: 25 nov. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico** livro para professores. Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**, tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4VnMkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 jan. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente - o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e Método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia).

ANEXO A

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O trabalho com literatura e narrativa de histórias para/com bebês: um estudo sobre concepções de professoras da rede pública municipal de Uberlândia-MG
 Pesquisador Responsável: Fernanda Duarte Araújo Silva
 Área Temática:
 Versão: 2
 CAAE: 59201922.7.0000.5152
 Submetido em: 19/07/2022
 Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU
 Situação da Versão do Projeto: Parecer Consultando Emitido (Aprovado)
 Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
 Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
<ul style="list-style-type: none"> Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 2 <ul style="list-style-type: none"> Pendência Documental (PO) - Versão 2 <ul style="list-style-type: none"> Documentos do Projeto <ul style="list-style-type: none"> Comprovante de Recepção - Submissão Folha de Rosto - Submissão 6 Informações Básicas do Projeto - Subm Outros - Submissão 6 Projeto Detalhado / Declaração Investigaç TCLC / Termos de Assentimento / Justif Apreciação 6 - Universidade Federal de UB Projeto Completo 				

LISTA DE APECIAÇÕES DO PROJETO

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Recepção	Submissão	Modificação	Primeira Submissão	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ação
PO	Fernanda Duarte Araújo Silva	2	19/07/2022	18/07/2022	22/08/2022	10/05/2022	Parecer Consultando Emitido(Aprovado)	Não	

HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Autor	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	22/08/2022 16:38:23	Parecer liberado	2		Coordenador	Universidade Federal de Uberlândia/MG	PESQUISADOR	
PO	22/08/2022 16:29:56	Parecer do Colegiado Editado	2		Coordenador	Universidade Federal de Uberlândia/MG	Universidade Federal de Uberlândia/MG	
PO	22/08/2022 16:28:47	Parecer do colegiado emitido	2		Coordenador	Universidade Federal de Uberlândia/MG	Universidade Federal de Uberlândia/MG	
PO	19/08/2022 15:30:42	Parecer do relator emitido	2		Membro do CEP	Universidade Federal de Uberlândia/MG	Universidade Federal de Uberlândia/MG	
PO	20/07/2022 14:19:18	Aceitação de Elaboração de Relatoria	2		Membro do CEP	Universidade Federal de Uberlândia/MG	Universidade Federal de Uberlândia/MG	
PO	19/07/2022 10:45:58	Confirmação de Indicação de Relatoria	2		Coordenador	Universidade Federal de Uberlândia/MG	Universidade Federal de Uberlândia/MG	
PO	19/07/2022 08:25:28	Indicação de Relatoria	2		Secretária	Universidade Federal de Uberlândia/MG	Universidade Federal de Uberlândia/MG	
PO	19/07/2022 08:25:09	Aceitação do PP	2		Secretária	Universidade Federal de Uberlândia/MG	Universidade Federal de Uberlândia/MG	
PO	18/07/2022 20:42:04	Submetido para avaliação do CEP	2		Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Universidade Federal de Uberlândia/MG	
PO	18/07/2022 13:33:50	Rejeição do PP	2		Secretária	Universidade Federal de Uberlândia/MG	PESQUISADOR	Prezado(a) pesquisador(a), l- As pendências apontadas em ver mais >>

Ocorrência 1 a 10 de 26 registro(s)

LEGENDA:

(*) Apreciação

PO = Projeto Original de Centro Coordenador	POp = Projeto Original de Centro Participante	POc = Projeto Original de Centro Coparticipante
E = Emenda de Centro Coordenador	Ep = Emenda de Centro Participante	Ec = Emenda de Centro Coparticipante
N = Notificação de Centro Coordenador	Np = Notificação de Centro Participante	Nc = Notificação de Centro Coparticipante

(*) Formação do CAAE

Ano de submissão do Projeto Tipo do centro Código do Comitê que está analisando o projeto

Sequencial para todos os Projetos submetidos para apreciação Dígito verificador Sequencial quando estudo possui Centro(s) Participante(s) e/ou Coparticipante(s)

Voltar