

TEM UM LEITOR AQUI! NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE PRÁTICAS LEITORAS NA CRECHE

HAVE A READER HERE! NARRATIVES OF TEACHERS ON READING PRACTICES IN CRECHE

TIENE UN REPRODUCTOR AQUÍ! NARRATIVE DE LOS LECTORES PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA EN EL VIVERO

** Luziane Patricio Siqueira Rodrigues*

*** Luciana Esmeralda Ostetto*

RESUMO: Resultado de pesquisa com narrativas de professores da Educação Infantil, o artigo apresenta questões sobre práticas leitoras com crianças na creche. Ao privilegiar as narrativas docentes, entre memórias e histórias de práticas, o caminho metodológico tomou por referência elementos das entrevistas de tipo narrativa e coletiva. Desta maneira, os dados foram produzidos por meio de encontros organizados em forma de rodas de conversa. Ao todo foram realizados três encontros, com vinte e quatro professoras que atuavam com grupos de crianças entre 0 e 3 anos de idade. As narrativas docentes revelam a creche como um local privilegiado de circulação de materiais impressos, que há vários modos de ler e que as professoras de bebês vêm buscando ressignificar suas práticas, demonstrando preocupações inclusive com a qualidade editorial do material destinado a esse específico público. Discutir a leitura literária na creche ajuda-nos a projetar práticas leitoras de qualidade para todas as crianças.

PALAVRAS-CHAVES: Bebês. Educação infantil. Leitura. Literatura.

INTRODUÇÃO

Um marco para um atendimento de qualidade voltado às crianças de 0 a 5 anos de idade, sem dúvida, foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, definindo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Reafirmando os preceitos legais, em 1999 são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), sendo revistas em 2009, representando a tentativa de definição de orientações gerais, para todo o território nacional.

O conceito de criança proposto pelas DCNEI apresenta uma criança potente que, por meio das interações brincadeiras e experiências cotidianas, vai ampliando conhecimentos e sentidos sobre o meio em que está inserida, produzindo cultura. Para acolher meninos e

* Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense; professora da Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ. Membro do grupo de pesquisa FIAR – Círculo de estudos e pesquisa formação de professores, infância e arte (PPGEdu/FEUFF). E-mail: luzianepatricio@yahoo.com.br.

** Doutorado em Educação pela Unicamp; professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Líder do grupo de pesquisa FIAR – Círculo de estudos e pesquisa formação de professores, infância e arte (PPGEdu/FEUFF). E-mail: lucianaostetto@id.uff.br.

meninas com as lentes de tal concepção, as Diretrizes também indicam a necessidade de propostas que potencializem vivência e exploração de diferentes linguagens, com experiências sensoriais, expressivas, corporais, assim como experiências e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. No ambiente da educação infantil, as narrativas e materiais impressos, que veiculam a cultura e a literatura, também devem estar presentes.

Se a Educação Infantil compreende o atendimento de crianças dos zero aos cinco anos, tais experiências deverão abarcar inclusive as pequeninas. Por isso, as práticas leitoras na creche aparecem como um tema a ser aprofundado, e nessa direção segue o trabalho aqui apresentado, resultado da pesquisa sobre a presença de ações e propostas leitoras no cotidiano pedagógico da creche, com foco nas narrativas dos professores que atuam com crianças de até três anos de idade.

Questionando se a literatura está presente na Educação Infantil, e como as professoras percebem, ou não, a importância de atividades leitoras voltadas aos bebês, a pesquisa foi pautada pelos seguintes objetivos: investigar, a partir de narrativas das professoras, presenças e sentidos de práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos de idade em três Unidades Municipais de Educação Infantil, de um município do estado do Rio de Janeiro; Conhecer e discutir práticas leitoras na faixa etária da creche; Identificar o papel do professor na promoção de práticas leitoras.

Nos limites do presente artigo, a partir do reconhecimento das crianças de 0 a 3 anos como leitoras, dos sentidos da literatura na vida e na escola e de algumas determinações legais no campo da Educação Infantil, descrevemos a perspectiva teórico-metodológica assumida, apresentamos pequenas histórias produzidas no diálogo com as professoras participantes da pesquisa e, por fim, colocamos em relação tais histórias narradas. Buscamos, desta forma, dar visibilidade a práticas e concepções veiculadas nas narrativas docentes, que falam do seu dia a dia junto aos bebês, propondo, organizando, adaptando, promovendo ações e interações com o livro, a literatura, as histórias.

NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BEBÊS, PROFESSORES, LIVROS, RELAÇÕES

Reconhecer a criança de 0 a 3 anos de idade como leitora pressupõe a mudança de alguns paradigmas, principalmente em relação ao próprio conceito de leitura. Segundo Reyes (2010), desde o nascimento os bebês atribuem significados às situações do seu entorno, constituindo assim, suas primeiras leituras.

Por outro lado, ao se reconhecer a importância da leitura para os bebês na atualidade, há de se atentar que muitas vezes os motivos alegados consideram apenas os benefícios futuros de tais práticas. Tomando a realidade educacional brasileira como exemplo, a realização de práticas leitoras com os bebês poderia ser justificada como ação para reverter o cenário educacional do Ensino Fundamental, uma vez que estudos revelam que as crianças que têm contato frequente com a leitura apresentam desenvolvimento linguístico e cognitivo mais avançado do que aquelas que não têm acesso a um ambiente letrado (BAMBERGER, 1999). No entanto, é necessário problematizar alguns elementos envolvidos na questão, considerando-se que há uma linha tênue entre o sentido social da leitura e a prática de uma leitura utilitária, principalmente no contexto escolar. Nesse sentido, há de se considerar que:

A literatura, tal como as artes de um modo geral, não pode ser uma estratégia para o ensino de conteúdos. Ela é a possibilidade de ampliação das condições de acesso das crianças às diferentes produções culturais. Nesse quadro, é fundamental criar espaço para a narrativa de histórias, para a troca de experiências, de sentidos e significados com as crianças (NUNES, 2009, p. 23).

Sendo assim, o foco da leitura literária na escola deve estar voltado a oferecer condições para que o aluno/leitor possa projetar-se, aumentando a capacidade de entender o mundo criticamente; assim, “[...] a formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre o indivíduo e à cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes” (COLOMER, 2007, p. 62).

É importante destacar que, no âmbito legal, definindo orientações para a organização de práticas pedagógicas, as DCNEI pontuam a necessidade de ampliação das experiências das crianças, garantindo seu contato com diferentes linguagens – verbal, plástica, dramática e musical, por exemplo (BRASIL, 2010).

Considerar que as crianças, na Educação Infantil, devam vivenciar e explorar diferentes linguagens, com experiências sensoriais, expressivas, corporais, assim como experiências e convívio com diferentes suportes e gêneros orais e escritos, corrobora a imagem de criança potente, produtora de cultura, com o direito de ter contato com experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo. Nesse sentido, recorreremos à definição proposta por Reyes (2010), de que “ler é se ver no outro”, destacando a importância do adulto no processo de constituição desse sujeito e de sua imagem externa, uma vez que, assim como ocorre com todos nós, constitui-se “para” e “a partir do outro”.

Entendendo que é “no processo de relação com o outro que nos tornamos sujeitos” (ZAVALA, 2013, p. 156), ressalta-se o quão importante é o momento da leitura dirigida, não

apenas para os benefícios de habilidades futuras, mas na constituição da subjetividade e individualidade. Além do mais,

Se todos passamos pela infância e se está demonstrado que o que se constrói nesses anos implica qualidade de vida, oportunidades educativas e, por consequência, desenvolvimento individual e social de cada indivíduo, “oferecer” leitura às crianças menores pode contribuir para a construção de um mundo mais equitativo, propiciando a todos as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento e à expressividade desde o começo da vida. Não fomentamos a leitura para exibir bebês superdotados, e sim para garantir em igualdade de condições o direito a todo ser humano de ser o sujeito da linguagem: de se transformar e transformar o mundo e de exercer as possibilidades que proporcionam o pensamento, a criatividade e a imaginação (REYES, 2010, p. 16).

Antonio Candido (1995) defende o direito à literatura, equiparando-o aos direitos básicos do ser humano como saúde, educação e lazer. Logo, perceber a criança de 0 a 3 como cidadã de direitos é também garantir que a literatura seja oferecida a ela. Neste sentido, apropriamo-nos da definição de literatura proposta pelo autor:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 1995, p.174)

Então, caberia perguntar: qual o espaço da literatura na instituição de Educação Infantil? O que seus professores têm a oferecer a meninos e meninas? Discorrendo sobre a figura do adulto ao escrever para crianças, Ninfa Parreiras (2001) traz uma questão que pode ser usada como exemplo para percebemos o papel da figura do professor na condução de práticas leitoras, uma vez que, no ambiente institucional, ele será o mediador entre a criança e o livro.

É o adulto quem concebe, escreve ilustra, produz, vende, compra e negocia o produto livro. Também é ele quem faz a mediação da criança com o livro. Portanto, o que há de afeto nos livros para crianças e jovens é fruto do envolvimento do adulto com a produção dos livros. O afeto experimentado pelo artista na criação de uma obra traz uma referência da memória de sua infância, revivida na subjetividade. Experiências passadas são reeditadas no território da fantasia, mais especificamente na ficção (PARREIRAS, 2001, p. 100).

Admitindo-se que a literatura tem saberes a serem apreendidos, a grande questão talvez seja o quê e como ensinar às crianças, uma vez que, geralmente, a seleção dos livros pelos adultos para as crianças é motivada pelo caráter pedagógico que a obra possa oferecer. Até mesmo alguns autores que pretendem o infante como destinatário, escrevem os livros para as crianças no intuito de lhes passar uma mensagem.

Concordamos que a literatura apresenta a possibilidade de ensinar algo, pois o autor cria a partir de uma realidade em que um código ideológico ou ético é transmitido na obra literária. No entanto, no momento em que lê ou ouve uma história, “Não é uma mensagem que a criança leitora recebe, mas uma experiência vital, e pelo deslumbramento que essa experiência lhe provoca como realidade e emoção compartilhadas, voltará à literatura buscando nela um hálito vital” (ALFONSO, 2001, p. 15).

De acordo com Mantovani (2014), a proposta do uso do livro na creche deveria visar a dois objetivos: a criação de uma motivação positiva para o uso do livro (levando em conta o fato de que é um objeto cultural e, portanto, seus possíveis usos devem ser compartilhados); e promover e estimular a compreensão e capacidade de reconstruir uma história. Neste processo, é a mediação do adulto que poderá oportunizar situações para que a criança perceba os possíveis usos do livro, a fim de que ela tenha prazer com ele e se torne gradativamente motivada a utilizá-lo de forma independente e autônoma. Ou seja, o valor e significado do livro são inicialmente mediados pelo educador ao apresentar o texto, possibilitando o prazer de escutar e de criar conexões, fato que poderá contribuir para que a criança busque tais experiências sozinha: “Apenas a experiência de ser transportada para um mundo fantástico, cheio de possibilidades infinitas, semelhante à ‘iniciação de um noviço’, é a porta para a motivação para a leitura e também para uma futura leitura atenta e consciente” (MANTOVANI, 2014, p. 63).

Além de mediador da experiência cultural, o adulto/professor será o modelo para o uso desse objeto, o livro. Após dois anos de observação de práticas leitoras em creche, a pesquisa de Mantovani (2014) aponta alguns aspectos a serem considerados pelo adulto que se propõe a mediar uma leitura: criar um ambiente agradável para a criança, no momento de compartilhar as histórias, promovendo afeto e intimidade; apresentar o livro de maneira clara, levando em conta as experiências das crianças, a fim de que possa compreender seus conteúdos fundamentais; realizar o trabalho individualmente, no caso de crianças com ritmos diferentes da turma ou em pequenos grupos, uma vez que o nível de compreensão e fruição podem ser diferentes; criar espaços para os livros, com materiais apresentados de modo agradável; fornecer às crianças o modelo para várias estratégias de leitura, permitindo espaços para fazer hipóteses sobre o conteúdo.

Dialogar com as narrativas docentes pode ajudar a ampliar a reflexão, e a compreensão, sobre a leitura literária na creche e a projetar práticas leitoras de qualidade para todas as crianças. Este é um princípio que conduziu a pesquisa que aqui socializamos.

NO ENCONTRO COM PROFESSORAS, NARRATIVAS SOBRE PRÁTICAS LEITORAS COM BEBÊS

As narrativas ganham um papel de destaque na abordagem metodológica assumida, levando em conta que, por meio delas, as pessoas não apenas recordam ou contam uma experiência, mas explicitam ideias e/ou emitem uma opinião sobre um assunto. Ou seja, “colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2011, p. 91).

No contexto da pesquisa realizada, as narrativas, como possibilidades de “oferecer-nos imagens de um tempo e de um lugar” (ROSA et. al, 2011, p. 146), contribuem para revelar modos, concepções, histórias de professoras em um determinado contexto, com suas experiências e subjetividades diversas, na proposição de práticas leitoras *com e para* crianças na faixa etária da creche.

A fim de abrir espaço para as narrativas das professoras em grupo, fertilizando diálogos, utilizamos uma espécie de entrevista coletiva, sustentada em rodas de conversas, articulando características da entrevista narrativa – que evita uma pré-estruturação da entrevista rompe com o esquema pergunta-resposta e foca nas histórias contadas – (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2011), e da entrevista coletiva (KRAMER, 2007), compreendida como um espaço dialógico rico, pois os participantes podem fazer perguntas uns aos outros, comentar, replicar, sem esperar pela intervenção do entrevistador, podendo ficar mais à vontade durante o procedimento-encontro-conversa.

Entrevistas individuais e coletivas oferecem diferentes condições de produção de discurso e favorecem que cada um (pesquisador ou pesquisado) tenha um diferente lugar e ponto de vista. Nas entrevistas coletivas, a situação dialógica é enriquecida, as análises são mais profundas e substanciais. (KRAMER, 2007, p. 64- 65).

Os encontros-rodas de conversa, realizados com as professoras, foram gerados a partir de provocações suscitadas pela leitura de uma matéria de jornal: “Médicos prescrevem livros para crianças menores de três anos”, publicada na Folha de São Paulo (COLLUCCI, 2014). O título da matéria refere-se à orientação da Academia Americana de Pediatria recomendando que os médicos passassem a prescrever leituras para crianças menores de três anos, discorrendo sobre seus benefícios.

Além de ser utilizado como uma espécie de preparação para as conversas no grupo, o artigo foi escolhido com o intuito de mobilizar a reflexão das professoras sobre os benefícios

da leitura de acordo com as orientações citadas na matéria, o que poderia levá-las a relacionar com suas práticas, escolhas e vivências, possibilitando espaços para “tornar as experiências comunicáveis em narrativas” (KRAMER, 2007, p. 298).

Foram realizados três encontros com professoras de três unidades públicas municipais de Educação Infantil. Ao todo participaram 24 professoras, divididas em três grupos, cada qual participando de um encontro. No início de cada encontro, a proposta da pesquisa era apresentada aos professores, sendo solicitada a liberação para áudio-gravação.

Das 24 professoras que participaram, 13 eram professoras do corpo efetivo da rede municipal e 11 eram professoras contratadas em caráter temporário. Do quantitativo de professoras participantes, 12 estavam atuando pela primeira vez com crianças de 0 a 3 anos de idade, e das 12 demais que já possuíam experiência na Educação Infantil, 05 possuíam mais de sete anos atuando exclusivamente com grupos de crianças dessa faixa etária.

Depois de transcrever os áudios dos encontros, as narrativas das professoras participantes foram organizadas em pequenas histórias ou crônicas, seguindo a metodologia proposta por Rosa e Ramos (2015). Tomando como referência a obra de Walter Benjamin, as autoras propõem a apresentação das narrativas em mônadas, isto é, organizadas em pequenos textos, excertos das entrevistas, com edição e produção de um título.

A forma das mônadas pode ser observada na obra *Infância em Berlim*, uma série de pequenos textos nos quais o autor alemão, como afirma Gagnebin (1999), abre mão da biografia clássica e busca representar imagens de uma experiência maior do que viveu durante sua infância, construindo nesses textos “uma série finita de imagens exemplares, mônada [...] privilegiadas que retêm a extensão do tempo na intensidade de uma vibração, de um relâmpago, do *Kairos*” (GAGNEBIN, 1999, p. 80). E continua a autora,

Estas miniaturas de sentido são finitas porque o ‘eu’ que nelas se diz não fala somente para lembrar de si, mas também porque deve ceder lugar a outro que não si mesmo. Com efeito, Benjamin insiste várias vezes na sua tentativa de captar, de reter imagens nas quais uma experiência muito maior que o vivido consciente e individual do narrador se depositou [...] (GAGNEBIN, 1999, p. 80).

Ainda que constituída por fragmentos, as mônadas contam sobre um todo. A este respeito, Rosa e colaboradoras (2011) destacam que o olhar para as mônadas não deve ser direcionado para o seu caráter fragmentário, mas sim para as potencialidades de relações, advindas dessas fragmentações, como um mosaico de outras particularidades que configura uma totalidade. Segundo as autoras, é possível perceber nas mônadas a abertura de espaço para significados e conexões com outras partículas elementares presentes no desenrolar do

tempo, harmonizando o infinito e o particular. Nesta direção, no caso da pesquisa, as narrativas docentes podem “revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador” (ROSA et al, 2011, p. 205).

A apresentação dos dados da pesquisa (que são narrativas) desse modo possibilita uma aproximação com a figura do cronista que considera todos os acontecimentos sem distinção entre os grandes e os pequenos, pois “nada do que aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (BENJAMIN, 1994, pág. 223).

DEPOIS DA RODA: SABERES E FAZERES EM NARRATIVAS

Nos limites do presente artigo, daremos a conhecer algumas pequenas histórias-mônadas, organizadas a partir das narrativas produzidas na interlocução com as professoras. Após a apresentação das vozes das professoras, articulamos pontos para reflexão, tecendo considerações sobre algumas práticas reveladas com relação aos livros e à leitura, e sobre o papel do professor na promoção de práticas leitoras.

Note-se que os nomes das professoras, indicados após cada narrativa, são fictícios. De comum acordo com as entrevistadas, compreende-se que desta forma suas identidades são preservadas.

Livros e brinquedos: tudo é diversão: Quando a criança é pequena, o livro deve estar misturado com o brinquedo, porque ela já vai associando aquilo a algo bom, divertido. Não acho certo lá na estante ter um lugar reservado para o livro. Eu acho legal o livro estar no meio dos brinquedos, pois eu acho que depende da colocação do adulto. Se o adulto passa para a criança que a leitura é uma obrigação, que é chata, a criança acaba não tendo aquele amor pela leitura (Laura).

As crianças vão indicando. Uma turma não é igual à outra. Aqui, Carlos Eduardo se interessa por bichinhos, a Isabela agora está no momento dos brinquedos (mas antes, ela trazia livro). Ela é incentivada em casa – pela mãe, pela madrinha, pelos irmãos que já são adultos. Ela tem uma atenção muito grande com os livros. Então, isso acaba incentivando os outros também. Tem uns dois menores, que ainda não estão nesse momento – acredito que no ano que vem, eles vão estar –, a gente fala: “Senta!” e eles começam a rodar, mas os outros não vão atrás, ficam ali, atentos na história. A motivação tem que ser deles mesmo (Sarah).

Um começo. Sobre a questão do livre manuseio, eu estou começando assim: na rodinha, eu apresento o livro e falo que depois vou deixá-los pegar. Aí, eu coloco os bebês no colo e eles passam as mãos no livro. Estou buscando fazer isso com livros sensoriais (Joana).

Ler as palavras difíceis, sim! Às vezes, têm palavras difíceis no livro, mesmo sendo para as crianças, palavras que não são do cotidiano delas. É importante não ficar modificando porque elas vão absorvendo aquilo desde pequenas e quando elas estiverem maiorzinhas, elas vão estar ligadas em ouvir e já vão estar entendendo melhor. Às vezes a gente acha... Ah, mas essa palavra? Tem que falar a palavra que está no livro, sim! Pode achar um sinônimo para tentar ajudar, ir organizando melhor o pensamento deles, mas não deixar de ler a palavra (Susana).

Ei, tem um leitor aqui! Veja só o livro que a gente tem: é de frutinha, para mostrar a frutinha; tem outro que é mostrando as partes do corpo, que a gente mostra para eles; tem livro texturizado. Mas, o livro de uma história mesmo, não tem. A gente tem que adaptar. Agora que estão dando atenção para os bebês, agora é que estão lançando os livros para eles, porque antigamente não tinha isso de livro para bebê. E a gente já está de olho! A diretora falou que a gente vai poder visitar a biblioteca, uma livraria para montar a nossa bebeteca (biblioteca específica para bebês). No momento, estamos desse jeito aqui na sala, só livrinho de fruta e contando história da nossa cabeça. Não estamos com livros. O que temos apresentando a eles, são livros grossos, que não são para bebês mesmo, livros sem coerência. Então, a gente tem que ir contando a nossa história aqui, fazendo a nossa dramatização, sem o livro para ler (Aline).

Bebês e dragões. Tem um livro de dragão na sala e os bebês ficam maluquinhos. Às vezes, eu pego até dois livros para fazer comparação, mas eles apontam logo para o dragão! Porque sabem que eu vou botar o dedo, vou ficar fazendo fantoche, eles adoram esse do dragão. Agora eles já estão maiorzinhos, eles já pegam o livro com a mão. Já têm aqueles que estão fazendo escolha. Quando a gente pega um livro no GREI 0, a maioria dos bebês já vai pro cantinho para sentar, porque já sabe que vamos sentar pra contar! (Joana).

Jornais forrados no chão. – Antigamente, na creche forravam o chão do banheiro com jornal. Era interessante perceber como as crianças prestavam atenção nas figuras que estavam no chão do banheiro, no jornal! – É, eles nem faziam xixi! Ficavam parados, com a cabeça parada, olhando. Quando eu estava no GREI 1, a gente dava banho em um bebê e outro ficava sentadinho no vaso, até para estimular mesmo tirar a fralda. A gente sempre fez assim. As meninas da limpeza tinham mesmo a mania de forrar o banheiro com jornais, para secar depois que lavavam. E as crianças ficavam sempre olhando aquelas figuras.

– Identificavam jogadores... – Às vezes manifestavam algumas palavras assim, que tinham referência pra eles: Brasil! Gol! Sempre assim. (Anne e Joana).

Segredo. O segredo é fazer todo dia, porque aquele que não se concentrava dois minutos, depois vai ficar três; aquele até que se concentrava mais, depois perde um pouco de interesse, mas depois volta. É uma coisa de cativar e não ficar preso ao texto. Eu aprendi que não preciso ficar tão presa ao texto, isto é, se for um texto longo, para nossa faixa etária. Colocamos isso nos relatórios para a gestão, que a gente necessita de mais livros de imagens. Eu sei da importância da criança saber o que é letra, essas coisas, porque a gente tem que mostrar a ela que o que está escrito, mas, nos últimos anos, a gente tem visto esse leque de livros de banho, livro de pano, que quando a gente vai nessas feiras de livro, a gente fica doida. A gente quer trazer tudo, porque tem um que você passa a mão e é fofinho, um que canta, um que acha, que tem cheiro... (Anne).

Livros sem idade. Por muito tempo, essa coisa da obrigação nos influenciou. Esse livro é para certa idade, esse livro já não. Eu não penso assim, eu não trago para cá livros que só tenham imagens, porque eles não sabem ler. Eu não trago livros que só têm essa coisa do 3D. Eu não faço isso, porque eu acho que todo mundo pode se interessar por tudo, depende de como aquilo foi oferecido. Eu boto livros carregados de textos. A gente tem na sala livros que são carregados de textos, tem livros que são só de imagens e a coisa vai fluindo. Mas ainda existe na escola essa coisa: esse livro é para essa idade! Há a necessidade de classificar os livros e não a professora escolher. “Ah, a minha turma tem três anos, eu vou levar só os livros que são indicados para três anos.” As próprias editoras fazem isso. Se a gente abrir o catálogo da editora, a gente vai ver, de 0 a 3 anos, lá estão os títulos que foram estabelecidos (Débora).

Seleção. Eu procuro ver livros que não sejam muito extensos. Também, se pegar um livro muito grande e começar a ler, daqui a pouco as crianças dispersam. Então, eu procuro ler um livro que não seja muito grande. Se por algum acaso, o texto for muito pequeno, vou

incrementando, vou falando outras coisas que não estão ali. Mas eu procuro texto que não seja muito grande (Letícia).

Como a gente faz. Eles não têm muita paciência de ficar sentados e concentrados por serem bem novinhos. Mas duas crianças em especial gostam muito do livro, de pegar, de manusear. Eles sentam e pedem para a gente ler. Às vezes, a gente não lê realmente o que está escrito, porque a gente sabe que aquilo não vai prender a atenção delas, mas a gente fala, mostra a figura, ou de repente tem algo dentro da sala, faz uma relação com as cores da vivência (Laura).

Rodinha: momento ideal. Aproveitava a hora da rodinha para poder trabalhar os livros, porque era a hora que eles estavam concentrados. Como são bastante agitados, tinha que aproveitar aquele momento em que eles estavam presos. Pegava, lia uma história. Costumava ler histórias de animais, eles aprendiam até o som dos animais; fazia o som junto com eles, pedia para eles fazer e depois eu deixava o livro e pedia para cada um pegar um e ler, do seu interesse. E cada um pegava um e ficava vendo; depois eu pedia para trocar, trocar com o amigo (Solange).

A troca das cadeiras. Ontem eu contei uma historinha. Sentei na cadeira e eles sentaram no chão; depois, a gente foi trocando. Sofia sentou no meu lugar e eu sentei no chão. Ela contou a história; depois, ela não queria mais. Saiu. Depois veio outro, sentou na cadeira, contou a história. E assim a gente fez, e mesmo depois de eu sair, eles continuaram sentando na cadeira para contar as histórias (Paula).

Interessa mais a figura. Assim como a criança não lê, não adianta pegar o livro, sentar na frente dela e ficar lendo. Ela está mais interessada na figura. É preciso dramatizar e ir conduzindo de uma maneira que a criança interaja. Não adianta nada você pegar o Novo Testamento na frente da criança e ficar lendo ali, porque para ela não adianta (Maria).

LIVROS, LEITURA: ALGUMAS PRÁTICAS REVELADAS

Discutir o acesso e a promoção da leitura é também refletir se os livros estão sendo disponibilizados para as crianças para livre manuseio. As narrativas que emergiram no âmbito da pesquisa deixam claro que as crianças estão tendo acesso aos livros. Na proposição de práticas leitoras, não são apenas utilizados os livros, mas outros materiais gráficos, a fim de que as crianças tenham contato com diversos tipos de materiais e texturas, ou para que manuseiem livremente outros materiais impressos como jornais, revistas e encartes.

Os critérios utilizados pelas professoras para a seleção de livros a serem utilizados com as crianças de 0 a 3 anos de idade também são revelados nas narrativas. De modo geral, são levados em consideração: o interesse da criança; os projetos trabalhados e desenvolvidos pela instituição; a extensão do texto; a qualidade editorial; e os livros que podem contribuir para ensinar um comportamento específico.

Há preferência pelos livros de imagem e livros-fantoches. As professoras vão diversificando modos de ler com os bebês e a seleção dos livros vai se modificando, passando a ser considerado também o interesse das crianças pela atividade/leitura proposta.

Sem deixar de considerar que há diversos modos de a literatura estar presente nas relações do cotidiano, o livro ainda é o objeto mais utilizado em estratégias de formação do

leitor na creche. Nesse sentido, a reflexão na mônada **“Ei, tem um leitor aqui!”** é muito significativa: a professora constata a pobreza do mercado editorial em relação às obras voltadas para os bebês, fato que dificulta a escolha dos livros para trabalhar com a faixa etária. A argumentação da professora revela que não basta ter um livro qualquer, mas uma obra que considere o bebê como leitor capaz de atribuir sentidos.

Ao procurar por livros que tenham “história mesmo”, a professora e a instituição que estão se propondo a visitar livrarias e bibliotecas para a criação de uma “bebeteca” (espécie de biblioteca para bebês), compreendem que a formação do leitor é um dos compromissos políticos das instituições educativas, inscrevendo-se num projeto em que, como dizem Salutto e Corsino (2014, p.108) “a criança seja levada ao encontro da literatura e, ao encontrá-la, possa transformá-la em experiências, construção subjetiva de ser e estar no mundo.”.

As professoras observam o grupo de crianças com os quais atuam e sabem quantos e quais demonstram mais interesse pela leitura dirigida e livre manuseio. Várias narrativas dizem que as práticas de leitura são realizadas com um grupo pequeno de crianças. Por vezes, a atividade é iniciada pela professora, mas a continuidade é dada pelo grupo, fato que revela pactos de leitura sendo estabelecidos como é possível perceber em **“Troca de cadeiras”**.

É a observação que fornece pistas para que as professoras percebam os livros preferidos dos bebês, quais são os eleitos pelo grupo e os modos de mediação da leitura que mais gostam. Conforme já apontado no diálogo com a pesquisadora Mantovani (2014), a observação é competência necessária ao professor de Educação Infantil.

Com relação às histórias compartilhadas, nota-se a preocupação das professoras em relação à linguagem utilizada (dramatizações, mudanças de vozes, leitura do texto verbal *versus* leitura do texto visual) e os modos de ler (sentados, em grupo, de dois em dois) e, desta forma, criam ambientes propícios para a interação entre adultos, crianças e várias linguagens.

Se há uma aparente unanimidade entre as professoras de bebês, sem dúvida refere-se ao fato deles não se contentarem apenas com a leitura, tendo a necessidade de manusear, cheirar, morder e amassar os livros. Salutto e Corsino (2014) destacam que o desejo de interação com o objeto livro é compreensível e esperado de crianças imersas em contextos de práticas de leituras nos quais os livros circulam. De acordo com as autoras, tais crianças “manifestam o desejo de tocá-los, abri-los, fechá-los, voltar ao livro socializado pelas professoras, enfim, repetir e ressignificar ações com esse objeto”. (SALUTTO; CORSINO, 2014, p. 109).

A partir da mônada “**Um começo**”, pode-se imaginar sobre o início da socialização do livro, com a professora sentada, pernas cruzadas, com pelo menos dois bebês sobre elas, ajudando-os a folhear os livros. Na imaginação, vê-se o ambiente que alguns pesquisadores indicam como mais adequado e que deve ser construído na Educação Infantil: um ambiente rico de possibilidades interativas e múltiplas experiências, caracterizado como “lugar de relação entre adultos e crianças, onde é possível o diálogo e interações para além da superfície dos textos.” (SALUTTO; CORSINO, 2014, p. 97).

Em que espaço, em que lugar contar e ler histórias? Podemos perceber uma clara indicação na mônada “**Rodinha: momento ideal**”, na qual a professora fala de um momento propício para ler e contar histórias às crianças bem pequenas. No que se refere à rodinha na Educação Infantil, há muitos sentidos implicados e um deles é a própria simbologia do círculo. Ao discutir sobre a importância do círculo na educação, no sentido de pensar uma prática integradora, Ostetto (2009) chama a atenção para o fato de que esta prática bem conhecida e utilizada na Educação Infantil por vezes é realizada como uma atividade apenas, sem abrir espaços para as subjetividades. Considerando a discussão proposta pela autora, para que a roda não se transforme em uma simples formalidade, seria preciso o exercício de atitudes e pensamentos circulares, abrindo-se “ao diálogo, ao acolhimento da dúvida e da diversidade, à construção de múltiplos enredos afirmados no encontro das singularidades de crianças e adultos, de alunos e professores. Não uma técnica, procedimento metodológico, mas um modo de agir, de ser, de acolher” (OSTETTO, 2009, p. 182).

Muitas vezes, na Educação Infantil, há a tendência de coletivizar a leitura (e várias outras atividades), desconsiderando as subjetividades e os interesses pessoais de cada criança. É interessante observar que nas narrativas das professoras, as práticas de leitura não aparecem apenas no coletivo, mas, pelo contrário, em muitos momentos há referências de grupos pequenos como observamos em: “**Bebês e dragões**”, “**As crianças vão indicando**, e “**Como a gente fez**”. As professoras-narradoras demonstram em suas falas reconhecerem a roda como um momento de encontro – para ouvir histórias, para compartilhar magia e encantamento –, levando em conta as características das crianças que são pequeninas.

É preciso realmente refletir sobre as práticas já institucionalizadas, muitas das vezes reproduzidas pelos educadores, que por vezes não permitem espaços “ao acolhimento da dúvida e da diversidade” (suas e das crianças). Essa reflexão conduz-me a afirmar que é preciso considerar, assim como já ponderou Mantovani (2014), a necessidade de reinventar o cotidiano e experimentar as indicações que já dispomos teoricamente para o uso concreto do

livro na prática educativa. Circular é preciso! Neste movimento, experimentando, refletindo, poderemos de fato abrir espaços para as potencialidades da narrativa na Educação Infantil e cultivar outros modos de propor práticas significativas com a leitura/literatura na creche.

PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DE PRÁTICAS LEITORAS

As professoras destaquem alguns modos e procedimentos que adotam na promoção de práticas leitoras: dramatizar as histórias, escolher os livros de acordo com critérios estabelecidos por elas ou pelas crianças, variar o material impresso oferecido, observar as histórias preferidas e o tempo de atenção do grupo.

Em “**A troca de cadeiras**” e “**Jornais forrados no chão**”, destaca-se a sensibilidade das professoras em cena ao perceberem que muitas vezes as atividades não são planejadas, mas surgem da própria interação e iniciativa das crianças. Quem imaginaria que um simples pedaço de jornal no chão poderia se transformar na leitura/brincadeira diária dos bebês, no momento do banho? Neste sentido, o papel do professor é determinante, permitindo ou impedindo a experiência, potencializando ou inibindo a exploração do (con)texto. Confirma-se que

São os educadores que dão o tom ao trabalho, que reforçam ou não a capacidade crítica e a curiosidade das crianças, que as aproximam dos objetos e das situações, que acreditam ou não nas suas possibilidades, que buscam entender suas produções, que dão espaço para a fala, a expressão, a autonomia e a autoria (CORSINO, 2006, p. 8).

Dentre os vários modos de ler com os bebês, há a preocupação com a linguagem utilizada e a extensão da obra selecionada. Em “**Livros sem idade**” a professora destaca que oferece uma variedade de livros, não se restringindo à indicação de faixa etária ou extensão do texto. Em “**Ler as palavras difíceis, sim!**” a professora destaca a sua convicção em manter a fidelidade do texto original, lendo a palavra mesmo que a criança não conheça. Já na mônada “**Segredo**”, Anne destaca ter aprendido que não precisaria ficar apenas presa ao texto. A história também pode ser ampliada de acordo com o interesse das crianças, segundo Letícia demonstra em “**Seleção**”.

Nos discursos proferidos pelas professoras, identifica-se o entendimento de que a instituição de Educação Infantil é um espaço privilegiado para a circulação dos materiais impressos e o papel do professor é promover a interação entre a leitura e os livros, buscando criar um ambiente prazeroso para esse momento.

Há indícios que nos levam a refletir sobre o motivo para a realização das práticas. Assim como um grupo de professoras aponta a importância da leitura para o desenvolvimento da linguagem, identificamos várias narrativas que falam da importância do ato de ler para despertar o gosto pela leitura ou simplesmente para agradar às crianças. De modo geral, o cuidado com os livros no que se refere ao manuseio também é ensinado pelo professor, que se apresenta como o modelo de leitor para as crianças.

A partir das narrativas, identificamos que os livros ficam nas salas de referência dos grupos, mas nem sempre estão à disposição das crianças para pegar/ler quando quiserem, revelando outro ponto importante na creche: o tempo e os espaços em que as propostas/atividades são realizadas. A construção da rotina tem levado em consideração a criança e seu livre deslocamento no espaço?

No artigo “Sobre bibliotecas na Educação Infantil: espaços e ambientes relacionais”, Luciana Ostetto (2016) discorre sobre a importância da organização do espaço e, refletindo sobre possibilidades de bibliotecas na Educação Infantil, reporta-se a elas como “ambiente de relações, trocas e experiências; um ambiente de vida” (OSTETTO, 2016, p.01). Mas, como a autora bem sinaliza, tal concepção deve abarcar todos os espaços da instituição de Educação Infantil. Referindo-se a estudos, pesquisas e experiências educativas da contemporaneidade que observam e discutem este elemento do currículo, enfatiza ainda que

[...] o espaço pode ser definido também como uma linguagem: o espaço fala, diz coisas, comunica valores, de acordo com conceitos culturais específicos. O espaço é um outro educador [dizem os educadores de Reggio Emilia], pois suas características físicas influenciam o comportamento facilitando certas atividades e ações, e inibindo outras; sua disposição e organização transmite mensagens simbólicas, codificadas por meio dos vazios e dos cheios que o compõem. Um ambiente educa: para a autonomia ou para a dependência, para a liberdade ou para o aprisionamento, para a criação ou para a repetição (OSTETTO, 2016, p. 05).

Livros na estante, em caixas ou em prateleiras são novas configurações que surgem em meio às narrativas. Um determinado grupo de professoras concluiu que o ato de ler deve ser agradável, pois o modo com que o adulto apresenta o livro/a leitura à criança pode contribuir para que ela venha a ter amor pela leitura. Logo, surge a possibilidade de retirar os livros da prateleira e colocar juntamente com os brinquedos, pois assim, além de associar a leitura a algo agradável, as crianças poderiam escolher entre brincar e ler.

Nas narrativas das professoras, a organização dos livros no ambiente da sala dos grupos em que atuavam estava revelando concepções que elas não consideravam mais como corretas. No encontro da pesquisa, foi constituído um momento importante para refletir sobre

as concepções e possibilidades sobre o espaço dos livros na sala e no trabalho com as crianças. Ao refletir sobre esse ponto, recorreremos às indicações da pedagoga italiana Carla Rinaldi (2013, apud OSTETTO, 2016, p.08), para quem é necessário garantir no planejamento espaços compatíveis à visão renovada de criança, projetando

[...] um ambiente no qual é agradável estar, que pode ser explorado e experienciado através de todos os sentidos e que inspira avanços no aprendizado. Um ambiente empático, que compreende o significado da, mas também dá significado à vida das pessoas que o frequentam.

Se as práticas estão sendo reinventadas, o papel do professor segue na mesma direção. Não há como negar o vínculo afetivo entre as crianças e as professoras nas narrativas, assim como a disponibilidade das mesmas ao proporem atividades significativas de leitura com as crianças com as quais atuam.

ARREMATANDO OS FIOS

É possível, e necessário, recuperar o espaço da narrativa. É necessário, sim, escutar as vozes emudecidas nas instituições de Educação Infantil (KRAMER, 2009), cultivando espaços e tempos para que adultos e crianças – lembrando em especial dos bebês, historicamente esquecidos – possam viver e partilhar suas experiências. Isso perpassa, sem dúvida, a garantia de participação, fundada na garantia de espaços de falas e de escutas, de livre expressão e formação, o que, por sua vez, implica gestão efetivada nos âmbitos micro (a instituição de educação infantil) e macro (políticas públicas).

Neste trabalho, ao colocarmos-nos em posição de escuta das histórias que contam percursos e práticas de professoras de bebês, diferentes fios de histórias narradas foram puxados e urdidos. Destacaremos pelo menos quatro: 1) a creche revelada nas palavras das participantes da pesquisa é percebida como um local privilegiado de circulação de materiais impressos, e as professoras das crianças de 0 a 3 anos de idade vêm buscando ressignificar suas práticas, demonstrando preocupações inclusive com a qualidade editorial do material destinado aos bebês; 2) Foi possível perceber várias representações de leitor, fato que em alguns casos contribuem para a escolha dos livros e para o direcionamento de atividades, bem como para a organização do material impresso. 3) As práticas narradas revelaram os vários modos de ler e como a observação e conhecimento das preferências dos grupos de crianças direcionam as escolhas. Algumas vezes, a situação não é planejada, mas surge espontaneamente, como por exemplo, a presença de revistas de dieta na rodinha e bebês

interagindo com os jornais que estavam forrando o chão do banheiro. 4) O modo como as práticas foram narradas possibilitaram o surgimento de pistas para a percepção do papel do professor na promoção de práticas leitoras. Em geral, este é reconhecido como modelo na interação com o livro e como dramatizador das histórias lidas ou inventadas com os livros para as crianças.

As práticas das professoras reveladas em suas narrativas oportunizaram a tessitura de significados sobre os sentidos das práticas leitoras realizadas com crianças da faixa etária da creche, percebendo algumas concepções que envolviam tais práticas. No entanto, não seria possível, nem desejável, que o arremate dos fios complete a urdidura, dando-a por encerrada. Na verdade, sua potencialidade está em que não se complete. Que outros fios se juntem no tear e que a creche possa ser sempre revisitada, repensada, recriada, juntamente com os docentes garantindo, “em igualdade de condições o direito a todo ser humano de ser o sujeito da linguagem: de se transformar e transformar o mundo e de exercer as possibilidades que proporcionam o pensamento, a criatividade e a imaginação” (REYES, 2010, p.16). Que a literatura na creche tenha compromisso com o estético, oferecendo a possibilidade de *reimaginar* o mundo em diversas vozes!

REFERÊNCIAS

- ALFONSO, E. G. Despalavra e moralidade na literatura infantil. In: SERRA, E. D. *Ética, estética e afeto na literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Global, 2001, p. 15 – 25.
- BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, 1999.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. Brasiliense, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- CORSINO, P. Linguagem na Educação Infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras. In: BRASIL. Ministério da educação. *O cotidiano na educação infantil*. Boletim n. 23, novembro de 2006. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/175810Cotidiano.pdf>> Acesso em: 14 dez. 2014.

COLLUCCI, C. Médicos ‘prescrevem’ livros para crianças com menos de três anos. *Folha de São Paulo*, edição de 13 de julho de 2014.

GAGNEBIN, J. M. *História e narração em Walter Benjamin*. Perspectiva: São Paulo, SP, 1999.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M.W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2011.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2007. p. 57 - 76.

KRAMER, S. Educação a contrapelo. In: SOUZA, S. J.; KRAMER, S. *Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2009.

MANTOVANI, S. Da imagem à história: o livro na creche. In: FARIA, A. L. G. de; VITA, A. de. (Org.) *Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani*. Trad. Fernanda Ortale et al. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

NUNES, M. F. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. In: BRASIL. Ministério da Educação. *O cotidiano na educação infantil*. Boletim n. 23, nov. de 2006. (Programa Salto para o futuro) Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/175810Cotidiano.pdf>> Acesso em: 13 de dez. de 2014.

OSTETTO, L. E. Sobre bibliotecas na educação infantil: espaços e ambientes relacionais. In: SILVA, R. P. da (Org.) *Quer que eu leia com você? refletindo sobre as práticas e os espaços de leitura para a educação infantil*. Niterói: EDUFF, 2016 (no prelo).

OSTETTO, L. E. Na dança e na educação: o círculo como princípio. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.1, p. 165 - 176, jan./abr. 2009.

PARREIRAS, N. “O desamparo como representante dos afetos”. In: SERRA, E. D. *Ética, estética e afeto na literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Global, 2001, p. 99 – 114.

REYES, Y. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global, 2010.

ROSA, M. I. P. et al. Narrativas e mônadas: potencialidades para outra compreensão de currículo. *Currículo sem fronteiras*. v.11, n.1, pp.198-217, jan/jun 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/rosa-ramos-correa-junior.pdf>. Acesso em: 18 out. 2015.

ROSA, M. I. P.; RAMOS, T. A. Identidades docentes no ensino médio: investigando narrativas a partir de práticas curriculares disciplinares. *Pro-Posições*. Campinas. v. 26, n. 1 (76) p. 141-160 / jan./abr. 2015.

SALUTTO, N.; CORSINO, P. As crianças e o livro na creche. In: CORSINO, P. (Org.) *Travessias da literatura na escola*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014, p. 85 – 93.

ZAVALA, I. O que estava presente desde a origem. Trad. Fernando Légon e Diana Araujo Pereira. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2013, p.151 – 166.

Recebido em junho de 2016.

Aprovado em dezembro de 2016.