



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO
LINHA-2 PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADE**

VANILA ALVES DA SILVA

**BEBÊS E LIVROS LITERÁRIOS NO BERÇÁRIO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA
INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE CAMPINA GRANDE**

CAMPINA GRANDE-PB

2023

VANILA ALVES DA SILVA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Linha 2, Práticas Educativas e Diversidade, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadoras: Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Oliveira e Prof.^a Dr.^a Fabiana Ramos.

CAMPINA GRANDE-PB

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

S586b

Silva, Vanila Alves da.

Bebês e livros literários no berçário : um estudo de caso em uma instituição pública de Campina Grande / Vanila Alves da Silva. – Campina Grande, 2024.

106 f. : il. Color.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Profa. Dra. Maria das Graças Oliveira, Profa. Dra. Fabiana Ramos."

Referências.

1. Bebês – Relação com os livros. 2. Literatura infantil. 3. Interação. 4. Mediação. 5. Livros - Experiências sensoriais e visuais. I. Oliveira, Maria das Graças. II. Ramos, Fabiana. III. Título.

CDU 373.22(813.3)(043)

DEDICATÓRIA

A Deus pela realização de um sonho, a minha família, amigos e as pessoas que fizeram parte deste capítulo da minha vida.

EPÍGRAFE

“[...] Pois aquele que fez a promessa é fiel”. (Hebreus 10:23)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por me permitir vivenciar essa linda experiência e por ser o arquiteto de todos os meus sonhos e projetos e a base todas as minhas conquistas;

À Nossa Senhora das Graças, que me acompanhou até aqui;

Às minhas orientadoras, Maria das Graças Oliveira e Fabiana Ramos, pela paciência, pelo apoio e por me conduzir com maestria;

Aos meus pais, Fernando e Joelma, por me concederem a vida;

A minha irmã valesca Cynthia, por ter estado ao meu lado, pelas orações e pelos cuidados diários;

Aos meus irmãos, Mattheus Henrique e Walber;

À Minha sobrinha, Alice Vitória;

Aos meus tios;

Aos meus avós;

A minha amiga, Francisca, pelo apoio durante todo o processo, pelas escutas diárias, orações, por ter me acompanhado em algumas orientações como forma de apoio e cuidado e por sempre acreditar em mim;

A Lucidalva, pelo carinho e apoio;

A Maria Maciana e a Janice, que me ajudaram durante a caminhada;

A minha colega de trabalho, Laércia Cardoso, por ter me inspirado a ser uma profissional melhor e por me instigar todos os dias a acreditar na Educação;

Ao Secretário de Educação do Município de Alagoa Nova, Antonio Paulo, por reorganizar os horários da minha turma e a dinâmica da escola, para que eu pudesse trabalhar e estudar;

Ao meu professor, Ednaldo, por acreditar no meu potencial e por me ajudar no processo;

À minha turma do Mestrado, pela parceria;

As crianças que fazem parte da Educação do campo, em especial a minha turma, que me fortaleceu com amor;

Aos bebês, sujeitos na nossa pesquisa, que têm sido motivo de inspiração das minhas produções, desde 2014;

As professoras e a equipe da Instituição Pesquisada;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG, pela qualidade das disciplinas, conteúdos e aos Profissionais que conduziram com competência cada disciplina ofertada pelo programa.

E, finalmente, a banca Examinadora que também contribuiu na construção desse trabalho.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Revisão De Literatura: Síntese Dos Trabalhos Encontrados.

Quadro 2: Levantamento Do Acervo de Livros Para Bebês da Instituição Pesquisada.

Quadro 3: Levantamento Do Acervo de Livros Para Bebês da Instituição Pesquisada.

LISTA DE SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

PNBE- Programa Nacional Biblioteca da Escola

UFCG- Universidade Federal de Campina Grande

Resumo:

O presente estudo intitulado "Bebês e livros literários no berçário: um estudo de caso em uma instituição pública de Campina Grande", foi desenvolvido nos anos de 2021-2023, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande-PPGE, Linha-2, Práticas Educativas e Diversidade. Trata-se de uma proposta de investigação qualitativa (Bogdan; Biklen, 1991) e por meio dela, buscamos responder ao seguinte problema de pesquisa: De que forma os bebês interagem com os livros literários na instituição de educação infantil em Campina Grande? Nesse sentido, nosso trabalho apresentou como objetivo geral: Analisar e descrever de que forma os bebês interagem com os livros literários na instituição de Educação Infantil em Campina Grande. E, como objetivos específicos: (1) Identificar em que momento da rotina da Instituição de Educação Infantil os bebês interagem com o livro literário; (2) analisar as formas de mediação utilizadas pelas docentes na interação dos bebês com os livros. A coleta de dados ocorreu durante o ano letivo de 2022 em dois momentos distintos; no primeiro semestre, analisamos o acervo, da sala de leitura da instituição, e, no segundo semestre, acompanhamos uma turma de berçário I da Rede Municipal de Campina Grande, formada por 12 bebês, na faixa etária de 9 meses a 1 ano de idade. Para realização deste estudo, contamos com as contribuições de dois grandes eixos teóricos: Teoria Histórico-cultural Vygotsky (1993) e da Sociologia da Infância (Plaisance, 2004), tais estudos nos ajudaram a apreender a criança enquanto sujeito tecido por história e que ao longo da vida se apropria da cultura por meio das interações sociais que são estabelecidas ao longo de sua trajetória com os outros sujeitos e com o mundo. Neste trabalho, utilizamos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (1977) à luz dos conceitos de Interação (Vygotsky, 2010) e Mediação (Hampel, 2019). Nesse sentido, elegemos para a análise duas categorias que envolvem o contato dos bebês com os livros: interação dos bebês com mediação do adulto e a interação deles sem mediação do adulto. Os resultados mostram que os momentos da rotina do turno da tarde em que os bebês têm acesso aos livros de literatura são: o despertar do soninho e a espera do banho. Dessa maneira, o livro passa a ser usado para suprir o tempo de espera das crianças (Barbosa, 2010). Os bebês interagiram com os livros por meio das experiências sensoriais e visuais. Eles tocavam nos livros, folheavam, mordiam, jogavam, observavam as imagens e em alguns momentos apontavam para as ilustrações e expressavam balbucios. Além disso, destacamos que cada criança significou o livro de forma diferente, alguns apresentavam gestos de leitura e outros utilizavam com outra finalidade, a de um brinquedo. Concluímos, portanto, que a maneira como cada bebê interage com o livro é particular e mesmo as crianças vivenciando experiências semelhantes da instituição de Educação Infantil com esse objeto cultural, os significados que elas atribuirão ao livro poderão ser distintos e isso pode estar relacionado com as experiências sociais e culturais que as crianças vivenciam dentro e fora das Instituições de Educação Infantil.

Palavras-Chave: Bebês, literatura infantil; Interação; Mediação.

Abstract:

The present study entitled "Babies and literary books in the nursery: a case study in a public institution in Campina Grande", was developed in the years 2021-2023, in the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Campina Grande-PPGE, Line-2, Educational Practices and Diversity. This is a qualitative research proposal (Bogdan; Biklen, 1991) and through it, we seek to answer the following research problem: How do babies interact with literary books at the early childhood education institution in Campina Grande? In this sense, our work had the following general objective: Analyze and describe how babies interact with literary books in the Early Childhood Education institution in Campina Grande under investigation. And, as specific objectives: (1) Identify at what point in the Early Childhood Education Institution's routine do babies interact with literary books; (2) analyze the forms of mediation used by teachers in the interaction of babies with books. Data collection took place during the 2022 academic year at two different times; in the first semester, we analyzed the collection, in the institution's reading room, and, in the second semester, we followed a nursery I class from the Campina Grande Municipal Network, made up of 12 babies, ranging in age from 9 months to 1 year old . To carry out this study, we relied on the contributions of two major theoretical axes: Historical-cultural Theory Vygotsky (1993) and Sociology of Childhood (Plaisance, 2004). Such studies helped us to understand the child as a subject woven by history and who, at the same time, throughout life, it appropriates culture through the social interactions that are established throughout its trajectory with other subjects and with the world. In this work, we use assumptions from Bardin's content analysis (1977) in light of the concepts of Interaction (Vygotsky, 2010) and Mediation (Hampel, 2019). In this sense, we chose for the analysis two categories that involve babies' contact with their children. books: interaction of babies with adult mediation and their interaction without adult mediation. The results show that the moments in the afternoon routine when babies have access to literature books are: waking up from sleep and waiting for a bath. In this way, the book starts to be used to cover children's waiting time (Barbosa, 2010). Babies interacted with books through sensory and visual experiences. They touched the books, leafed through them, bit them, played them, looked at the images and at times pointed to the illustrations and babbled. Furthermore, we highlight that each child meant the book differently, some showed reading gestures and others used it for another purpose, that of a toy. We conclude, therefore, that the way each baby interacts with the book is particular and even children have similar experiences. of the Early Childhood Education institution with this cultural object, the meanings they attribute to the book may be different and this may be related to the experiences. social and cultural experiences that children experience inside and outside Early Childhood Education Institutions.

Keywords: Babies, children's literature; Interaction; Mediation

FOLHA DE APROVAÇÃO

BEBÊS E LIVROS LITERÁRIOS NO BERÇÁRIO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE CAMPINA GRANDE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Linha 2, Práticas Educativas e Diversidade, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado(a) em ____ 20 / ____ 11 ____ / ____ 2023 ____

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DAS GRAÇAS OLIVEIRA**
Data: 28/06/2024 14:43:26-0300
Verifique em <https://validar.itf.gov.br>

Prof^a Dra. Maria das Graças Oliveira-UFCG/PPGED
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **FABIANA RAMOS**
Data: 04/07/2024 22:52:14-0300
Verifique em <https://validar.itf.gov.br>

Prof^a Dra. Fabiana Ramos-UFCG/PPGED

Coorientadora

Documento assinado digitalmente
 **KATIA PATRÍCIO BENEVIDES CAMPOS**
Data: 07/07/2024 14:52:12-0300
Verifique em <https://validar.itf.gov.br>

Prof^a Dra. Kátia Patrício Benevides-UFCG/PPGED

Membro Interno

Documento assinado digitalmente
 **MARCIA TAVARES SILVA**
Data: 08/07/2024 14:11:08-0300
Verifique em <https://validar.itf.gov.br>

Prof^a Dra. Márcia Tavares da Silva-UFCG PPGL

Membro Externo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	19
1.1 OS SUJEITOS E O LOCUS DA PESQUISA: o berçário, as professoras e as crianças .	22
2 INTERAÇÃO DE BEBÊS COM OS LIVROS: uma revisão de literatura	26
2.1 Livros para bebês em berçários: o que nos dizem as pesquisas?	27
3. OS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: as esferas biológica, histórica e cultural em interface	37
3.1 A atividade dos bebês na perspectiva do desenvolvimento humano.....	37
3.2 Os bebês como sujeitos de direito a educação	46
4. O ACESSO AOS LIVROS PARA BEBÊS NA CRECHE PÚBLICA “MONTEIRO LOBATO”	54
4.1 Livros para bebês e organização da sala de leitura da instituição pesquisada	54
4.2 Biblioteca ou Sala de Leitura? A formação do acervo da Instituição	59
5. AS INTERAÇÕES DOS BEBÊS COM OS LIVROS: ACHADOS DA PESQUISA	76
5.1 INTERAÇÕES DOS BEBÊS COM OS LIVROS COM MEDIAÇÃO DA PROFESSORA DA TURMA.....	79
5.2 INTERAÇÕES DOS BEBÊS MEDIADAS POR UMA SERVIDORA TÉCNICA DA INSTITUIÇÃO.....	85
5.3 INTERAÇÃO DOS BEBÊS COM O LIVRO SEM MEDIAÇÃO: O CESTO DE LIVROS..	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	102

INTRODUÇÃO

Tendo como foco a pesquisa sobre os bebês, sujeitos sócio-históricos e suas formas de interação com o objeto livro, esta pesquisa surge como a realização de um sonho pessoal que germinou na Universidade Federal de Campina Grande em 2014, ainda no período de graduação, quando tivemos a possibilidade de cursar a disciplina de Educação Infantil e de trilhar caminhos que nos conduziram para Extensão e a Pesquisa, nos quais tivemos a possibilidade de estarmos inseridas em Instituições de Educação Infantil da rede Municipal de Campina Grande-PB e de estudar acerca dos bebês e dos materiais pedagógicos para esses sujeitos na ação pedagógica.

Naquele período, pudemos tecer novos olhares acerca dos bebês e vivenciar um período de desconstrução, pois compreendemos que o bebê que, até então, era descrito apenas pelo senso comum em palavras como alguém passivo, dependente do adulto, deveria ser compreendido como um sujeito ativo e capaz de socializar-se desde a mais tenra idade.

Na ocasião, nos deparamos com diferentes materiais pedagógicos, dentre eles, os livros para bebês que despertaram nosso interesse enquanto pesquisadoras, pois percebemos que a Instituição possuía um acervo destinado aos bebês e pelo fato de existirem ações significativas que buscavam valorizar o acesso dos bebês aos livros enquanto objetos culturais, tais como Projetos de leitura de livros literários para bebês, empréstimos de livros, construção de materiais para contação de histórias, mobilização de ações para manutenção e aquisição do acervo com a colaboração da comunidade escolar. Tal percepção instigou a curiosidade de pesquisar sobre a temática dos bebês e sua interação com os livros de literatura numa instituição de Educação Infantil.

Recordamos que na infância não tivemos a oportunidade de conhecer esses objetos culturais prontamente, como no caso dos bebês da nossa pesquisa. As experiências que nos vêm à memória, por volta dos 8 anos de idade, por algum motivo não nos impactaram. O livro literário ainda não havia sido apresentado como algo prazeroso e encantador. Reconhecíamos a importância do livro, porém em um viés mais didático e um caráter pedagogizante. Não líamos com o encantamento, mas com a necessidade de ampliar vocabulário e melhorar a leitura oral.

Hoje compreendemos que ainda não tínhamos experienciado uma vivência literária pessoal significativa. Nesse sentido, vem a lembrança ainda de uma sala de leitura por vezes fechada na escola e de livros que apresentavam narrativas extensas, as quais não conseguíamos atribuir sentido. A internalização e a apropriação da função social do livro de literatura infantil de forma particular, foi resultado de uma construção social de anos, que veio se firmar com mais clareza na graduação.

Da infância, trazemos algumas lembranças positivas com relação à leitura. Lembramo-nos de ficar atentas à leitura que as professoras realizavam. Geralmente liam algum texto cristão, mas a maneira que a professora realizava a leitura conseguia despertar curiosidade e prender nossa atenção. Os livros não eram utilizados diariamente como suporte e ferramenta de leitura.

Nos anos seguintes, íamos sozinhas à biblioteca da cidade para pegar algum livro literário emprestado para ler e poder avançar na leitura. Ainda não havia encantamento com os livros enquanto arte, mas como havíamos aprendido a ler cedo, sentíamos uma necessidade de realizar leituras. Pensamos que se tivéssemos usufruído de oportunidades de conhecer os livros literários de maneira significativa, possivelmente isso teria repercutido de forma significativa na nossa trajetória escolar, acadêmica e humana.

No período da graduação, pudemos vivenciar experiências profissionais acadêmicas, como a disciplina de literatura infantil, que mobilizaram e reafirmaram a necessidade de pesquisar os bebês. Destacamos, mais especificamente, a experiência na disciplina de Literatura Infantil que nos conduziu na construção de um olhar mais sensível sobre o texto literário. As ricas experiências vivenciadas naquele momento foram inspiradoras e decisivas para a construção desta pesquisa, pois nos concederam a oportunidade de realizar um encontro majestoso entre bebês e livros.

Defendemos a concepção de que o contato dos bebês com os livros literários seja nas Instituições de Educação Infantil ou em casa, com a presença de um mediador adulto mais experiente pode vir a contribuir na formação de pequenos leitores, pois ele construirá desde cedo uma relação sensível com o livro, atribuindo a eles sentidos e significados.

Esta pesquisa, em Nível de Mestrado, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande-PPGEEd, Linha 2- Práticas Educativas e Diversidade, nos anos de 2021-2023. Por meio dela, buscamos responder à seguinte questão de pesquisa: De que forma os bebês interagem com os livros literários numa instituição de Educação Infantil em Campina Grande?

Nesse sentido, nosso trabalho apresenta como objetivo geral: Analisar e descrever de que forma os bebês interagem com os livros literários na instituição de Educação Infantil em Campina Grande. E, como objetivos específicos: Identificar em que momento da rotina da Instituição de Educação Infantil os bebês interagem com o livro literário; e analisar as formas de mediação utilizadas pelas docentes na interação dos bebês com os livros. Trabalhamos com duas categorias teórico-analíticas: Interações e mediação. No decorrer da pesquisa, compreendemos que existe uma relação intrínseca entre as duas e que a união delas pode repercutir em vivências significativas com o livro. É por meio dessas duas categorias que o bebê tem a possibilidade de se apropriar da cultura.

Consideramos importante destacar que o contato significativo dos bebês com os livros de literatura infantil permite a inserção desse sujeito no mundo letrado e oportuniza a criança ter acesso à Cultura escrita, “com as possibilidades de uso social da linguagem escrita”(Gonçalves, 2019, p. 29), ainda nos seus primeiros meses de vida. Nessa linha de pensamento, Gonçalves (2019) enfatiza que o livro é brinquedo e o texto literário é também brincadeira, ultrapassando a concepção de suporte pedagógico de leitura para também ser objeto da brincadeira (Gonçalves, 2019, p. 29).

Nesse sentido, concordamos com a concepção defendida por Baptista (2017) e Parreiras (2011), quando entendem o livro enquanto um brinquedo e um objeto cultural. Sampaio (2018) apresenta uma definição importante de objeto cultural que nos ajuda na compreensão do conceito “Objetos culturais são os objetos que representam um significado, seja estético, utilitário ou qualquer outro que possa ser proposto pelo homem” (Sampaio, 2018, p. 20). Nesse sentido, Parreiras (2012) destaca que o livro é um dos primeiros objetos culturais que a criança terá acesso e ele é capaz de tecer “pontes de comunicação entre quem lê e o mundo” (Parreiras, 2012, p.112).

Ainda segundo Gonçalves (2019), as crianças vão se relacionando e significando esse objeto cultural por meio da corporeidade, “e os bebês podem ser leitores, numa perspectiva de leitura corporal e sensível” (Gonçalves, 2019, p.30), pois são capazes de explorar e investigar o objeto livro em uma ótica infantil, por meio do corpo. Nesse sentido, os livros vão revelando-se enquanto objetos de manuseio que podem ser percebidos e significados (Gonçalves, 2019, p.30) pelos bebês.

Os livros para bebês apresentam várias funções, sensoriais, culturais, imaginativas, musicais, lúdicas e artísticas, que permitirão que o bebê esteja envolvido em diferentes linguagens e explore diferentes sensações. Além disso, Parreiras (2012), também ressalta que o livro para bebês pode ser um facilitador no contato do bebê com diferentes linguagens.

No livro, a criança tem a possibilidade de passar as mãos, a boca, conseguindo vivenciar as experiências táteis, tão importantes nessa fase da vida. E, assim, sentir diferentes sensações, como a diferença entre os elementos lisos e ásperos, e entre as formas mais uniformes ou onduladas. Além disso, os livros que incluem sons podem permitir que a criança vivencie experiências auditivas, por meio da exploração dos sons produzidos pelos animais, instrumentos musicais, dentre outros.

O livro de literatura infantil torna-se, assim, um suporte para a atividade infantil em suas explorações do mundo, das coisas e dos objetos. E, por também ser um brinquedo, vai se caracterizar como o que Leontiev (2010) vai denominar de atividade principal, ou seja, mesmo não ocupando a maior parte do tempo da criança, quando a criança interage com ele, propicia mudanças significativas no seu desenvolvimento psíquico. É na atividade

principal que podem ser desenvolvidas, segundo Leontiev (2010) "processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento" (Leontiev, 2010, p. 122). Leontiev (2010) salienta que é necessário que a criança controle o brinquedo e, para isso é importante que ela seja submetida "às leis de desenvolvimento do próprio brinquedo", compreendendo as formas de uso do brinquedo e sua funcionalidade (Leontiev, 2010, p. 122), pois, caso isso não aconteça, ocorrerá uma "paralisação do brinquedo em vez de seu controle" (Leontiev, 2010, p. 122). Da mesma maneira ocorre com o livro para bebês, pois é necessário que a criança aprenda a controlar esse objeto, de maneira que lhe seja atribuído sentido. Trata-se de um processo gradativo, em que, na medida em que ela opera sobre os objetos, vai aos poucos tornando-se consciente de sua funcionalidade (Leontiev, 2010).

Para realização desta pesquisa, nos inspiramos na experiência de Pikler-Lóczy, iniciada por Emmi Pikler em Budapeste (Hungria), na década de 1940 (Falk, 2021). A experiência do instituto Pikler-Lóczy contribuiu de forma significativa para pensar na criança de 0 a 6 anos em "[...]creches e escolas infantis, hoje reconhecidas como as mais avançadas na educação da infância" (Falk, 2021,p. 17). Mesmo se tratando de uma experiência vivenciada fora do contexto brasileiro, pelos resultados exitosos, pode ser uma ferramenta importante para nos ajudar a pensar no cuidado das crianças pequenas (Falk, 2021) em Instituições de Educação Infantil.

É interessante destacar que a experiência do Instituto foi direcionada inicialmente para crianças órfãs e nos leva a pensar na valorização humana das crianças, guiada por um olhar sensível que enxerga esses sujeitos na ação pedagógica como "[...] sujeitos de emoções, de movimentos, de interações"(Falk, 2021, p.17), respeitando a criança, suas potencialidades e seus diferentes tempos. Além disso, nos ajuda a refletir acerca da importância da autonomia dos bebês e das suas especificidades.

Dialogamos também com os dois eixos estruturantes defendidos pela Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017): Interações e brincadeiras, valorizando e respeitando a criança no seu processo de relação com o mundo, nas suas interações sociais e na Produção de Cultura. O documento aponta para uma criança que observa, fantasia, experimenta e constrói, assim, sua identidade pessoal e também coletiva.

Desse modo, cabe-nos destacar que pensar e discutir sobre Infância, criança, e mais especificamente, bebês e sobre o atendimento dessas crianças em "espaços coletivos" (Brasil, 2010), públicos e gratuitos, como foi mencionado anteriormente, é fundamental para ampliar e qualificar um direito conquistado, fruto de muitas lutas (Brasil, 2010. p.18).

Nessa linha de pensamento, Oliveira (2012) et al. afirmam que nos últimos anos a criança na faixa etária de zero a seis anos de idade tem despertado o interesse de muitos

pesquisadores da Educação Infantil, tendo em vista que novas demandas sociais têm surgido na sociedade e, com isso, emerge a necessidade de pensar “[...] sobre seu modo de ser e de se desenvolver” (Oliveira, 2012, p.7), considerando a criança enquanto sujeito social e histórico, os diferentes contextos sociais e as particularidades de cada criança que constrói suas aprendizagens a partir das relações estabelecidas com o mundo e das práticas sociais.

Discutir infância no contexto atual também nos instiga a traçar novos olhares, que se distanciam da visão reducionista de criança, ligada às fragilidades e as carências (Barbosa, 2010; Brasil, 2017), sendo capaz de ampliar perspectivas acerca das múltiplas possibilidades e potencialidades da criança na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, as pesquisas sobre bebês também são recentes e atualmente buscam discutir acerca das suas potencialidades. Assim, concordamos com Barbosa (2010), quando ela diz que os bebês são sujeitos tecidos por um corpo, afeto, aspectos cognitivos e motricidade, e esses elementos se conectam com cada pessoa ao longo de sua trajetória. Cada bebê possui suas particularidades, seu ritmo e formas de se comunicar com o mundo.

Essa concepção defendida por Barbosa (2010) é relevante, pois nos permite tecer um olhar sensível para o bebê no seu “desenvolvimento integral” (Brasil, 2017). Além disso, fornece bases para construirmos “[...] uma visão plural, singular e integral da criança” (Brasil, 2017, p.140), capaz de considerar as diferentes infâncias, culturas e potenciais (Brasil, 2017).

Nessa linha de pensamento, defendemos a concepção de bebês como “[...] sujeitos produtores de cultura[...]” (Belmiro; Baptista; Galvão, 2017, p. 43), capazes de criar, “[...]” (Belmiro; Baptista; Galvão, 2017) nas interações com os outros e com o meio, distintos mundos em diferentes tempos e espaços (Belmiro; Baptista; Galvão, 2017, p. 43).

Cuzziol (2013) também nos ajuda a pensar nesses sujeitos, ressaltando que o bebê desde seu nascimento está apto a se apropriar do mundo que o cerca. Esse mundo vai suscitar questionamentos, e esses bebês vão responder, mas, por vezes, de uma maneira que se distancia da compreensão do adulto. Essas respostas vão se dar nas sutilezas, nos gestos e nas “múltiplas expressões”(Cuzziol, 2013, p.124), revelando que o bebê está atento ao mundo que o cerca.

Diante do que foi exposto, buscamos neste trabalho, compreender como os bebês, crianças na faixa etária de 0 a 1 ano e 6 meses de idade (Brasil, 2017) interagem com o livro, não como instrumento pedagógico, mas como um objeto cultural, concordando com Parreiras (2012).

Nesse sentido, destacamos que quando estamos discutindo sobre os bebês precisamos ressaltar que “[...] a idade biológica ou cronológica não pode ser a única

referência para definir até quando um ser humano pode ser considerado como bebê, pois as experiências culturais afetam o crescimento e o desenvolvimento das crianças pequenas (Barbosa, 2010, p.2). E cada criança possui suas particularidades e influências sociais e culturais que também vão repercutir no seu desenvolvimento e na sua forma de compreensão do mundo.

E, como já foi mencionado anteriormente, defendemos a concepção de bebês enquanto sujeitos históricos, sociais e culturais, cidadãos que precisam ter seus direitos assegurados. Dentre eles, “[...] a possibilidade de viver uma experiência de infância comprometida com a aprendizagem gerada pela ludicidade, brincadeira, imaginação e fantasia” (Barbosa, 2010, p.3). Além disso, eles precisam ter assegurados espaços nas Instituições de Educação Infantil e materiais que oportunizem situações em que possam aprender, vivenciar “[...] observando, tocando, experimentando” (Barbosa, 2010, p.3), considerando seus interesses.

Este trabalho encontra-se organizado em cinco capítulos. No primeiro, apresentamos os caminhos teórico-metodológicos que permearam nossa pesquisa. Já no segundo, apresentamos uma revisão de literatura acerca do que vem sendo pesquisado nos Programas de Pós-graduação acerca dos livros para bebês e sobre as interações dos bebês com os livros, em um recorte temporal de 10 anos. No terceiro capítulo, abordamos a temática da Infância e dos bebês enquanto sujeitos sociais e culturais. No quarto capítulo analisamos o acervo de livros para bebês na Creche Pública pesquisada. Em seguida, no capítulo cinco, analisamos as formas de interações dos bebês com os livros literários no berçário. Por fim, tecemos as nossas considerações finais sobre a pesquisa.

1. OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Pensar no desenvolvimento de uma Investigação qualitativa envolvendo crianças e, mais especificamente, bebês é um grande desafio para um pesquisador, tendo em vista que precisamos atentar de forma sensível para as várias especificidades desses sujeitos na ação pedagógica. Nesse sentido, destacamos que o processo de construção de princípios éticos para realização das pesquisas se configura como um importante avanço para a sociedade, pois vem garantir a proteção dos grupos investigados, definindo pontos importantes que precisam ser objetos de reflexão, garantindo que as crianças sejam preservadas e respeitadas enquanto cidadãos de direito e sujeitos (Barbosa, 2014) sociais, históricos e culturais. Nessa direção, as crianças precisam ser pensadas a partir do seu protagonismo social.

Partindo do contexto mundial, a preocupação em pensar nos princípios éticos em pesquisas envolvendo seres humanos, data do final da Segunda Guerra Mundial, depois das atrocidades vivenciadas nesse período da história (Barbosa, 2014, p. 237). Os precursores foram “a área de estudos da saúde, especialmente os estudos sobre medicações com seus modelos de tratamento invasivos, empreenderam um código de ética para a investigação científica a partir do marco da legislação internacional” (Barbosa, 2014, p.237). No Brasil, a Comissão Nacional da Saúde vem tornar obrigatória a adequação de princípios éticos em 1996, pressionados por algumas determinações Internacionais (Barbosa, 2014, p. 239).

Assim, Barbosa (2014) destaca dois pontos importantes: o primeiro é que, “desde as primeiras normativas, as crianças foram colocadas como integrantes dos grupos especiais” (Barbosa, 2014, p.238); e o segundo se relaciona ao fato de que “em 1983, foi discutida e incluída a perspectiva de buscar, sempre que possível, o consentimento das crianças e dos adolescentes e não apenas dos adultos responsáveis” (Barbosa, 2014, p. 238).

Dessa maneira, na realização de pesquisas envolvendo seres humanos, as crianças estão no grupo considerado vulnerável, e, portanto, todos os estudos envolvendo esses sujeitos necessitam da aprovação do Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) (Barbosa, 2014). Porém, segundo Barbosa (2014) o Brasil possui poucos Comitês de Ética, que, em sua maioria, estão ligados a Universidades e Hospitais e são organizados, também na maioria dos casos, por profissionais da saúde. Isso pode fazer com que a investigação qualitativa encontre alguns percalços, tendo em vista que o olhar do profissional da Educação e do profissional da Saúde podem divergir (Barbosa, 2014).

Pensando na Ética em pesquisas envolvendo crianças, Kramer (2002) ajuda o pesquisador a refletir acerca de alguns pontos importantes: “São questões comuns, presentes em procedimentos usuais, que pareceriam de início exigir apenas uma decisão arbitrária do pesquisador e uma explicitação dessa decisão no corpo de seu relatório ou texto” (Kramer, 2002, p. 42), mas que na prática se tornam extremamente sensíveis.

Dessa maneira, a autora se reporta a alguns pontos importantes e nós destacamos dois deles: o primeiro ponto refere-se ao uso do nome verdadeiro da criança ou anonimato na pesquisa. Nesse sentido, algumas pesquisas utilizam algumas estratégias visando à preservação da criança, como a substituição do nome pelas letras iniciais, utilização de nomes fictícios e uso de números. Uma estratégia apontada por Kramer (2002) para crianças que já têm a linguagem oral estruturada é sugerir que elas escolham seus nomes fictícios, mas quando estamos falando de bebês esse processo é mais delicado, pois não temos essa opção. Nesta pesquisa, com objetivo de preservar a identidade das crianças e dos adultos participantes, optamos por atribuir nomes fictícios para eles.

A grande problemática que se instaura nesse processo refere-se ao fato de defendermos a visão de criança enquanto cidadã de direitos, sujeito histórico, protagonista, mas que, nesse caso, precisa ficar ausente (Kramer, 2002) na pesquisa. A ausência se dá na própria necessidade de anonimato de seus nomes e, até mesmo, na preservação das suas imagens.

O segundo ponto discutido por Kramer (2002) é o uso das imagens das crianças, pois, mesmo entendendo que sua participação dependerá de uma autorização, compreendemos que a exposição de imagens das crianças é algo que exige cuidado em suas minúcias, para não provocar algum tipo de exposição desnecessária. Porém, precisamos ressaltar que existe uma especificidade com os estudos que envolvem bebês, pois “o registro audiovisual é uma necessidade” (Barbosa, 2014, p. 243). Concordamos com Kramer (2002) quando ela elucida que a fotografia pode assumir a função de objeto da cultura, pode suscitar subjetividades, ampliando as possibilidades de resgate da história. E quando estamos nos referindo à pesquisa envolvendo bebês, a criança ainda não tem a linguagem oral estruturada e o pesquisador não conseguirá registrar as informações por meio das palavras, é necessário atentar para os outros significados, outras estratégias, como os balbucios, o corpo da criança, seus gestos, choros, sorrisos. Na nossa pesquisa, os responsáveis legais das crianças permitiram o uso das imagens para fins acadêmicos.

Nesse sentido, Barbosa (2014) ressalta que

A confidencialidade pode representar obstáculos para a divulgação de imagens de crianças, mesmo quando não envolvem qualquer restrição, como em pesquisas sobre temas como a brincadeira ou a leitura – inclusive quando as crianças e os seus responsáveis tenham autorizado (Barbosa, 2014, p. 243).

Deslandes (2010) também nos mostra outro aspecto para o qual precisamos atentar quanto estamos realizando uma pesquisa: o respeito aos princípios éticos no processo de elaboração dos textos científicos, evitando qualquer situação de plágio ou apresentação de informações falsas, para embasar qualquer fonte de dados e, conseqüentemente, os resultados a serem analisados.

Durante o estudo, precisamos ler várias fontes teóricas e estudos que se relacionam com o nosso objeto pesquisado. No caso desta pesquisa, buscamos realizar uma revisão de literatura, em que alguns estudos foram pontos de inspiração para realização da investigação e, conseqüentemente, da escrita; outros nos ajudaram a traçar questionamentos. Dessa forma, cada estudo assumiu um lugar único e autêntico dentro desse processo.

No desenvolvimento de uma proposta de pesquisa envolvendo bebês, precisamos compreender que ela assume um caráter muito particular, tendo em vista que esses pequenos sujeitos se comunicam e exploram o mundo de uma maneira diferente do adulto. Diante disso, exige do educador um olhar sensível e atento, que seja capaz de potencializar diversas situações de envolvimento, encanto e aprendizagem.

Dessa maneira, Ramos (2012) afirma que os bebês são seres curiosos e investigativos e, desde os primeiros meses de vida, exploram o ambiente físico e social, através do engatinhar, do morder, do brincar, pelo tocar e por meio do explorar. Nessa fase, mesmo que o bebê ainda tenha a linguagem oral totalmente estruturada ele,

Expressa seus interesses e motivações através de seus recursos motores, vocais da expressividade e da autonomia, de movimentos e no fluxo de um conjunto de informações que ela captura (Ramos, 2012, p. 44).

Então, o pesquisador precisará ficar atento a esses detalhes, pois, o bebê expressará suas emoções e sensações por meio de diferentes recursos que não estarão centrados apenas na linguagem oral. Ele utiliza a linguagem dos gestos.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, seguimos os princípios de uma pesquisa qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1991), apresenta cinco características: (I) Tem o ambiente natural como fonte dos dados; (II) assume um caráter descritivo e os dados são coletados por meio de imagens e palavras; (III) os investigadores que trabalham com esse tipo de pesquisa centram seus interesses em todo o processo e não simplesmente nos resultados finais; (IV) os investigadores buscam analisar os dados de forma intuitiva, tendo em vista que, a recolha dos dados não visa confirmar ou refutar hipóteses construídas previamente, mas construir considerações durante todo o processo; e, por fim, (V) as pesquisas qualitativas buscam valorizar os significados, ao passo em que tecem interesses

pelas diversas formas que as pessoas significam suas vidas. Buscamos realizar um estudo de caso, que, segundo Martins (2008, p. 08) tem como finalidade

o estudo de uma unidade social que analisa profunda e intensamente. Busca-se apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto, mediante o mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado.

Ainda segundo Martins (2008) um estudo de caso permite a realização de análises e reflexões durante todo o estudo, principalmente na produção dos dados, o que permite ao pesquisador realizar alterações e ajustes no decorrer da pesquisa. Além disso, o referido autor ressalta a necessidade de sistematização e organização do diário de campo e das notas e observações do pesquisador.

Na seção a seguir, apresentamos os sujeitos da nossa pesquisa e abordamos aspectos metodológicos que forneceram bases para construção desse trabalho.

1.1 OS SUJEITOS E O LOCUS DA PESQUISA: o berçário, as professoras e as crianças

A creche em que realizamos a pesquisa está localizada no município de Campina Grande-PB e atualmente atende crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Para preservar o nome da Instituição, atribuímos um nome fictício de “Creche Monteiro Lobato”, com inspiração das aulas de Literatura Infantil em que a professora da disciplina lia trechos de um dos livros de Monteiro Lobato, antes de iniciar a aula.

O berçário possui 4 professoras, duas trabalham no período da manhã e duas no período da tarde. Das 4 professoras, 3 são pedagogas e uma bióloga. Além disso, duas delas têm pós-graduação em nível de especialização ou Mestrado. A turma é formada por 12 bebês, sendo 6 meninas e 6 meninos na faixa etária de 9 meses a 1 ano de idade.

A organização do trabalho das professoras segue a seguinte dinâmica: no período da manhã, as professoras iniciam a rotina às 7h e seguem até às 11h. Depois desse momento, acontece a ¹Hora do Soninho que será destacada na nota de rodapé abaixo; e no período da tarde, as professoras iniciam às 13h e finalizam às 17h.

Na execução da investigação, estivemos inseridas no campo de pesquisa no período de um ano letivo. Iniciamos pela análise do acervo da sala de leitura. O objetivo foi o de conhecer o acervo disponível para os bebês e registrá-los. As análises foram apresentadas no capítulo IV desta dissertação. Dessa maneira, no primeiro semestre, estivemos em campo em 5 momentos, totalizando 15 horas de pesquisa na sala de leitura

¹ Soninho é o período da rotina que inicia depois do horário do almoço e do banho das crianças, por volta das 11h até às 13h, para que elas possam descansar, tendo em vista que o horário de funcionamento da Instituição é de 7h às 17h.

da instituição pesquisada. Nesse momento, nossas visitas foram realizadas no período matutino, de 8 às 11h.

Organizamos nossas ações em quatro momentos: inicialmente conhecemos a Instituição e a sala de leitura para identificar se, de fato, a instituição possuía livros para bebês. Nesse sentido, registramos imagens da sala de leitura, do mobiliário e observamos o acervo da instituição. Na ocasião, nos foi informado que haviam 1700 (mil e setecentos livros), destes, 53 eram destinados aos bebês. No segundo momento, observamos qual era o acervo disponível para os bebês. Nesse sentido, analisamos e catalogamos cada obra destinada a eles, registramos por meio de fotografias e organizamos as informações do acervo com título, editora, ano de publicação e categorias dos livros para bebês. Além disso, atentamos para as condições físicas dos livros, com o intuito de identificar se eles apresentavam algumas marcas de manuseio/uso pelas crianças. Essas informações foram organizadas em uma tabela que se encontra no capítulo IV desta dissertação.

No segundo semestre, já com a autorização do Comitê de ética (nº do parecer 5.561.414), nos inserimos na sala de referência. Assim, iniciamos as observações do espaço e também das interações entre os bebês. Nesse sentido, realizamos 15 visitas e observamos aspectos referentes à estrutura da sala de referência, como os livros estavam organizados e também as formas de interação dos bebês com esses objetos. Nesse sentido, identificamos duas categorias que envolvem o contato dos bebês com os livros. A primeira refere-se à interação dos bebês com mediação do adulto e a segunda sem mediação do adulto. Totalizamos 64 horas de observação dos bebês e professoras, na sala de referência. Nessa fase da pesquisa, estivemos em campo em dois momentos: no horário do soninho, a partir das 11:00h, e permanecemos até as 17h; e em outros momentos, estivemos na sala de referência, a partir das 13h até às 17h.

Os dados foram produzidos durante a observação participante, que pode ser definida como parte essencial da pesquisa qualitativa (Minayo; Gomes, 2010). Nesse sentido, as autoras afirmam que esse instrumento não é considerado apenas uma estratégia, mas, um método que viabiliza a compreensão da realidade de maneira mais satisfatória. Minayo e Gomes (2010) definem a observação participante como “um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação qualitativa, permitindo que o pesquisador construa uma relação direta com os sujeitos pesquisados, participando de maneira ativa da vida social deles, recolhendo os dados e compreendendo melhor os sujeitos e o contexto da pesquisa.

Outro instrumento utilizado na pesquisa são as notas de campo, definidas por Bogdan e Biklen (1991) como “o relato escrito daquilo que o pesquisador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (p. 150), que permite a recolha dos dados de

forma detalhada, contribuindo mais tarde na escrita e análise da pesquisa. Esse instrumento é relevante, pois o pesquisador não lembrará de todos os detalhes observados, inclusive dos questionamentos que podem vir a surgir durante a realização da pesquisa, e as notas de campo, no diário do pesquisador, podem vir a ser um suporte importante nesse processo.

Utilizamos também as fotografias, pois, segundo Bogdan e Biklen, esse instrumento é capaz de fazer transparecer sorrisos, comportamentos e diversas reações, favorecendo mais tarde no processo de análise, ao passo em que complementa o texto escrito. É como se as pessoas em outros tempos pudessem estar vivenciando momentos da pesquisa pelo universo das imagens. Nesse sentido, concordamos com Kramer (2002), quando ressalta que “A fotografia é, na verdade, um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético” (Kramer, 2002, p. 52). As fotografias podem ser visualizadas por diferentes perspectivas e diferentes momentos e, a cada olhar, o pesquisador poderá atribuir outro significado e diferentes interpretações (Kramer, 2002).

E, por fim, utilizamos as videograções, pois compreendemos que elas permitem o registro de reações dos sujeitos envolvidos na pesquisa, como gestos, falas, sorrisos, além de expressões corporais diversas. Este procedimento gera um “material empírico, cuja densidade e riqueza permitem-nos uma melhor aproximação do objeto de pesquisa”. (Garcez; Duarte; Eisenberg, 2011, p. 251), favorecendo o processo de compreensão do problema da pesquisa.

Organizamos os registros das observações dos bebês por meio de episódios e realizamos a Análise de Conteúdo, tomando como base Bardin (1977). Acerca da Análise de conteúdo, Bardin (1977) afirma que se trata de “Um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977, p.31), que também pressupõe a descrição analítica, inferências de conhecimentos relativos às condições de produção, dentre outros aspectos (Bardin, 1977).

A análise de conteúdo apresenta três etapas: a primeira é a pré-análise, em que ocorre a organização e sistematização das ideias iniciais, favorecendo na condução de “um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 1977, p.95). Essa fase permite ao pesquisador ser flexível e optar pelo uso de outros procedimentos para a análise. Ainda segundo Bardin (1977), essa fase possui geralmente três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Esses aspectos precisam seguir uma ordem cronológica e, mesmo que essa fase tenha como uma de suas características a organização, também possui atividades que não são estruturadas “abertas, por oposição à exploração sistemática dos documentos”; a segunda etapa consiste na exploração do material. Nessa fase, Bardin

(1977) irá ressaltar que “a hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos a verificar”(Bardin 1977, p. 98), que poderá ser confirmada ou refutada. Trata-se, portanto, de uma suposição originária da intuição do pesquisador que deverá permanecer “em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros” (Bardin, 1977, p.98). Já o objetivo é descrito pelo teórico como “a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância superior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados” (Bardin, 1977, p.98); e, por fim, a terceira etapa é do tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Nesse sentido, Bardin (1977) destaca que os resultados brutos precisam ser tratados até tornarem-se significativos e conseqüentemente válidos. Esses resultados, dessa forma, precisam “falar” e serem fiéis. Dessa forma o pesquisador, com o resultado em mãos, poderá construir inferências, discorrer acerca de suas interpretações e relacioná-los com os objetivos presentes no estudo. Ainda segundo o autor supracitado, pode se tratar também de um momento de “descobertas inesperadas” (Bardin, 1977, p.101).

No próximo capítulo, apresentamos uma proposta de revisão de literatura acerca das pesquisas que tematizam os bebês e sua interação com os livros, objeto de nosso estudo.

2 INTERAÇÃO DE BEBÊS COM OS LIVROS: uma revisão de literatura

O bebê quando nasce, é como um livro que ensina ao adulto como entender o choro de fome, dor, sede, cansaço, sono. E ensina a reconhecer o desenvolvimento humano e tudo que uma pessoa pode aprender (Parreiras, 2012, p. 89).

Neste capítulo, apresentamos uma proposta de revisão de literatura. Nesse sentido, as revisões de literatura, por assumirem um caráter sumarizador, desempenham um papel muito importante, principalmente no que se refere a sua função orgânica, “trata-se, portanto, de um tipo de texto que reúne e discute informações produzidas na área de estudo” (Moreira, 2004). Esse processo de revisão é explicitado pelo autor, permite também retomar os discursos de outras pessoas que já se debruçaram a pesquisar sobre determinado tema.

Dessa forma, concordamos com Alves (1992), quando ressalta que a revisão de literatura ajuda a iluminar o caminho tecido pelo pesquisador, desde a apresentação do problema de pesquisa até os resultados. Dessa maneira, segundo a autora, a revisão de literatura precisa auxiliar em dois pontos importantes: na “contextualização do problema dentro da área de estudo” (Alves, 1992, p.54); “e na análise do referencial teórico” (Alves, 1992, p.54).

No que se refere às pesquisas sobre livros para bebês, um aspecto importante que podemos destacar é que os avanços dos estudos nos Programas de Pós-Graduação nos ajudam a desconstruir e descristalizar a concepção de que as produções voltadas para os bebês possam assumir qualquer forma, evidenciando que estudar e pesquisar bebês é uma tarefa que exige comprometimento, respeito e responsabilidade.

Além disso, partindo para a questão da materialidade dos livros, as pesquisas mostram que existe uma preocupação em pensar em materiais direcionados para os bebês, considerando as especificidades desses sujeitos, uma vez que podem favorecer experiências significativas e ajudar a evitar qualquer tipo de risco durante o manuseio das obras.

Neste capítulo apresentamos um levantamento de trabalhos iniciado no ano de 2021. Nosso recorte constitui-se por teses e dissertações que abordam o tema: Livros para bebês e que também sinalizam para as interações/relação dos bebês com os livros, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Também realizamos nosso levantamento no BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). O recorte temporal foi de 2011 até 2021. Justificamos esse recorte temporal em decorrência do número reduzido de Teses

ou dissertações identificadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Compreendemos que já existiam outras produções anteriores, inclusive que serviram de base para o desenvolvimento dos trabalhos publicados posteriormente, mas podem ter sido publicados em outros instrumentos de comunicação como os livros. O primeiro trabalho que encontramos foi publicado no ano de 2011. Nesse sentido, optamos por partir desse recorte temporal, pois ele tornou-se um marco na produção de outras pesquisas com a temática que foram publicadas, instigando a realização de outras pesquisas.

Durante o levantamento, utilizamos dois descritores: livros para bebês e leitura para bebês em berçários. Diante disso, identificamos 1.027 trabalhos para o primeiro descritor e 11 trabalhos para o segundo descritor. Porém, as pesquisas contemplam várias áreas de conhecimento e, dessa maneira, utilizamos como filtro os trabalhos ligados aos Programas de Pós-graduação em Educação. Nessa perspectiva, selecionamos 9 (nove) trabalhos, dentre eles, 5 (cinco) dissertações e 4 (quatro) teses. Durante a realização do levantamento, realizamos a leitura do resumo, introdução, Metodologia e resultados de cada trabalho. Em um recorte temporal de 10 anos, identificamos poucas produções, porém muito significativas. A partir da leitura dos trabalhos, identificamos algumas categorias, dentre elas: mediação, interação, relação dos bebês com os livros e importância das bebetecas.

2.1 Livros para bebês em berçários: o que nos dizem as pesquisas?

A seguir, apresentamos os quadros sínteses da pesquisa encontradas na revisão e tecemos algumas considerações acerca dos trabalhos encontrados. Ressaltamos que, durante nossa revisão, conseguimos identificar algumas categorias: Interações/ relação dos bebês com os livros; Materialidade e conteúdo dos livros para bebê; Práticas de leitura em berçários; e Importância das bebetecas na formação dos bebês.

QUADRO 1: REVISÃO DE LITERATURA: SÍNTESE DOS TRABALHOS ENCONTRADOS

Nº	ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	AUTOR	DISSERTAÇÃO / TESE	INSTITUIÇÕES
01	2011	Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das	GUIMARÃES, ROSELE MARTINS	Dissertação	UFRGS

		interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário.			
02	2016	Os bebês, as professoras e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação de leitura no berçário	HAMPEL, Leticia Carla dos Santos Melo	Dissertação	UFPE
03	2016	Existe uma literatura para bebês?	GALVÃO, Cristiene de Souza Leite	Dissertação	UFMG
04	2018	Bebês e Livros: Relação, Sutileza, Reciprocidade E Vínculo	MATTOS, Maria Nazareth De Souza Salluto de	Tese	PUC-RJ
05	2018	Interações de bebês com livros literários	PINTO, Marcela Lais Allgayer	Dissertação	UCS
06	2019	As palavras e seus deslimites: a relação dos bebês com os livros na Educação Infantil	GONÇALVES, Fernanda	Tese	UFSC
07	2019	Práticas de leitura no berçário: um percurso relacional entre bebês, professores e livros	SILVA, Maria Rosana do Rêgo e	Dissertação	UFJF
08	2019	O Nascimento Do Pequeno Leitor: Mediação,	MODESTO, Silva Kenia Adriana De Aquino	Tese	UNESP

		Estratégias E Leitura Na Primeiríssima Infância			
09	2020	Bebeteca: engatinhando entre livros	MOTOYAMA, Juliane Francischeti Martins	Tese	UNESP

O primeiro trabalho “Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário” é um trabalho decorrente de uma Pesquisa de Mestrado de Rosele Martins Guimarães. Trata-se de uma proposta de Pesquisa-ação e apresenta como base teórica a Sociologia da infância, a Psicologia da criança, os estudos envolvendo a semiótica e a concepção de leitura com base Freireana.

Aborda as práticas pedagógicas envolvendo bebês e crianças bem pequenas, dando ênfase às interações dos bebês e das crianças bem pequenas com os livros. A pesquisa foi realizada em uma turma de berçário e organizada em três momentos distintos. No primeiro momento, Guimarães (2011) buscou conhecer o campo, as práticas pedagógicas que envolviam os livros e as contações de história no berçário (Guimarães, 2011). No segundo, a pesquisadora buscou realizar algumas intervenções com as crianças e também com as professoras com o intuito de provocar alguns questionamentos e mostrar outras formas de utilização dos livros; e, no terceiro momento, realizou observações e registros das crianças no contato com os livros.

Guimarães (2011) constata que, tanto no manuseio do suporte do livro como também na escuta da narrativa produzida pelas professoras, as crianças produziram modos e jeitos próprios de uso da leitura. Além disso, “suas apropriações, usos, significações, escapam às regras das práticas de leitura dos adultos. Morder, dobrar, lamber, cutucar, ver com as “mãos”, “entender com as pupilas gustativas são, muitas vezes, as primeiras experiências de leitura” (Guimarães, 2011. p. 10) das crianças.

As experiências vivenciadas e problematizadas por Guimarães também apontavam para a problematização e para a construção de novos olhares acerca do manuseio e da concepção do livro como objeto cultural.

Algumas pesquisas também já têm demonstrado que os bebês participam de forma ativa das mediações, afirmando que são sujeitos observadores. Nesse sentido, quando estamos pensando na apresentação dos livros para os bebês, torna-se primordial que a professora mediadora, “[...] aponte para os objetos nas páginas e os anuncie, deixe que seu bebê também faça do jeito dele” (Parreiras, 2012, p.86).

Desse modo, ao passar cada página, o adulto estará ajudando o bebê a nomear o mundo, apresentando os sons de alguns animais e até mesmo os nomes de cada objeto. A criança precisa construir uma relação de intimidade com o livro e isso só vai acontecer por meio do tocar, das observações e da brincadeira. Enquanto a criança explora o livro por meio também da ludicidade, relações afetivas vão sendo construídas, em um processo marcado por muitas descobertas. E cabe-nos destacar que o mesmo livro pode ser capaz de possibilitar o contato com diferentes sensações, cores e formas.

Nessa direção, a próxima pesquisa encontrada demonstra que a criança, além de boa observadora, é capaz de se apropriar da cultura e também construí-la, a partir da sua ótica infantil e de uma mediação adequada. Estamos falando da Pesquisa “Os Bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação da leitura no berçário”, publicado em 2016, pela autora Letícia Carla dos Santos Melo Hampel.

Ela buscou analisar o trabalho pedagógico de mediação da leitura realizado por professoras de turmas de berçário. A autora ressalta que a mediação de leitura envolve a seleção do acervo pela professora e a organização dos espaços. Para realização da pesquisa, inicialmente, Hampel realizou uma entrevista com seis professoras de berçário de instituições públicas de Recife. A partir daí, foram escolhidas duas professoras que sinalizaram ler com mais frequência para os bebês. Em seguida, a pesquisadora acompanhou 12 sessões conduzidas pelas educadoras. O trabalho buscou ter como base pesquisas sobre leitura no segmento da Educação Infantil e Psicologia. Hampel percebeu em sua pesquisa que os bebês prestam atenção às atividades de leitura, são atentos e observadores.

Uma questão que tem despertado o interesse dos pesquisadores diz respeito às dúvidas acerca da existência ou não de literatura para bebês, tendo em vista que trata-se de uma categoria com muitas especificidades e, como já foi apontado anteriormente, o livro para bebês é um objeto cultural, mas também é um brinquedo. Guiada por esse e por outros questionamentos, Cristiene de Souza Leite Galvão (2016), na pesquisa intitulada “Existe uma literatura para bebês?” Buscou pesquisar acerca do “[...] teor literário” de livros (Galvão, 2016, p. 8) materialidade, temática, gêneros, número de palavras, conceito da obra direcionados para crianças na faixa etária de zero meses a dois anos de idade, bebês e crianças bem pequenas. Um aspecto que nos chama atenção nesse tipo de pesquisa é que ela nos leva a refletir acerca do que a autora vem chamando de “teor literário”, evidenciando a preocupação do que tem sido produzido e qual a qualidade dessas propostas voltadas para os bebês. Ou seja, não basta apenas que haja livros disponíveis nas Instituições de Educação Infantil para os bebês, é preciso que o acervo apresente qualidade. Percebemos que a abordagem escolhida pela pesquisadora pensa na criança como produto-produtora de cultura.

A pesquisa apresentou como suporte teórico os estudos de Vigotsky, Wallon, dentre outros autores e na sua análise trabalhou com as seguintes categorias: “[...] materialidade, temática, gêneros, número de palavras, conceito da obra (Galvão, 2016, p. 8). A autora ressalta que o corpus de análise foi de natureza pessoal. Nesse sentido, ao final da pesquisa, Galvão percebeu que

Os resultados indicam que, dentro de um conceito mais abrangente de literatura, é possível classificar livros destinados a bebês como literários desde o instante em que a ruptura com a realidade se materialize, não como uma transcrição, mas como uma (re)apresentação do real. Ainda que muitos livros infantis destinados a bebês não apresentem uma estrutura narrativa, já se observa a fratura com o real e um exercício ficcional capaz de criar tensões das mais variadas cores e tons (Galvão, 2016, p.8).

Outros estudos já buscam compreender como acontece a relação dos bebês com os livros literários. Nesse sentido, Parreiras (2012) ressalta que “[...] ao ler ou contar uma história e segurar o bebê no colo, criamos um vínculo amoroso, de acolhimento” (Parreiras, 2012, p. 86). Quando propiciamos esse momento para as crianças, estamos construindo vínculos afetivos entre adulto, criança e livro, além de permitir que a criança se relacione de forma significativa com esse objeto cultural.

Nesse sentido, Maria Nazareth de Souza Salluto de Mattos, na Pesquisa intitulada “Bebês e Livros: Relação, Sutileza, Reciprocidade e Vínculo” buscou, de forma sensível, pesquisar acerca das especificidades envolvidas na relação dos bebês com os livros e também tecer algumas considerações acerca da relação do bebê-adulto-livro. Matthos (2018) parte da concepção de livro como artefato cultural.

Ela utilizou algumas categorias de análise, como: bebês, relação, sutileza, reciprocidade e, por fim, vínculo. Em sua pesquisa, a autora utilizou diferentes cenários que contemplavam, objetos, livros, tecidos e também câmera fotográfica (Mattos, 2018). Como base teórica, a pesquisadora se reportou aos estudos acerca da Filosofia Antropológica, a partir de Martin Buber, e também da Psicologia e da Psicanálise, alicerçadas em Donald W. Winnicott.

Mattos (2018), em sua pesquisa, aborda o que denomina de relação subversiva do bebê com o livro, além disso, também atenta para a questão dos movimentos e dos gestos produzidos pelo bebê nesse contato de sutileza com as obras. O livro também é destacado como matéria-materialidade e que pode ser alterado pela “[...] força transformadora do bebê” (Mattos, 2018).

Além disso, a autora aponta para algumas especificidades que envolvem as relações e interações dos bebês com os livros. A primeira refere-se ao fato dos sentidos que os bebês vão construindo com os livros serem envolvidos pela relação e pela sutileza e, dessa maneira, torna-se importante considerar a maneira como o livro é apresentado para o bebê e as pessoas que oportunizam o encontro do bebê com esse objeto cultural.

Isso porque são os adultos que irão organizar os espaços e pensar em práticas que ajudem os bebês a mergulharem no universo dos livros. No que tange à segunda especificidade, a autora irá apontar que as práticas que envolvem as interações dos bebês com os livros podem resultar em “riscos”, tendo em vista que o bebê irá morder, amassar, lamber esses objetos. Assim, a autora vai destacar que o adulto irá assumir a postura daquele que preserva, que irá restaurar e mostrar para o bebê sobre “as coisas que duram” (Mattos, 2018, p. 175). Essa relação do cuidado do adulto com o livro vai ajudar a criança a compreender a necessidade de cuidado e preservação do objeto livro e, ao mesmo tempo, o bebê irá apreender mais sobre elementos da cultura. Quanto à terceira especificidade, refere-se aos livros convidarem à reciprocidade, “à construção e fortalecimento dos vínculos” (Mattos, 2018, p.165) entre pessoas, objetos e espaços.

Pensando nesse olhar para as interações dos bebês com os livros, mas sob outra ótica, a Pesquisa “Interação de Bebês Com Livros Literários”, da autora, Marcela Lais Allgayer Pinto, publicado em (2018), tem como objetivo analisar as diferentes formas de Interação dos bebês com livros. O objeto pesquisado é a presença da literatura infantil no cotidiano escolar a partir da proposta de mediação de leitura do livro literário infantil. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, e que resultou no planejamento, aplicação, descrição e análise de intervenções literárias a partir de livros selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola de 2014 (Pinto, 2018). A autora buscou construir algumas reflexões acerca das interações dos bebês com a literatura infantil em berçários. Durante a pesquisa, a referida autora constatou que a leitura para bebês no contexto de Instituições de Educação Infantil ainda é pouco estudada. Nessa perspectiva, para realização da pesquisa, a autora selecionou algumas obras que faziam parte do acervo de Educação Infantil “do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE 2014” (Pinto, 2018, p. 16). Dessa maneira, caracterizou a literatura infantil, ressaltando importância da contação, partindo do acervo selecionado; sugeriu situações que envolviam as interações dos bebês com esse objeto cultural, partindo das mediações realizadas pela própria pesquisadora. Um aspecto que consideramos interessante foi a caracterização de cada obra selecionada, permitindo que o leitor possa conhecer os livros selecionados de forma minuciosa.

Por sua vez, a pesquisa “As palavras e seus deslimites: a relação dos bebês com os livros na Educação Infantil”, de Fernanda Gonçalves, foi publicada em 2019 e teve como objetivo analisar como acontecem as relações dos bebês com os livros no contexto da creche. A pesquisa também busca investigar se os bebês de fato têm acesso aos livros, bem como as possibilidades interativas que este objeto cultural promove. Tratou-se de uma proposta de pesquisa que seguiu os procedimentos metodológicos e etnográficos e teve como sujeitos da pesquisa 14 bebês e as suas professoras.

A pesquisa teve como base os Estudos Sociais da Infância. Os dados foram

organizados e categorizados a partir da análise de conteúdo e os episódios foram organizados por unidades de sentido. Gonçalves percebeu que as relações dos bebês com os livros se constituem, principalmente, na relação corporal.

Concordamos com a autora quando ela ressalta a importância social e literária do livro, tendo em vista que, quando o bebê tem contato com esse objeto cultural pode ter a possibilidade de brincar com as narrativas e fazer daquele momento uma oportunidade para as descobertas. O contato com o livro se configura como uma possibilidade para conhecer o novo e fortalecer aquilo que já faz parte das vivências da criança. Nesse sentido, para Gonçalves (2018) os livros precisam ser explorados pelo bebê de maneira que possam tecer “enredos de infância” (Gonçalves, 2018, p. 137) e, assim, serem construídas relações significativas do bebê com esse objeto cultural.

Gonçalves apresenta na sua pesquisa muita sutileza ao falar dos bebês, nos instigando a pensar nesse universo literário e no bebê, com a sensibilidade própria da poesia. Nesse sentido, ela destaca que o corpo é a voz dos bebês e é por meio dele que a criança vai sentir o mundo e expressar-se. Ainda segundo a autora, a relação entre os bebês e os livros também pode se constituir como poesia, se formos capazes de traçar um olhar sensível para ela. Essa relação pode ser provida de afeto e significados que são “entrelaçados em ações, relações com os outros, com os objetos que estão em nosso entorno, com o meio social, enfim, elementos que estão continuamente influenciando as nossas experiências”(Gonçalves, 2018, p. 139).

Segundo a pesquisadora, durante o estudo ela constatou que na medida em que as crianças tinham acesso aos livros e construíam uma relação de intimidade com ele, também “compreendiam os gestos que envolvem a leitura” (Gonçalves, 2018, p. 156). Além disso, a autora ressalta que, mesmo a criança ainda não tendo desenvolvido a linguagem oral estruturada, eles já estabelecem sentidos, e por meio dos corpos irão expressar suas interpretações. Assim, os bebês “apreendem o modo como o livro deve ser segurado, como deve ser folheado, entre outros aspectos que configuram um conjunto de elementos culturais que demarcam o ato de ler” (Gonçalves, 2018, p. 156).

Outras pesquisas já buscam compreender sobre as práticas de leitura literária para bebês em Instituições de Educação Infantil, como é o caso do trabalho “Fraldas e livros: leitura literária com bebês na creche”, da autora Maria Rosana do Rêgo e Silva. Publicada no ano de 2019, traz como objetivo compreender, problematizar e discutir práticas de leitura literária para e com os bebês e construir coletivamente com as professoras de berçários estratégias que potencializam essas práticas.

O estudo teve como base a perspectiva histórico-cultural e estudos acerca da linguagem na constituição do humano. Por meio da pesquisa, a autora percebeu que torna-se necessário o investimento na formação das professoras para que possam mediar de

forma significativa os livros de literatura infantil para os bebês. Dessa maneira, não basta que a Instituição de Educação Infantil tenha bons livros, torna-se necessários bons/as mediadoras.

Outra pesquisa que busca tratar das estratégias de leitura encontra-se intitulada “O Nascimento do Pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima Infância”, de Kenia Adriana De Aquino Modesto Silva. Trata-se de uma proposta de estudo etnográfico de cunho qualitativo. A pesquisa foi realizada em uma bebeteca. Duas turmas participaram da pesquisa, sendo uma turma de bebês e outra de maternal, de uma instituição de Educação Infantil. A autora constatou 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” (Silva-Modesto, 2019). Dessa maneira, respeitando as particularidades dos bebês e das crianças bem pequenas, o objetivo da pesquisa foi desenvolver práticas mediadoras, contribuindo para a formação de pequenos leitores (Silva-Modesto, 2019).

Outras pesquisas traçam um olhar acerca das bebetecas enquanto espaços culturais e sociais, como é o caso do trabalho “Bebeteca: engatinhando entre livros”, da autora Juliane Francischetti Martin Motoyama. Trata-se de uma tese publicada no ano de 2020, na qual a autora buscou construir algumas considerações muito significativas acerca do papel social das bebetecas.

Motoyama (2020) apresentou alguns dados relevantes no contexto brasileiro, pois, segundo a pesquisadora, até o ano de 2018 “[...] existiam pouco mais de setenta escolas das redes de ensino públicas e particulares que contavam com tal espaço” (Motoyama, 2020, p.11). Sendo assim, ela propõe no seu trabalho, estudar as bebetecas e suas respectivas influências no processo de formação dos bebês com o objetivo de fomentar a expansão desses espaços.

A pesquisa teve como objetivo: a caracterização da bebeteca, da mediação de leitura, bem como observar como as auxiliares concebem e organizam o espaço da bebeteca. Sua proposta também é sugerir possíveis modificações para a formação de “[...] de uma bebeteca real” (Motoyama, 2020, p. 11). Para realização dessa pesquisa, a autora utilizou o método dialético.

Motoyama (2020) percebeu que existia uma necessidade evidente de reorganizar os espaços de leitura, a fim de melhorar a formação dos bebês. Além disso, ela constatou a necessidade de investir em móveis adequados, como também nos materiais sensoriais disponibilizados para os bebês e crianças bem pequenas.

Diante do exposto, percebemos que todas as pesquisas apresentadas trazem a importância dos livros para bebês enquanto objeto cultural e também apontam para os bebês como:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

As pesquisas mencionadas nos ajudam a pensar no desenvolvimento integral da criança, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e reafirmadas na Base Nacional Comum Curricular (2017). Além disso, fomentam o “[...] fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças” (Brasil, 2010, p. 7), favorecendo também a valorização da qualidade do atendimento aos bebês em Instituições de Educação Infantil.

Outro ponto que podemos destacar refere-se à necessidade de acesso, mas também à qualidade do acervo disponibilizado para os bebês, além da necessidade de organização dos mobiliários e da estrutura física das bebetecas. Também percebemos que os caminhos metodológicos e os referenciais teóricos para a realização das pesquisas foram distintos.

Por meio desta revisão de literatura, conseguimos perceber que o número de pesquisas sobre os livros para bebês e sobre a interação/relação dos bebês com os livros ainda é pequeno. Em um recorte temporal de 10 anos (2011 a 2021), conseguimos identificar 4 teses e 5 dissertações.

Um dos aspectos que podemos destacar é que tratam-se de trabalhos muito significativos, abordam a importância do livro enquanto objeto cultural, discutem acerca das relações/interações dos bebês com os livros, nos instigando a pensar acerca das práticas leitoras em berçários e, conseqüentemente, sobre a relevância do sujeito mediador. Além disso, uma das propostas destaca a necessidade de organização das bebetecas como uma forma de melhorar a organização desses espaços, ao passo em que permita a imersão do bebê com os objetos culturais da maneira mais proveitosa e prazerosa.

Outro aspecto que podemos perceber é que as pesquisas envolvendo os bebês e os livros para bebês também contam com uma diversidade de abordagens e distintos tipos de pesquisa e que a videogravação tem se tornado um instrumento bastante utilizado.

Gostaríamos de destacar também que tal levantamento viabilizou o conhecimento de diferentes perspectivas acerca dos temas abordados. A priori, em nossos levantamentos nos portais da Capes, não identificamos nenhuma tese ou dissertação sobre os temas publicadas no Estado da Paraíba, fato que já denota uma lacuna na produção científica em nível local, que este estudo pode contribuir para preencher.

A pesquisa também nos forneceu suporte para pensar nos caminhos metodológicos, referenciais teóricos e instrumentos para coleta de dados utilizados na nossa investigação. Além disso, ressaltamos que os estudos sobre livros para bebês e sobre as

interações/relação dos bebês com os livros viabilizou conhecer mais acerca do objeto pesquisado por meio de várias óticas e, sem dúvida, fornecerá bases para a realização do nosso estudo, inclusive para pensar em duas categorias importantes que regem nosso trabalho, a interação e a mediação.

No próximo capítulo, nos debruçamos acerca do bebê, visto como sujeito sociocultural.

3. OS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: as esferas biológica, histórica e cultural em interface

Acreditar no potencial que subjaz a aparente fragilidade dos bebês é o que me mobiliza a desejar intensamente compreendê-los em suas próprias lógicas e seus contextos de vida cotidiana. Tal tarefa me convida ao instigante desafio de mergulhar por mares poucos explorados e buscar, refletir e criar estratégias que me permitam adentrar nesse universo- do início da vida humana- que tanto tem a nos dizer. (Cuzziol, 2013, p.85)

3.1 A atividade dos bebês na perspectiva do desenvolvimento humano

Mesmo diante de muitos avanços em diferentes campos da ciência, principalmente ligados às novas tecnologias, ainda precisamos avançar para tentar compreender como ocorre o processo de desenvolvimento humano. Sabemos que os aparatos tecnológicos nos auxiliam a realizar algumas ações e descobrir aspectos até então impensáveis em décadas anteriores” (Carvalho; Guimarães, 2002). Nesse sentido, concordamos com Carvalho e Guimarães (2002) quando eles ressaltam que ainda “engatinhamos na compreensão dos processos envolvidos no nosso desenvolvimento como seres humanos” (Carvalho; Guimarães, 2002. p. 32). Mesmo diante das nossas limitações humanas e em meio a complexidade do tema, “ as crianças continuam nascendo e se desenvolvendo, tornando-se adultos” (Carvalho; Guimarães, 2002, p. 32) e cabe a nós pesquisadores buscarmos compreender esse processo de forma consistente. Diante disso, compreendendo a necessidade de aprender mais sobre o desenvolvimento dos sujeitos da nossa pesquisa, os bebês, nos debruçamos inicialmente sobre duas noções: interações e mediação.

Acerca do primeiro conceito, interações, enfatizamos que tratam-se de um processo de desenvolvimento da criança que ocorre “numa rede de relações sociais, ou seja, ele acontece em um contexto em que a criança é colocada, a todo tempo em contato com outras pessoas, sejam adultos, adolescentes ou até mesmo outras crianças” (Carvalho; Guimarães, 2002. p. 32). A criança vai se desenvolvendo e apreendendo aspectos da sua cultura por meio dessa imersão nessa rede de relações que vai estabelecendo com o mundo que a circunda. Dessa forma, ela pode conhecer e aprender “hábitos e costumes”, se apropriando de aspectos de sua cultura (Carvalho; Guimarães, 2002. p. 33), presentes no grupo social em que ela está inserida, em ambientes diversos.

Nessa perspectiva, quando discutimos a ideia de bebê como sujeito cultural, a priori, suscitamos alguns questionamentos: Como falar de cultura, conceito tão complexo e abrangente e relacionar com esses sujeitos sociais que ainda estão se apropriando do mundo? Como podemos definir os bebês enquanto sujeitos culturais, considerando as especificidades desses sujeitos sociais? Desse modo, os estudos sobre a Sociologia da Pequena Infância também nos ajudam a pensar nessa criança enquanto sujeito social e cultural. Mas, afinal, o que é sociologia da pequena Infância?

Segundo Plaisance (2004), “a Sociologia da Pequena Infância pode então ser definida como uma sociologia da socialização da criança pequena” (Plaisance, 2004, p. 223). Nesse sentido, Plaisance (2004), inspirado no pensamento de Fourquin (1989) vem nos apresentar um conceito de cultura que não se limita à perspectiva da cultura erudita, mas numa visão mais ligada ao campo da antropologia, que conceitua cultura como aquilo “o qual envolve, em grupos humanos, a transmissão de valores, de normas de comportamento e de práticas” (Plaisance, 2004, p. 236), ou seja, uma visão que nos ajuda a pensar no bebê enquanto esse sujeito que, por meio das relações sociais, vai se apropriando de aspectos da cultura da sociedade e se relacionado com ela de forma ativa.

Destacamos, assim, a importância da Sociologia da Infância, pois ela nos auxilia na compreensão da criança por uma ótica social, deixando de limitá-la a questões biológicas (Cuzziol, 2013). Nesse sentido, concordamos com Cuzziol (2013) ao salientar que “não há como pesquisar crianças desvinculadas do meio sociocultural de que fazem parte” (Cuzziol, 2013, p. 39), pois a criança, mesmo ainda sendo um bebê, já possui formas de socialização e interação. Além disso, a referida autora destaca que é a diversidade cultural que “determina modos diferenciados de viver a infância” (Cuzziol, 2013, p. 39). Cuzziol (2013) ainda destaca uma visão de bebê ativo, que vivencia situações sociais desde seu nascimento que lhe permitem realizar engajamentos na apreensão da cultura, possibilitando experienciar, por si mesmo, elementos da tradição. Ainda concordamos com a autora quando ela salienta que a criança passa a ser considerada como um sujeito que, ao mesmo tempo que é parte de uma sociedade, também é um todo social.

Nessa linha de pensamento, precisamos destacar que, quando vamos falar de bebês, precisamos traçar um olhar mais sensível, pois ele ainda possui “um alto grau de imaturidade e dependência ao nascer, ao mesmo tempo em que se constitui num indicador de fragilidade, é também uma característica que impulsiona a sua entrada nessa rede de relações sociais” (Carvalho; Guimarães, 2002, p. 33). Nessa primeira fase da vida da criança, ela vai necessitar da interação com outro sujeito, principalmente os adultos, que serão responsáveis pelo cuidar e pelo educar (Carvalho; Guimarães, 2002).

No processo de desenvolvimento humano, o bebê possui, desde seu nascimento, “uma série de habilidades e um ritmo acelerado no desenvolvimento de outras capacidades,

as quais facilitam o seu crescimento e adaptação progressiva ao ambiente em que vive, principalmente às pessoas com as quais convive” (Carvalho; Guimarães, 2002, p. 32). Nesse sentido, a criança vai desenvolvendo seus reflexos, seu aparelho visual, auditivo, o sistema olfativo, gustativo (Carvalho; Guimarães, 2002), e “todo esse conjunto de habilidades do bebê tem um sentido: facilitar a sua interação e adaptação ao ambiente em que vive” (Carvalho; Guimarães, 2002, p. 33) e conseqüentemente, ampliar suas experiências sensoriais com o mundo.

Ainda segundo Guimarães e Carvalho, (2002) essa “capacidade de percepção e de ação dos bebês está orientada para a construção de vínculos com as pessoas, no sentido de que o bebê tem uma predisposição para se vincular social e afetivamente”(Carvalho; Guimarães, 2002, p. 33). Desse modo, por já existir essa tendência do bebê a relacionar-se socialmente, compreendemos que a criança desempenha um papel social desde a mais tenra idade. Diante disso, o adulto desempenha um papel importante para o processo de aprendizagem desse bebê, principalmente a “figura materna e seu cuidador/educador” (Carvalho; Guimarães, 2002, p. 33), se a criança frequentar alguma Instituição de Educação Infantil. Isso porque, segundo os autores, a criança precisa interagir com esses sujeitos para que possa também desenvolver diferentes capacidades, sejam elas, motoras, cognitivas e socioculturais. Nesse processo, existem duas formas relacionais: “adulto-criança e criança-criança” (Carvalho; Guimarães, 2002, p. 33). Cada relação estabelecida, portanto, trará contribuições específicas e repercutirá de forma particular no desenvolvimento da criança.

Na interação adulto-criança, por exemplo, as habilidades do bebê serão aprimoradas. O adulto enquanto sujeito mais experiente, um mediador poderá estimular o desenvolvimento da linguagem oral pela criança, o auxiliará a explorar o ambiente, materiais diversos e as minúcias dos espaços que ele tiver acesso. Além disso, o ajudará a dar seus primeiros passos (Carvalho; Guimarães, 2002). Outro aspecto importante dessa relação estabelecida entre esses dois sujeitos, refere-se à possibilidade do bebê também apreender “atitudes e comportamentos aceitos e valorizados bem como aqueles que serão recriminados” (Carvalho; Guimarães, 2002 p. 34) pelos seus familiares/ adultos responsáveis ou pela sociedade em que ele está inserido.

Inicialmente, a mãe/ adulto responsável irá mediar esse processo e, posteriormente, surge a figura do professor/a, que fará também essa mediação. Eles serão “as principais figuras de referência para a criança, que irão propiciar o desenvolvimento das habilidades inatas do bebê, através de suas ações e interações com o mesmo, bem como na organização do seu ambiente” (Carvalho; Guimarães, 2002 p. 34). Nesse sentido, destacamos que nessa fase do desenvolvimento da criança, torna-se importante propiciar para os bebês um “ambiente rico e diversificado em estímulos/recursos, como materiais,

sons, espaços e relações” (Carvalho; Guimarães, 2002 p. 34), tendo em vista que esses aspectos poderão se configurar como um importante suporte facilitador do desenvolvimento dos bebês. E, diante do exposto, quando falamos das Instituições de Educação Infantil, destacamos a importância e o acesso a um objeto em especial, que tratamos nesse trabalho, os livros para os bebês, pois eles fazem parte da cultura, possibilitam o desenvolvimento dessa relação mais próxima entre criança e livro e poderão auxiliar no desenvolvimento desses sujeitos.

No que se refere à mediação literária pensada para os bebês, Hampel (2019) compreende, “como situações em que a docente desenvolve ações que visem inserir e aprofundar a participação dos bebês em atividades cujo foco está na leitura de livros” (Hampel, 2019, p. 18). Ainda segundo a autora, a mediação utiliza não somente a condução da leitura e a seleção de determinado livro pela professora, mas outros pontos importantes, como a organização do ambiente e o processo de escolha do acervo destinado aos pequenos leitores. Sendo assim, na escolha do livro, a professora mediadora precisará selecionar livros adequados para a faixa etária do grupo de crianças que ela trabalha, para que, desse modo, os momentos de interação dos bebês com o livro tornem-se atrativos e significativos. Por mais que um livro literário seja interessante e tenha um bom projeto gráfico, se ele apresentar uma narrativa extensa, o mediador poderá não conseguir cativar o bebê, por questões específicas da idade da criança, fatores biológicos, com a possibilidade de concentração em determinada atividade.

Para Pinto (2018), o mediador(a) tem um papel importante no processo de apresentação do livro para o bebê e pode proporcionar “situações de interação entre os bebês com os livros, auxiliando-os na exploração das possibilidades que a literatura pode oferecer, ampliando a visão de mundo dos pequenos” (Pinto, 2018, p. 40). Além disso, pode ajudar a criança a estabelecer relações com o livro considerando suas vivências. Assim, a autora ainda ressalta que o professor(a) mediador(a) pode desenvolver propostas com o livro, favorecendo a construção de sentidos para o texto, bem como a interação com diferentes elementos da cultura e linguagens.

Nesse sentido, Vygotsky (1991) afirma que, se as funções mentais de uma criança não estiverem amadurecidas para realização de alguma atividade, ou para aprender sobre algum assunto, então a instrução não demonstrará nenhuma utilidade para ela. Nesse caso, se o sujeito mediador não tiver esse conhecimento ou desconsiderar algumas especificidades, como interesse e tempo de concentração do sujeito bebê, a proposta de leitura não fará sentido para a criança.

Hampel (2019) ainda irá destacar que alguns elementos são importantes na condução da leitura para bebês, como a entonação da voz, a postura e os gestos e outras estratégias que utilizará, estimulando o envolvimento dos pequenos leitores. Além disso, a

figura de um mediador experiente torna-se importante, pois, “guiados pela voz da professora, além de terem acesso às novas palavras, começam a interpretar as ilustrações presentes nos livros, bem como se familiarizar com o discurso narrativo” (Hampel, 2019, p. 27). Esse processo, torna-se importante para garantir que a criança consiga interagir com o livro literário e, assim, construir sentido em suas ações.

Cardoso (2015) também traz uma definição de mediação que nos ajuda na compreensão do conceito. Segundo a autora, trata-se de um termo complexo e difícil de definir, e ela ressalta que “Mediar significa estar entre duas coisas; no caso específico da mediação literária na Educação Infantil, entre o livro de literatura Infantil e a criança” (Cardoso, 2015). Dessa maneira, segundo a autora, o que irá se configurar com um diferencial será o tipo de ação que será propiciada quando acontecer a mediação do livro, defendendo que tal mediação envolve uma série de critérios, como a seleção do texto e a intencionalidade. A autora ainda ressalta que a mediação literária pode vir a se constituir como uma ferramenta importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Além disso, a autora destaca que o livro, quando explorado da maneira adequada, pode se configurar como um estímulo para o desenvolvimento da linguagem.

Desse modo, a criança, observa as imagens, pode explorar o objeto livro e, mesmo que esteja na fase dos balbucios e sem o domínio da linguagem oral estruturada, pode utilizar a linguagem dos gestos, apontando, expressando balbucios, sorrisos e estabelecendo alguma relação ou comunicação com o livro e com a professora. Cardoso (2015) ainda afirma que, quando falamos em mediação literária na Educação Infantil, “se ultrapassa a ação estrita de ler para que as crianças se relacionem com os livros e se coloca, portanto, como desafio, dar visibilidade à linguagem, a fim de introduzi-las no universo letrado” (Cardoso, 2015).

A interação e a mediação tornaram-se categorias importantes na nossa pesquisa, tendo em vista que, para que o bebê compreenda o que é o livro e sua função social, as interações entre adulto e criança precisarão acontecer. Nesse sentido, a mediação literária ou a ausência dela repercutirá na maneira como o bebê irá interagir com o objeto livro. Se o bebê tiver a oportunidade de vivenciar experiências significativas da leitura com a mediação de um adulto, aos poucos vai compreendendo sobre esse universo, entendendo que, para realização da leitura, precisará ficar atento aos detalhes presentes no livro, escutar, observar as imagens e o que será apresentado na obra. Além disso, compreenderá como manusear o livro, passando as páginas, observando as imagens e, mesmo que ainda não realize a leitura do texto escrito, compreenderá que ali existe uma narrativa.

Precisamos destacar que esse tipo de conhecimento apreendido em espaços escolares, e, no caso da nossa pesquisa, em Instituições de Educação Infantil, faz parte do

que Vygotsky (2010) irá denominar de aprendizagem sistemática, tratando-se de algo novo para o processo de desenvolvimento do bebê.

Vygotsky (2010) advoga que, por meio dessa interação do adulto com a criança, ela pode aprender a língua desse sujeito mais experiente, assim como realizar outras aprendizagens que farão parte do seu desenvolvimento. Diante disso, podemos inferir que a leitura dos bebês também pode se constituir como uma aprendizagem que se realiza no contato com sujeitos culturalmente mais experientes, pois as crianças vão apreendendo hábitos leitores desde os primeiros meses de sua vida.

O autor ainda ressalta que “quando a criança, com as suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica de aprendizagem” (Vygotsky, 2010, p. 27). No contexto da Educação Infantil, mas especificamente dos bebês, mesmo que ainda não tenham desenvolvido a linguagem oral estruturada, eles vão apreender novos conhecimentos, por meio da interação com o adulto. O bebê, apesar de ainda não se utilizar da linguagem oral, usa outras linguagens, principalmente seu corpo: ele balbucia, aponta, sorri, chora e, assim, na interação com os adultos, vai apreendendo sobre si e sobre o mundo que o cerca.

Nesse sentido, ao discutirmos acerca do bebê enquanto sujeito, biológico, histórico e sociocultural, e sobre a importância do acesso a materiais pedagógicos, como os livros para bebês, para favorecer o desenvolvimento da criança, precisamos compreender que quando falamos de bebês, temos sempre que lembrar da importância das relações sociais construídas ao longo da vida desses pequenos. Nessa fase, o bebê precisará de um mediador que assumirá um papel importante de favorecer as interações da criança com elementos da cultura e que o ajudará inicialmente na compreensão do mundo. E, para compreendermos melhor esse processo, Vygotski, no livro “A Formação Social da Mente”, vai nos ajudar a compreender a importância dessa relação adulto e criança.

Para o teórico, torna-se necessário que sejam tecidas relações de um sujeito mais experiente com um sujeito menos experiente, pois essa interação irá auxiliar a criança a avançar no seu desenvolvimento. Em princípio, a criança está no nível de desenvolvimento real, ou seja, o nível em “que se costuma determinar através da solução independente de problemas” (Vygotski, 1983, p. 58), tratando-se daquilo que a criança já consegue realizar sem o auxílio do adulto de maneira mais independente (Vygotski, 1993). Para Vygotski (1993) “nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram” (Vygotski, ano 1983, p. 58). Nesse sentido, com a mediação desse sujeito mais experiente a criança irá avançar do nível real para o nível de desenvolvimento proximal, que é definido pelo teórico como “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (Vygotsky, 1993). É interessante destacarmos que, neste nível,

podemos compreender o que a criança já sabe e avançou e o que ainda precisará atingir e conhecer (Vygotski, 1993).

Nessa perspectiva, não podemos esquecer-nos da relação criança-criança (Carvalho, Guimarães, 2002), pois é crucial que as crianças interajam com seus pares, pois poderão desenvolver outras “competências que não seria possível desenvolver com os adultos” (Carvalho; Guimarães, 2002, p. 35), tendo em vista que “o desenvolvimento das habilidades, principalmente sociais, ocorre com maior intensidade entre as crianças” (Carvalho; Guimarães, 2002, p. 35). É nessas relações que as crianças têm a possibilidade de construir sua identidade.

Através dessas relações que são estabelecidas entre as crianças e seus pares, elas poderão construir laços afetivos, expressar gostos e desgostos e “aprender a expressar suas emoções, manifestando sua alegria, tristeza ou agressividade por meio de brincadeiras que imitam o mundo dos adultos” (Carvalho; Guimarães, 2002, p. 35). Dessa maneira, a criança vai também se descobrindo, enquanto sujeito, pois vai observando aspectos em outras crianças que não fazem parte dela, físicos, emocionais, entre outros. Muitas vezes, descobre-se até em ações simples do cotidiano da Educação Infantil, como as preferências, a escolha de algum brinquedo, a troca de roupas, as afinidades e o distanciamento com outras crianças. Trata-se de um momento de descobertas, de socialização, de encantamentos e também frustrações, aspectos que são importantes para o desenvolvimento integral da criança.

Essas duas formas de interação reportadas pelos autores são responsáveis pela ampliação das experiências das crianças e repercutem no seu desenvolvimento. Além disso, permitem que a criança influencie e também seja influenciada pelos sujeitos com quem ela convive, sejam crianças ou adultos (Carvalho; Guimarães, 2022). Sendo assim, os autores ainda reforçam que nesse processo de interação a criança “tanto é moldada como também molda o seu meio social” (Carvalho; Guimarães, 2022, p. 35-36). Podemos observar aqui a visão de criança que se relaciona com a cultura de forma ativa, que aprende e também deixa suas contribuições para o meio social a que pertence.

Com relação à primeira interação, adulto/criança, os autores vão destacar que trata-se de uma relação unidirecional em que esse sujeito mais experiente irá apresentar “seu mundo para a criança” (Carvalho; Guimarães, 2022, p. 36). Já a segunda relação, criança-criança, permitirá que ela observe o mundo pela ótica infantil. Por meio dessa relação, a criança terá mais liberdade para apreender o mundo que a cerca.

É por meio dessa rede de relações que a criança desenvolverá “sua identidade, caracterizada pela sua apropriação singular dos valores, normas e costumes do contexto social em que está inserida”(Carvalho; Guimarães, 2002, p. 36). Nesse processo de descobertas e assimilações, a criança irá se distinguir dos outros sujeitos (Carvalho;

Guimarães, 2002), identificar sua singularidade e os traços que a fazem constituir-se como ser humano “único” e ao mesmo tempo social.

Guedes (1990) enfatiza que, desde muito cedo, “as crianças já possuem modos de se aproximarem uma das outras, que variam individualmente e de grupo para grupo” (Guedes, 2008, p.10). Dessa forma, a autora ressalta que bebê de até um ano de idade, mesmo não tendo desenvolvido a linguagem oral estruturada, encontra maneiras de “estabelecer parcerias pelo movimento, pelos gestos, pela imitação etc.” (Guedes, 2008, p.10). Segundo a autora, o relacionamento da criança com os outros sujeitos sociais pode se dar de diferentes formas. Assim, “uma criança que começou a frequentar a creche pode passar alguns dias ou meses mais observadora” (Guedes, 2008, p.11), a priori, poderíamos pensar que ela não está se relacionando com seus pares (Guedes, 2008,) porém, a autora destaca que quando paramos para observar “o interesse com que ela acompanha as ações do grupo, os movimentos e brincadeiras que passa a fazer a partir dessa observação, podemos perceber claramente o quanto a presença do outro influencia suas ações” (Guedes, 2008, p.11). Dessa maneira, as experiências de socialização vivenciadas entre as crianças e seus pares vão influenciar na constituição de experiências significativas e conseqüentemente na constituição da história e da cultura nos seus aspectos individuais e coletivos (Guedes, 2008).

Mas especificamente quando falamos sobre os bebês, formas de comunicação são particulares, e podem acontecer por diferentes formas: “gestos, olhares, balbucios, contato, imitação” (Guedes, 2008, p.10). Nesse sentido, concordamos com a autora quando ela elucida que “dialogar com os bebês requer interagir com suas manifestações e com eles construir sentidos, apoiando a estruturação da linguagem infantil e de suas formas de comunicação com o mundo” (Guedes, 2008, p.10).

Como podemos perceber, a criança é um sujeito que está em um constante processo de descobertas e aprendizados. Nesse sentido, concordamos com Vygotsky (1991), quando ele ressalta que as aprendizagens da criança se iniciam antes da vida escolar, tendo em vista que as diferentes situações de aprendizado a que as crianças têm acesso nas escolas apresentam sempre uma ligação com alguns conhecimentos prévios da criança, fora do contexto educacional. Então, defendemos, assim, que a criança necessita interagir com outros sujeitos, sejam adultos ou seus pares. Além disso, defendemos a concepção de bebê enquanto sujeito, histórico e social, envolvido de cultura. Ele não só apreende a cultura da sociedade, mas também se relaciona com a cultura e a produz.

Vygotsky (2010) acreditava que o homem não era apenas um produto do ambiente, mas um agente ativo no processo de criação desse meio. Dessa maneira, para o autor (2010), “desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de

fazer as coisas que se acumulam historicamente” (Vygotsky, 2010, p.27). Oliveira (2019) ressalta que falar sobre a perspectiva de Vygotsky também é abordar a dimensão social do desenvolvimento do ser humano. Ainda segundo a autora, o teórico se debruçou nos estudos acerca das funções psicológicas superiores, tendo como um dos seus pressupostos de que “o ser humano se constitui como tal na sua relação com o outro social” (Oliveira, 2019, p.34).

Nesse sentido, Oliveira (2019) ainda destaca que a cultura desempenha um papel importante na natureza humana, uma vez que o desenvolvimento do ser humano é marcado por um processo histórico que, segundo a autora supracitada, molda o funcionamento psicológico do homem. A autora (2019) ainda nos diz que as proposições de Vygotsky abarcam duas naturezas: uma refere-se ao sujeito biológico e a outra diz respeito ao sujeito cultural. Dessa maneira, para ele, o ser humano se desenvolve, para além de seus aspectos biológicos, a partir das relações estabelecidas com um grupo cultural.

Segundo Vygotsky, o funcionamento do cérebro humano está fundamentado na concepção de que existem funções psicológicas superiores que são “construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente” (Oliveira, 2019, p.35). Dessa maneira, o homem vai se distinguindo dos outros animais.

Oliveira (2019) ainda ressalta que Vygotsky evidenciava intensa relação entre os processos psicológicos humanos e a inserção desse sujeito no contexto sócio-histórico específico. Ainda nesta perspectiva, a referida autora destaca que os símbolos construídos socialmente vão ajudar a definir distintas possibilidades de funcionamento do cérebro.

Para Vygotsky (2010), inicialmente, as crianças vão dando respostas ao mundo por meio dos processos predominantemente naturais, especialmente formados pelos aspectos biológicos. Porém, com o auxílio e a mediação de um adulto, “processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos” (Vygotsky, 2010, p. 27) e são denominados por Vygotsky como interpisiquico, ou seja, são partilhados entre os sujeitos.

Nesse sentido, segundo Vygotsky (2010), os adultos, nesse estágio, “são agentes externos” (Vygotsky, 2010, p.27), “que desempenham a função de mediadores do contato da criança com o mundo” (Vygotsky, 2010). À medida que as crianças vão crescendo, os processos que eram até então partilhados com o sujeito adulto, acabam por serem “executados dentro das próprias crianças, isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intrapsíquico” (Vygotsky, 2010, p. 27), ocorrendo de dentro para fora.

Costa e Ferreira (2010) salientam que, principalmente para a criança, o adulto tem um papel importante no seu desenvolvimento, pois vai ajudá-la a interagir com o ambiente. Em um dado momento, os processos de interação que são realizados inicialmente com o auxílio do adulto, mais tarde “passam a ser realizados pelas próprias crianças” (Costa; Silva, 2010, p. 6). Dessa maneira, a criança irá internalizar aspectos da cultura enquanto se constitui como sujeito cultural. A priori, ela irá imitar o adulto até determinado ponto, ao passo em que também recriará sua imitação, até que possa de fato construir “um jeito próprio de agir, dizer e pensar a situação” (Costa; Silva, 2010, p. 6) e de se relacionar com o mundo.

Nessa linha de pensamento, Leontiev (2010) assevera que, durante a vida da criança, o mundo irá se dividir em dois grupos: o primeiro será aquele formado por pessoas que se relacionam diretamente com elas, como a mãe e o pai, e com essas relações elas irão determinar suas relações com o mundo. O segundo grupo seria formado pelas demais pessoas, sendo que as relações com “essas são mediadas pelas relações que ela estabeleceu no primeiro círculo, mais estreito. E isto não é tão simples quando uma criança em idade pré-escolar, criada em uma família, é posta em um jardim de infância” (Vygotsky, 2010, p. 60). Isso porque o processo se torna mais complexo, tendo em vista que a criança, ao adentrar os espaços de Educação Infantil já traz consigo experiências construídas no seu grupo familiar e vai precisar construir novos conhecimentos com pessoas que até então não faziam parte de suas vivências.

Assim, o autor ainda destaca a necessidade da professora mediadora nesse processo e da relação com outras crianças que auxiliarão na construção de novos conhecimentos e de novas relações com o mundo. Trata-se, portanto, de um período de descobertas que precisa considerar a figura da criança como sujeito, histórico, social e cultural e a importância da interação entre os sujeitos e o meio sociocultural.

Na próxima seção, discutimos acerca dos bebês enquanto sujeitos de direitos.

3.2 Os bebês como sujeitos de direito a educação

O bebê tem que ser entendido como um ser em sua totalidade, com seu desenvolvimento unificado. Ele não é um ser incompleto, nem um vir a ser. Ele é completo como bebê. (Parreiras, 2012, p.90)

O acesso ao atendimento de crianças em espaços coletivos Públicos de Educação (Brasil, 2010) vem se efetivar como um direito conquistado, por meio da Constituição Federal de 1988. E, desde então, “As crianças e as problemáticas associadas à infância

estão na ordem do dia das agendas política, mediática e da investigação” (Sarmiento; Pinto s/d) no contexto brasileiro. Desse modo, a Educação Infantil passa a ser definida como

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2010, p. 12).

Por meio da promulgação deste documento, a Educação Infantil passa a ser afirmada como um dever do Estado. Nessa linha de pensamento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) vem evidenciar que o Estado passa a assumir também a responsabilidade de garantir o acesso, à gratuidade e à qualidade do atendimento às crianças. Diante disso, avanços importantes têm marcado o campo da Educação Infantil, tendo em vista que ele

[...] vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças (Brasil, 2010, p. 7).

Nesse sentido, ao longo dos anos que sucederam este acontecimento, discussões têm sido enfatizadas no campo da Educação Infantil, buscando fortalecer e selecionar práticas pedagógicas que sejam capazes de mediar as aprendizagens e o processo de desenvolvimento integral das crianças. Com isso, também tem crescido o número de estudos que têm buscado compreender um grupo mais específico e desafiador de crianças, os bebês.

Goulart (2002) ressalta que a Educação Infantil “é um lugar de brincar, correr, pular, comer, aprender, a andar, dormir, alegre-se e ficar triste, desenhar, lidar com o mundo da natureza, com o mundo social” (Goulart, 2002, p. 51). É um lugar que possibilita o desenvolvimento da imaginação, tendo em vista que é nessa fase que a criança vai conhecer aspectos importantes da sua cultura, objetos, palavras e sensações. Nas instituições de Educação Infantil vão ter acesso a uma série de materiais pedagógicos como os livros para bebês e vivências que podem aguçar as capacidades imaginativas da criança, como a contação de história, o teatro, a música e a dança, formas legítimas da arte.

Além disso, pode ser na Educação Infantil que a criança vai arriscar seus primeiros rabiscos, garatujas até poder conseguir escrever suas primeiras palavras (Goulart, 2002). Ainda segundo a autora, a Educação Infantil também é um lugar que permite que esses sujeitos possam “aprender a interagir e a usar os instrumentos culturais básicos em nossa cultura, como talheres, os pratos, o lápis, a tinta, o papel” (Goulart, 2002, p. 51) e também os livros. E, assim, ela vai se apropriando de aspectos da sua cultura. É nesse momento

que também se iniciam as primeiras experiências com o mundo das artes e, por isso, a Base Nacional Comum Curricular (2017) ressalta a importância de “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2017, p. 9). É uma oportunidade da criança ter acesso às múltiplas linguagens, visual, artística, musical nas Instituições de Educação Infantil. Podemos dizer também que trata-se de um lugar de exploração em que as crianças e, mais especificamente os bebês, vão ter a possibilidade de explorar tudo de que o ambiente dispuser, como terra, água, brinquedos, entre outros elementos (Goulart, 2002).

A autora também destaca que é na Educação Infantil que as crianças “começam a se conhecer e a conhecer o outro” (Goulart, 2002, p. 51). “E é nessa comunidade educativa que terão chances de ampliar sua visão de mundo para além das fronteiras do cotidiano de sua família, seu bairro, sua comunidade” (Goulart, 2002, p. 52).

Nesse sentido, podemos destacar que a Educação Infantil é uma etapa envolvida por minúcias e complexidades no “ato de ensinar e aprender” (Goulart, 2002, p. 52) e, mais especificamente, quando falamos de crianças pequenas, como os bebês. Segundo a autora, para alguns, as instituições de Educação Infantil desempenham apenas o papel de abrigar e fornecer os cuidados básicos de higiene, mas podemos dizer que são espaços de brincadeira de proteção e, mais que isso, são também espaços potentes no campo das aprendizagens. É nesse lugar que a criança precisa ter garantido o seu desenvolvimento integral, considerando, portanto, aspectos intelectuais e afetivos (Brasil, 2017, p. 14). Deve-se assumir, assim, “[...] uma visão plural, singular e integral da criança” (Brasil, 2017, p. 14), viabilizando uma educação “voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (Brasil, 2017, p. 14).

Precisamos destacar que as vivências do cotidiano de uma Instituição de Educação Infantil apresentam complexidade (Goulart, 2002), tendo em vista que envolvem relações de cunho econômico, sociais, institucionais e educacionais” (Goulart, 2002, p. 52), exigindo do educador sensibilidade.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) elucidam que as discussões sobre orientação do trabalho com crianças na faixa etária de 0 a 3 anos em creches têm ganhado espaço, contribuindo para o processo de aprendizagem desses sujeitos na ação pedagógica (Brasil, 2010, p. 7).

Outro aspecto importante destacado pelo documento refere-se à concepção de criança que passa a ser defendida como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona

e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Como podemos perceber, trata-se de uma criança que é compreendida como um sujeito e assume um lugar de protagonismo dentro das ações pedagógicas. Ela passa a ser valorizada e respeitada nas suas especificidades. Além disso, outro aspecto relevante do documento, refere-se à concepção de Currículo que é definido no documento como

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 12).

E, diante dessa tessitura, quando falamos mais especificamente de bebês, consideramos relevante destacar que o currículo pensado para atender às especificidades desses sujeitos, precisa considerar o desenvolvimento integral dessas crianças “nas dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, compreendendo a criança em sua multiplicidade e indivisibilidade (Barbosa, 2010, p. 5).

Essa proposta de currículo vem respeitar as especificidades do trabalho com as crianças enquanto sujeitos históricos, culturais e sociais e nos ajudam a pensar nas propostas pedagógicas para as crianças. Outro aspecto importante do documento refere-se também ao conceito de Proposta Pedagógica que passa a ser definida como

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (Brasil, 2010, p. 13).

O documento também define a jornada na Educação Infantil. Dessa maneira, “é considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição (Brasil, 2010, p. 15).

Torna-se importante destacar esses pontos, pois eles nos ajudam a pensar em características importantes da Educação Infantil que permitirão um desenvolvimento significativo das propostas pedagógicas voltadas a esses sujeitos na ação pedagógica e também fornecerão bases para que o educador possa organizar e executar suas vivências junto às crianças.

Segundo o documento as propostas pedagógicas na Educação Infantil precisam garantir o acesso a três princípios fundamentais:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16)

O documento também traz um aspecto relevante quando estamos tratando de Educação Infantil, que diz respeito à concepção de proposta pedagógica que segundo o documento precisa ser capaz de

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p. 18).

A consolidação de uma Proposta de Currículo, jornadas, respeito aos princípios éticos e de uma proposta pedagógica direcionada para o trabalho com a Educação Infantil ajuda o educador a pensar na organização do trabalho com crianças e, principalmente, os bebês, os sujeitos da nossa pesquisa.

Os estudos sobre bebês ainda são recentes no contexto brasileiro e buscam dar voz e protagonismo a esses pequenos sujeitos sociais. Nesse sentido, o foco da nossa pesquisa são esses sujeitos, visando compreender como se relacionam com o mundo que os cerca, significam e ressignificam o mundo, a partir da ótica infantil.

Durante muitos anos os bebês foram definidos por suas fragilidades, dependências, fraquezas, faltas e incompletudes, mas, os novos estudos no Campo da Educação Infantil têm tentado romper com esses estigmas e têm apresentado esses sujeitos enquanto “pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição” (Barbosa, 2010. p. 2).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (2017), podemos considerar bebês crianças de 0 a 1 ano e 6 meses de idade. Nessa linha de pensamento, Parreiras (2012) afirma que o bebê é “uma criança de colo, que depende de outro para se locomover, se alimentar, se comunicar, dormir, fazer a higiene. Sua autonomia vem aos poucos, com seu desenvolvimento nas áreas motora, cognitiva, emocional e física” (Parreiras, 2012, p. 85). A autora também destaca que, “mesmo que ele ainda não fale, ele entende a linguagem dos sentimentos” (Parreiras, 2012, p. 85).

Segundo Barbosa (2010), desde o nascimento, os bebês vão ter acesso a “um mundo em processo contínuo de constituição” (Barbosa, 2010, p.4). E, para receber esses sujeitos, os adultos e as instituições de Educação Infantil têm uma grande responsabilidade de selecionar “patrimônio afetivo, social e cultural as práticas de cuidado e educação que consideram mais adequadas para oferecer bem-estar a esses bebês e para educá-los” (Barbosa, 2010, p. 4). Quando discorremos acerca do bebê nas instituições de Educação Infantil, precisamos destacar que o contato dessa criança com esse espaço coletivo de Educação reflete na “ampliação dos contatos com o mundo” (Barbosa, 2010, p. 4) e exige

do professor/a um processo de organização, seleção e reflexão de vivências, práticas sociais e propostas que oportunizem ricas experiências para os bebês. Além disso, implica na reflexão, organização de “práticas sociais que evidenciem os modos como os professores compreendem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico e os modos como traduzem, no exercício da docência, as suas propostas pedagógicas” (Barbosa, 2010, p.4-5).

Torna-se importante destacar que as primeiras aprendizagens dos bebês são ensinadas pelos adultos responsáveis e pelas instituições de Educação Infantil, e, por meio delas, o bebê poderá ampliar de forma significativa “o repertório inicial sobre o qual será continuamente constituída a identidade pessoal e as novas aprendizagens das crianças” (Barbosa, 2010, p. 5). Isso vai ocorrer nas vivências mais simples, como no momento da alimentação que, segundo Goldschmied e Jackson (2008), vai além da ingestão de alimentos, sendo um momento de interação entre a criança e o adulto, uma forma de comunicação que também contribuirá para o desenvolvimento do bebê ou até mesmo no vestir-se de forma autônoma, poder fazer as escolhas de suas roupas e expressar seus gostos (Barbosa, 2010). Esses conhecimentos, segundo a autora, se traduzem como conhecimentos sociais e culturais, aspectos que são relevantes para a formação da criança e que refletem nos modos de ser e nas “suas relações e das construções sociocognitivas” (Barbosa, 2010, p.5).

Nesse sentido, Falk (2021) destaca a importância das atividades para vida psíquica da criança. Dessa maneira, a autora aponta alguns parâmetros importantes de observação. Dentre eles, “a qualidade da atividade, o seu conteúdo, a sua duração e o lugar que ocupa em relação ao comportamento global da criança” (Falk, 2021, p. 47). Nessa perspectiva, Falk (2021) salienta que o importante não é aferir as capacidades da criança em determinadas situações, mas observar vivências diárias que são significativas para o desenvolvimento. Por isso, também torna-se essencial propor atividades concretas e variadas para que as crianças, aos poucos, se apropriem de cada uma delas. As observações realizadas precisam sempre considerar dois pontos de vista, o do adulto e o da criança.

Ainda segundo a autora, “a criança não brinca, vive. Vive muito seriamente, implicando-se completamente, envolvendo todas as funções e todas as suas emoções em cada ato, desde o nascimento”(Falk, 2021, p. 47). É essa observação cuidadosa do adulto que dará indícios de possíveis sinais de evolução dos pequenos.

Concordamos com Falk (2021) quando ela reforça que “para a criança não se trata de “preparar o futuro”, mas de esgotar suas possibilidades atuais”(Falk, 2021, p. 47). Essas possibilidades apontadas pela autora, precisam considerar o estado de desenvolvimento da

criança e também o entorno, pois esses aspectos podem exercer influências no estado psíquico da criança e conseqüentemente no seu desenvolvimento.

Dessa maneira, concordamos com Barbosa (2010), ao destacar que “as propostas pedagógicas dirigidas aos bebês devem ter como objetivo garantir às crianças acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de diferentes linguagens” (Barbosa, 2010, p.5). Nessa perspectiva, as crianças vão desenvolvendo “o progressivo domínio das linguagens gestuais, verbais, plásticas, dramáticas, musicais e outras e de suas formas específicas de expressão, de comunicação, de produção humana” (Barbosa, 2010, p.5).

Dessa maneira, o trabalho com os bebês precisa considerar os dois eixos estruturantes presentes na BNCC (2017), as brincadeiras e as interações, de maneira que venha “visibilizar os modos e as diversas formas de relacionamento que se estabelecem entre as pessoas”(Barbosa, 2010, p. 5). Além disso, educar e cuidar de bebês em Instituições de Educação Infantil é uma ação complexa e “não significa apenas a constituição e a aplicação de um projeto pedagógico objetivo, mas colocar-se, física e emocionalmente, à disposição das crianças, o que exige dos adultos comprometimento e responsabilidade” (Barbosa, 2010, p. 5).

Na Educação de Bebês, o adulto responsável e os educadores precisam estar atentos às especificidades desses sujeitos e observá-los, acolhendo-os e os desafiando. O “professor precisa observar e realizar intervenções, avaliar e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e de cada uma delas em particular” (Barbosa, 2010, p.6).

Dessa forma, pensar nas crianças que frequentam as creches exige do educador que ele construa um trabalho com as famílias (Barbosa, 2010), “especialmente os bebês, os primeiros dias de frequência à creche constituem uma fase de grande mudança, e eles precisam de um ambiente que lhes ofereça segurança emocional, acolhimento, atenção” (Barbosa, 2010, p. 10).

Portanto, percebemos que os estudos sobre bebês enquanto sujeito histórico, sociocultural, protagonista é complexo, e tem contribuído para compreensão e desenvolvimentos desses sujeitos nos seus aspectos biológicos e também socioculturais. Percebemos a importância das Instituições de Educação Infantil e das relações sociais construídas entre as crianças/adultos e crianças e seus pares, possibilitando o desenvolvimento integral das mesmas.

Neste capítulo, abordamos a complexidade e a importância dos estudos sobre bebês para compreensão do próprio desenvolvimento do ser humano. Partindo de dois grandes eixos epistemológicos: Teoria Histórico-cultural Vygotsky (1993) e da Sociologia da Pequena Infância (Plaisance, 2004), traçamos uma discussão sobre o bebê enquanto sujeito social, histórico e também biológico, considerando a perspectiva de desenvolvimento

integral da criança, apresentada pela BNCC (2017). Sendo assim, torna-se crucial pensar em uma criança que, ao mesmo tempo que é pensada como sujeito que precisa amadurecer diferentes capacidades, emocionais e cognitivas, é vista também como ativa, produtora de cultura e com diferentes potencialidades. Destacamos, também, a necessidade de interação do bebê com seus pares e com outros sujeitos mais experientes, uma vez que cada relação traz contribuições específicas para seu desenvolvimento físico, emocional, afetivo e sociocultural. E, diante disso, as instituições de Educação Infantil podem contribuir de forma significativa para ampliação de experiências significativas dos bebês, considerando suas especificidades.

Nesse sentido, concordamos com Belmiro, Baptista e Galvão (2011) quando destacam que a maneira como as crianças vão se apropriando do mundo é marcada principalmente pelas experiências corporais. Dessa forma, "A inserção das crianças na cultura dá-se por meio de processos de significação nos quais elas veem transcodificados seus atos biológicos em eventos culturais" (Belmiro; Baptista; Galvão, 2011, p. 44). Ou seja, nessa fase, torna-se necessário que a criança tenha experiências corporais que despertem seus sentidos.

As autoras ainda ressaltam que é necessário oferecer livros para esses pequenos leitores, desde muito cedo, com o intuito de colaborar nas interações de qualidade, bem como para o desenvolvimento cultural dos bebês, tendo em vista que a partir do contato com o livro, o bebê pode conhecer "muitas das nuances do ser humano" (Belmiro; Baptista; Galvão, 2011, p. 44).

Além disso, as autoras ainda destacam que a leitura para os bebês é também necessária, pois permite a construção de vínculos afetivos, auxiliando esse pequeno leitor a imergir no mundo da cultura (Belmiro, Baptista e Galvão, 2011, p. 44). Desse modo, concordamos com as considerações das autoras Belmiro, Baptista e Galvão (2011), pois acreditamos que as experiências com os livros literários na infância tendem a contribuir para o desenvolvimento de diferentes linguagens na criança, principalmente a literária e a artística, favorecendo o desenvolvimento da criança. O contato com o livro também contempla o direito e acesso a propostas que incentivam o envolvimento com experiências que valorizam os princípios "estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais!" (Brasil, 2010, p. 16), promovendo a construção de vivências significativas com os livros em instituições de Educação Infantil, no início da vida dos pequenos leitores. No próximo capítulo, tratamos do acesso dos bebês e nos reportamos aos espaços leitores presentes na Instituição pesquisada.

4. O ACESSO AOS LIVROS PARA BEBÊS NA CRECHE PÚBLICA “MONTEIRO LOBATO”

Assim como os brinquedos, os livros são pontes de comunicação da criança pequena com o mundo e trazem possibilidades de constituição de afetos. São como uma segunda pele, que serve para tocar, levar à boca, experimentar, deitar em cima, levar para o berço. (Parreiras, 2012, p. 125)

4.1 Livros para bebês e organização da sala de leitura da instituição pesquisada

Durante as últimas décadas, a produção literária para bebês tem crescido de forma significativa (Parreiras, 2012), fato que consideramos positivo, pois já denota uma preocupação com o acesso da criança a esse objeto cultural nos seus primeiros meses de vida. Os livros para bebês já podem ser encontrados em diferentes espaços como bibliotecas, salas de leitura e livrarias. Mas, uma parte dessa produção não é caracterizada como literatura infantil, pois assume um caráter instrutivo ou informativo (Parreiras, 2012). Além disso, poucas produções são consideradas adequadas e muitas deixam a desejar tanto no que se refere à forma, conteúdo, bem como ao manuseio (Parreiras, 2012). Nesse sentido, podemos perceber que algumas produções acabam subestimando o bebê enquanto sujeito protagonista e pleno de potencialidades.

Corroborando esse pensamento, Baptista, Petrovitch e Amaral (2021) ressaltam que, mesmo tendo ocorrido um aumento evidente na produção de livros infantis, parte dessas obras não são consideradas literárias e apresentam baixa qualidade textual e artística. Além disso, são livros que sugerem narrativas inteligíveis e despretensiosas, contribuindo na desvalorização intelectual e emocional dos pequenos leitores.

Ainda segundo Baptista, Petrovitch e Amaral (2021), outra dificuldade apontada na escolha dos livros de Literatura Infantil é a tímida participação de professoras na escolha de um acervo de qualidade. Aliado a isso, ainda somam-se as escassas formações de professoras mediadoras de leituras para os bebês e demais crianças. É preciso pensar na qualidade das obras literárias para os bebês e na necessidade de preparação da mediadora literária, para que, assim, a criança possa interagir com o livro literário de forma mais significativa. Os livros para os bebês precisam contribuir na ampliação de experiências leitoras e fazer fruir a arte, ao passo em que também humanizam, sensibilizam e encantam.

Nessa direção, as instituições de educação assumem a grande responsabilidade de instigar no bebê o prazer e o encantamento por este objeto cultural. Diante do exposto, apontamos, a seguir, nossas observações acerca do espaço da sala de leitura e conseqüentemente das obras disponíveis para os bebês.

Nosso primeiro contato com o campo de pesquisa teve como objetivo inicial conhecer alguns espaços que compunham a instituição pesquisada, em especial a sala de leitura. Segundo Horn (2017) o espaço “refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e caracteriza-se pela presença de elementos, como objetos móveis, materiais didáticos e decoração” (Horn, 2017, p. 18). Além disso, a autora ressalta que espaço não é apenas cenário que marca a Educação Infantil, ele é capaz de “revelar concepções de infância, da criança, da Educação, do ensino e da aprendizagem que se traduz no modo como se organizam os móveis, os brinquedos e os materiais com os quais os pequenos interagem” (Horn, 2017, p. 17). Nesse sentido, a escolha de cada detalhe da organização desse espaço tem um sentido e, portanto, não é uma escolha neutra (Horn, 2017). Ainda segundo a autora supracitada a organização do espaço pode revelar relações que vão ser tecidas, desvendadas e entrelaçadas no cotidiano da Educação Infantil. Assim, a organização do espaço na Educação Infantil tem como um de seus pressupostos “o entendimento do espaço como parte integrante do currículo escolar e como parceiro pedagógico do educador infantil, profissional que exerce o importante papel de mediador nesse processo” (Horn, 2017, p. 17). Dessa maneira, concordamos com Horn (2017) quando salienta que o espaço precisa refletir “a cultura, as vivências e as necessidades dos adultos e das crianças que nele habitam” (Horn, 2017, p. 17).

Assim, com relação ao espaço da sala de leitura, nos foi relatado pela gestora da instituição que o acervo foi organizado por uma servidora técnica da instituição e pelas pessoas que trabalhavam na secretaria da Instituição. Ela nos explicou que os livros não eram separados por faixa etária. O espaço mostrou-se aconchegante, atrativo e um convite à leitura e à exploração dos livros pelas crianças, pois muitos livros estavam ao alcance dos pequenos leitores em um espaço, aparentemente, confortável, como se pode notar no registro fotográfico a seguir:



Figura 1: Sala de leitura da instituição de Educação infantil pesquisada.
Fonte: Acervo da Pesquisadora.

Nesse sentido, Horn (2017) ressalta que uma das dimensões do espaço refere-se aos aspectos físicos. Sendo, portanto, necessário atentar para as formas de organização desses elementos, permitindo a realização de alguma proposta e facilitando as relações entre as crianças e os objetos. A autora ainda destaca que pensar na organização desse espaço também se configura como um elemento do currículo. E, quando o espaço e o currículo estão alinhados, poderá promover ricas experiências e situações significativas de aprendizagem. A autora ainda destaca que “o modo como organizamos o espaço estrutura oportunidades para a aprendizagem por meio das interações possíveis entre crianças e objetos e entre elas” (Horn, 2017, p. 19). Nessa perspectiva, com base nessa percepção de Horn, concordamos com a autora quando ela destaca que o espaço pode “ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais que estão postas e das linguagens que ali estão presentes” (Horn, 2017, p. 19).

Nesse sentido, consideramos necessário que a criança possa movimentar-se no espaço em que “[...] as condições materiais sejam adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos” (Falk, 2021, p.53) principalmente quando estamos pensando nos bebês. Por isso, é imprescindível que o espaço seja adaptado à criança, “[...] aos seus movimentos, de roupa que não atrapalhe, de um chão sólido e de brinquedos que a motivam” (Falk, 2021, p.53). E, na sala de leitura, esses aspectos também precisam ser considerados para propiciar maior conforto aos bebês nos momentos de manuseio dos livros.

Diante das observações e dos relatos que expomos acerca da organização da sala de leitura e levando em consideração a existência ou a ausência de elementos no ambiente, Paiva (2016) discute dois pontos importantes: o primeiro refere-se à importância da qualidade do acervo e do acesso aos livros; e o segundo trata da importância das bibliotecas.

Segundo Paiva (2016), mesmo não possuindo um lugar adequado, o mais importante é que os livros de literatura infantil possam circular “[...] que saíam das caixas, que sejam vistos pelas crianças” (Paiva, 2016, p. 42). A autora defende que não importa se os livros estarão circulando em cantinhos, prateleiras ou até mesmo nos corredores, o importante é que os livros tenham qualidade e, de fato, possam favorecer a formação de leitores, independentemente do tamanho (Paiva, 2016).

Porém, precisamos destacar que nossa intenção não é minimizar a falta de elementos ou de estrutura presente nas salas de leitura de Instituições públicas de Educação Infantil. Porém, se, de um lado, valorizamos as estratégias do mediador para que

as crianças tenham acesso aos livros e os explorem de diferentes maneiras, precisamos também entender que a organização das salas de leitura, bibliotecas ou bebetecas é de extrema importância para formação das crianças leitoras.

Os dois aspectos são indissociáveis quando estamos falando em Educação Infantil, pois precisamos construir um olhar sensível, suscitar debates que possam repercutir de forma positiva na formação de estratégias e experiências leitoras das crianças e na formação das bibliotecas ou salas/leitura.

Nessa perspectiva, Paiva (2016) também nos leva a refletir que o ideal seria que todas as instituições escolares possuíssem bibliotecas adequadas, principalmente para as crianças, tendo em vista que “[...] espaço bem projetado faz a diferença, mesmo porque a biblioteca escolar desempenha a função “extra” de propiciar práticas que fomentem o gosto pela leitura” (Paiva, 2016, p. 43). É nas Instituições de Educação Infantil que, muitas vezes, a criança vai ter seu primeiro contato com o livro, considerando-se que o livro para bebês, infelizmente, ainda não é um objeto de fácil acesso para todos os segmentos da sociedade.

Então, pensar na formação de um acervo de qualidade, investir em práticas mediadoras significativas e organizar a sala de leitura de acordo com as demandas das crianças é crucial para formar bons leitores, tendo em vista que boas experiências marcam de forma significativa a vida dos bebês. Além disso, levando em consideração a possibilidade de que o bebê tenha contato com os livros nas instituições de Educação Infantil, a escolha de um acervo de qualidade não poderá falhar, precisa ser cuidadosa e criteriosa. Entendemos, dessa forma, que o acesso a livros de qualidade no espaço escolar se configura como uma prática que democratiza o acesso à cultura.

Paiva (2016) também reforça que “[...] não podemos cruzar os braços e simplesmente negligenciar o acesso aos livros pelas crianças” (Paiva, 2016, p. 43). Nesse sentido, as Instituições de Educação Infantil assumem também a responsabilidade de permitir que o acervo presente na Sala de Leitura ou Biblioteca chegue às crianças para que elas manuseiem e construam uma intimidade com o objeto livro. As figuras de 1 a 5 a seguir mostram a organização do acervo na sala de leitura da instituição.



Figura 2: Estantes da Sala de Leitura. Fonte: Acervo da Pesquisadora.



Figura 3: Estantes da Sala de Leitura. Fonte: Acervo da Pesquisadora.



Figura 4: Estantes da Sala de Leitura. Fonte: Acervo da Pesquisadora.

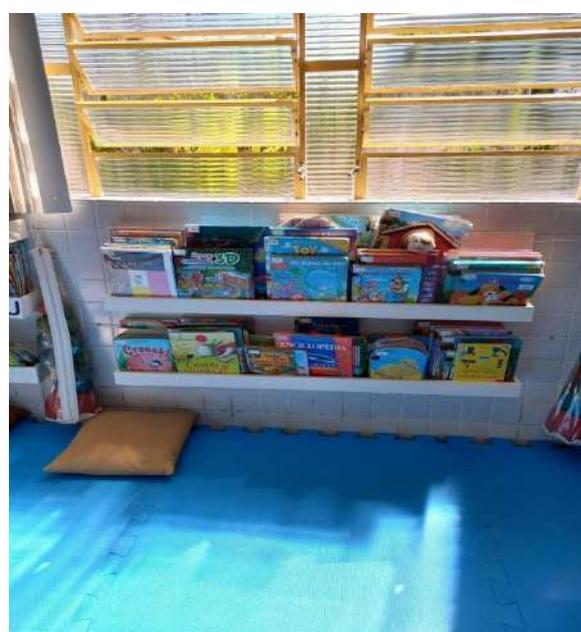


Figura 5: Estantes da Sala de Leitura. Fonte: Acervo da Pesquisadora.

Por meio das observações do espaço, destacamos aspectos positivos, como as estantes baixas, o tapete e almofadas para favorecer o conforto e a autonomia do bebê. Falk (2021) salienta que os lugares espaçosos adaptados à faixa etária dos pequenos trazem satisfação à criança e auxiliam no desenvolvimento da sua autonomia.

A forma de organização do acervo e a escolha dos livros precisam perceber a criança como “ativa por si própria e competente desde o nascimento, rica de iniciativas e de interesses espontâneos pelo que a rodeia” (Falk, 2021, p. 47). Dessa maneira, a autora

ainda ressalta que as condições que rodeiam as crianças exercem uma forte influência nas possibilidades reais de realizar suas experiências ao longo de sua vida.

4. 2 Biblioteca ou Sala de Leitura? A formação do acervo da Instituição

A Constituição Federal, no que diz respeito à constituição de bibliotecas, a sua universalização e à conceitualização do termo biblioteca diante dos termos da lei será abordada a seguir. Trata-se de um esclarecimento necessário ao entendimento dos termos utilizados nesta análise. Afinal, a instituição investigada tem uma sala de leitura ou uma biblioteca? Há uma especificidade com relação aos livros literários para os bebês?

A lei 12. 224, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas Instituições de ensino do país, em seu art. 1º dispõe que “As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com Bibliotecas, nos termos desta Lei” (Brasil, 2010). A lei também nos responde duas perguntas muito importantes: O que são bibliotecas? Existe um número específico de livros para que possamos classificar esse espaço como biblioteca?

Nesse sentido, o art. 2º dispõe que “Para os fins desta Lei, considera-se Biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinado à consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (Brasil, 2010). Em seguida, no mesmo artigo, parágrafo único, ressalta que o acervo da biblioteca precisa contar com, no mínimo, um título para cada aluno matriculado (Brasil, 2010).

No que se refere à biblioteca pensada para atender às crianças na Educação Infantil, esse espaço assume uma característica muito particular, pois precisa apresentar uma estrutura organizacional adequada à faixa etária dos pequenos, precisa ser atrativa, contar com brinquedos, fantoches, um mobiliário adequado, de maneira que permitam que a criança tenha maior autonomia (Pinheiro; Sachetti, sd).

Nessa linha de pensamento, concordamos com Pinheiro (2009), quando ela ressalta que a biblioteca de uma unidade escolar precisa levar em consideração a faixa etária do público destinado, de maneira que favoreça o envolvimento da criança, pois torna-se primordial que ela seja atraída pelo local e que o ambiente seja prazeroso. (Pinheiro, 2009). Por isso, a biblioteca necessita de uma classificação acessível à criança, além de ter um espaço agradável, divertido, bem colorido, que chame a atenção dos frequentadores (Pinheiro, 2009, p. 166).

Entretanto, alguns autores, como Santos (2018), sugerem uma reflexão acerca dos usos dos termos “biblioteca e sala de leitura”, tendo em vista que os aspectos apontados pela Lei 12. 224, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas Instituições de ensino do país, apresentam uma visão limitada do que seria

a biblioteca, atentando para coleção de livros e espaço, quando na verdade nem sempre um lugar que possui um número significativo de exemplares e uma espaço pode ser denominado de biblioteca. Nessa linha de pensamento, Campello et al. (2011) também apresenta algumas condições para podermos considerar um espaço enquanto Biblioteca a saber:

funcionar em sala de uso exclusivo; possuir coleção classificada; possuir coleção catalogada; fornecer serviço de consultas no local; ter serviço de empréstimo domiciliar; oferecer atividade de incentivo à leitura; ter serviço de orientação à pesquisa e contar com um funcionário responsável. (Campello et al., 2011, p. 109).

Acerca das bibliotecas Infantis, Melo e Neves (2005) ressaltam que a biblioteca Infantil precisa se configurar como um espaço envolvido pela ludicidade, além disso, “[...] é o lugar de brincar com os livros e com as letras, do faz de conta, do contar e do ouvir histórias” (Melo; Neves, 2005, p. 2). Dessa forma, pode ser um local onde outras linguagens se entrecruzam, um espaço que nos convida a imaginar e viajar no mundo da fantasia.

Melo e Neves (2005) apresentam o conceito de Biblioteca Infantil como

uma instituição que abriga um leque de atividades desenvolvidas não só para crianças e adolescentes, mas para a sociedade em que ela está inserida. Com intuito de fazer com que estes usuários criem um hábito pela leitura, a biblioteca nós dar um ambiente onde podemos adquirir e absorver informações. Além disso, também podemos esquecer dos problemas do dia-dia e adentrar no mundo do saber através dos livros (Melo; Neves, 2005, p. 2).

Diante disso, as autoras ainda destacam a importância desses espaços e do contato da criança com o livro, pois, esse objeto, enquanto elemento da cultura, pode facilitar o desenvolvimento cognitivo e cultural da criança. A Biblioteca Infantil por excelência pode permitir que a criança se expresse e amplie sua capacidade criativa. Além disso, Melo e Neves (2005) ainda salientam que as Bibliotecas Infantis, fornecem bases para a ampliação do repertório cultural dos pequenos, além de possibilitar o contato com diferentes visões de mundo, o que auxilia a criança desde cedo a “estabelecer novas relações com o mundo que o cerca”. (Melo; Neves, 2005, p. 2). Nesse sentido, concordamos com as autoras quando elas destacam que o estímulo da leitura desde cedo para a criança precisa se tornar uma experiência prazerosa e convidativa.

A biblioteca Infantil, segundo Melo e Neves (2005), tem como finalidade “familiarizar as crianças com os diversos materiais que poderão enriquecer suas horas de lazer. Visa despertá-las para os livros e a leitura, desenvolvendo sua capacidade de expressar-se” (Melo; Neves, 2005, p. 2). Concordamos com essa perspectiva abordada pelas autoras, pois vem defender o acesso ao livro como objeto cultural, que tem como uma de suas premissas o envolvimento com a cultura e a arte, fazer transbordar emoções, sensações e encantamentos. O livro torna-se então uma das formas mais belas de conectar-se com a

cultura. As bibliotecas Infantis assumem, segundo as referidas autoras, uma função importante de contribuir na formação humana, aspecto que torna-se essencial para o desenvolvimento educacional das crianças.

Observamos também que a escola possui sacolinhas personalizadas e um organizador onde ficam as fichas de empréstimos dos livros, como mostram as figuras 6 e 7 a seguir. Isso já nos sugere que as crianças têm acesso aos livros e que realizam os empréstimos. Dessa maneira, o acesso ao acervo se dá dentro e fora da Instituição de Educação Infantil, extrapolando os muros da sala de leitura.



Observamos também que não existe uma organização do acervo por faixa etária e também não identificamos a classificação por cores, o que pode vir a dificultar a utilização e escolha dos livros pelos pequenos leitores (Pinheiro; Sachetti, s/d). Desse modo, inspiradas na experiência de Pikler-Lóczy, destacamos a importância da organização do espaço, mobiliário, e dos materiais predispostos para as crianças, pois compreendemos que essa organização favorece o desenvolvimento da autonomia da criança, tanto ao deslocar-se dentro do espaço, quanto na possibilidade de escolher o livro que mais chamou sua atenção. Acerca da classificação dos livros por cores, Pinheiro e Sachetti (s/d) destacam que existem diferentes formas de organizar os livros em uma biblioteca e classificá-los, permitindo a organização do acervo por assuntos.

A organização do acervo funciona, segundo as autoras, como uma sinalização para que os pequenos leitores consigam identificar os livros desejados. Nesse sentido, a orientação dessa organização para crianças é que seja “a classificação das áreas principais seja identificada por cores, e a literatura infantil além de cores diferentes seja identificada por figuras de animais”(Pinheiro; Sachetti, s/d, p. 5). Além disso, as autoras ainda destacam a importância do uso de cores diferentes para cada assunto, “Pode-se ainda utilizar

diversos tons da cor escolhida para representar um determinado grande assunto e para identificar as subdivisões de assunto. Esta indicação de cores deverá ser marcada no livro com uma tarja colorida colocada na lombada” (Pinheiro; Sachetti, s/d, p. 5). Os autores destacam que existem outras formas de organização do acervo.

Nesse Sentido, Pinheiro e Sachetti (s/d) destacam que as cores vão funcionar como um código visual e que, por isso, “a cor deve ser sempre bem destacada para que possa chamar a atenção do usuário e deve ser tratada em conjunto com todo o espaço físico, mobiliário e equipamentos da biblioteca no sentido de buscar um melhor aspecto visual de todo o ambiente”(Pinheiro; Sachetti, s/d, p. 5). E, como já destacado, neste trabalho, as Bibliotecas Infantis podem promover o desenvolvimento da criança, porém, isso requer uma organização do espaço e do acervo disponível para os pequenos leitores.

Constatamos um empenho da equipe para manter a sala de leitura organizada, mas o fato da instituição não possuir uma bibliotecária, acaba dificultando o processo de organização do acervo de maneira que facilite a identificação das obras pelos usuários por faixa etária e para as próprias crianças.

As considerações de Pinheiro e Sachetti (s/d) partem de uma pesquisa realizada em uma biblioteca Infanto-Juvenil do Colégio Cândido Portinari - Casinha Feliz Centro de Ensino. Dessa maneira, as pesquisadoras propuseram a organização da Biblioteca da Escola por meio de uma metodologia inovadora que utilizou “a classificação pelo sistema de cores e figuras de animais” (Pinheiro; Sachetti, s/d, p. 2). Com essa proposta de organização das Bibliotecas Infantis, as autoras defendem também a ideia de que esses espaços precisam ser minuciosamente planejados, de maneira que favoreça o contato das crianças aos livros de forma agradável e sensível, de maneira que, aos poucos, elas se tornem fiéis usuários desses espaços.

Dessa forma, considerando os critérios apresentados por Capello et al. (2011) e Santos (2018), a Instituição possui uma sala de leitura, pois não atende a todos os requisitos necessários para ser denominada de biblioteca. Ela não possui uma coleção classificada e catalogada de acordo com os parâmetros necessários e não conta com um profissional responsável, “um bibliotecário”.

Sobre a formação do acervo, a gestora nos relatou que ele é composto por livros advindos do programa PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) e doações. Nesse sentido, podemos destacar que o crescimento do acervo de Literatura Infantil nas Instituições de Educação Infantil apresenta como marco o desenvolvimento do Programa Nacional Biblioteca da Escola- PNBE. Este programa foi desenvolvido no ano de 1997 e apresenta como objetivo

[...] promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de

pesquisa e de referência. O atendimento é feito de forma alternada: ou são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, ou são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar (Brasil, 2022).

O programa era organizado em três ações: PNBE Literário; o PNBE e o PNBE do Professor. As ações do Programa visavam permitir que os educandos e educadoras pudessem “transitar com autonomia pela cultura letrada, “[...]as compras destinadas às creches e pré-escolas aconteciam a cada dois anos, tendo se iniciado em 2008 (Baptista, 2021, p.3). Nesse sentido, ocorreram, assim, quatro processos de compra e distribuição de livros para a Educação Infantil – 2008, 2010, 2012 e 2014. Nesse interstício, entre 2008 e 2014, foram distribuídas 360 obras literárias para cada creche e pré-escola pública brasileira (Baptista, 2021, p. 3).

No ano de 2016, o Programa PNBE passou a assumir outra configuração e começa a vigorar o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Passou a ser intitulado de “PNLD 2018 Literário (Edital de Convocação 02/2018 – CGPLI)” (Baptista, 2021, p.3). Sendo assim, “Foram selecionadas, aproximadamente, 150 obras, das quais as instituições poderiam eleger 45, sendo 20 para turmas de creches e 25 para turmas de pré-escola” (Baptista, 2021, p.3). Na sala de leitura pesquisada, não identificamos nenhum livro do programa PNLD.

Outra forma de aquisição dos livros, segundo relatos da gestora, são os brechós organizados pela Instituição de Educação Infantil e o “Sapinho Serafim”. Serafim é um cofrinho em formato de sapo. Durante o mês, Serafim visita os funcionários e recebe algumas doações em dinheiro para manutenção do acervo.

Segundo relatos da gestora, as crianças também trazem moedas para colocar no cofrinho, pois já conhecem a função social dele. Quando ele está cheio de moedas, as professoras e gestora reúnem as crianças para abertura do cofrinho e naquele momento é explicitado para os pequenos leitores sobre a importância de Serafim.

A priori, a proposta mostra o empenho da Instituição para aquisição e manutenção do acervo. Além disso, percebemos que a gestora e o corpo docente valorizam o livro literário na Creche. Entretanto, ressaltamos que, de acordo com a legislação brasileira, o oferecimento e a garantia de um acervo de qualidade é uma ação desenvolvida pelo Estado e pelos governos que gerem a Educação Pública e não ser uma responsabilidade da comunidade escolar.

Dessa maneira, concordamos com Oliveira et al. (2023), quando ela destaca que “as professoras recriaram formas alternativas para complementar o material enviado pelo estado para a instituição” (Oliveira et al., 2023, p.16) e, como os recursos destinados à

Instituição não são suficientes, elas se organizam para pensar em outras estratégias para aquisição dos materiais. Dessa maneira, o fazem “por meio do próprio esforço, a fim de enriquecer as experiências daquelas crianças e seus desenvolvimentos” (Oliveira et al., 2023, p.16). Além disso, a autora ainda destaca que, partindo dessa realidade, pode ser constatado que as políticas sociais ainda não são capazes de suprir as necessidades materiais da Instituição pesquisada e “a política social adotada pelo Estado para o suprimento de material pedagógico não é suficiente para o funcionamento efetivo e adequado da Instituição” (Oliveira et al., 2023). A ação desenvolvida pela equipe escolar e pela comunidade evidenciam aspectos que precisam ser ajustados pelo Estado, a fim de garantir os direitos dos pequenos leitores. A falta de recursos materiais pode vir a se tornar mais um desafio diário para o professor e pode minimizar as oportunidades de acesso a elementos da cultura nas Instituições de Educação Infantil pelos bebês.

Apresentaremos a seguir os dados levantados sobre os Livros para Bebês identificados na Sala de leitura e faremos a descrição das obras.

Quadro 3: Levantamento do acervo de livros para bebês da Instituição Pesquisada

nº	TÍTULO DO LIVRO	Nº DE EXEMPLARES	AUTOR/A
01	Primeiras Palavras	01	Kindesley, Dorling
02	Alimentos do bebê	01	Raz, Michael et al.
03	Bebê dorminhoco	01	Milne, A.A.; Shepard, E. H. S
04	Bebê ocupado	01	Milne, A.A.; Shepard, E. H. S
05	Bebê Feliz	01	Milne, A.A.; Shepard, E. H. S
06	Bebê brincalhão	01	Milne, A.A.; Shepard, E. H. S
07	Vamos procurar?	01	Fertig, Michael P.
08	Animais de Estimação	01	
09	Amiguinhos do Zoo	01	Bell, Roberto
10	Fazenda	01	Philips, sarah
11	Cadê o meu trator?	01	Hill, Saffron
12	Joaninha	02	

nº	TÍTULO DO LIVRO	Nº DE EXEMPLARES	AUTOR/A
01	Primeiras Palavras	01	Kindesley, Dorling
02	Alimentos do bebê	01	Raz, Michael et al.
03	Bebê dorminhoco	01	Milne, A.A.; Shepard, E. H. S
13	Meus cachorrinhos	01	
14	Macaco	02	
15	João e o pé de feijão	01	
16	Tuuu! Vamos mergulhar?	01	Charlek, Ruth Mars
17	Pinguim	01	Lüdke, Helena Cristina
18	Na Escola com o coelho	01	
19	A cor favorita do ursinho	01	Lugones, Pablo C.
20	Cantinhos Travessos	01	
21	Nemo	01	
22	Fundo do mar	01	
23	Anita diz onde está	01	Montes, Graciela; Torres, Helena.
24	Anita quer se mexer	01	Montes, Graciela; Torres, Helena.

Quadro 4 : Levantamento do acervo de livros para bebês da instituição pesquisada

Nº	ANO DE PUBLICAÇÃO	CATEGORIA/ TIPO DE LIVRO	ESTADO DE CONSERVAÇÃO DO LIVRO	EDITORIA
01	2011	Cartonado	Amarelado	Ed. Publifolhinha
02	2012	Cartonado	Rasurado	Todo Livro
03	2011	Cartonado	Rasurado	Ed. Babel- Dinney Baby
04	2011	Cartonado	Novo	Ed. Babel- Dinney Baby
05	2011	cartonado	Amarelado	Ed. Babel- Dinney Baby

06	2011	cartonado	Amarelado	Ed. Babel- Dinney Baby
07	2010	cartonado	Amarelado	The Wal/ Diney Company
08	2007	Cartonado e com texturas	Amarelado e com rasuras	Ciranda Cultural
09		cartonado	Novo	Todo Livro
10	2010	Cartonado com Textura	Rasurado	Ciranda Cultural
11	2011	cartonado	Rasurado	Ciranda Cultural
12		Livro de pano	Amarelado	
13		Livro de pano	Amarelado	
14		Livro de pano		
15		Cartonado		Ciranda Cultural
16		Plástico	Amarelado	Brasil leitura
17		plástico	Novo	Todo Livro
18	2008	plástico	Amarelado	Salamandra
19		cartonado	Amarelado	Vale das letras
20		Plástico	Amarelado	Disney Pixar
21		plástico	Amarelado	Disney Pixar
22		Pano	Amarelado	Ciranda Cultural
23		cartonado		Richmond
24		Livro de Pano do tipo Artesanal		

Por meio dos quadros e das imagens apresentadas abaixo, podemos destacar que a maioria dos livros identificados para bebês possuem marcas de manuseio, (figuras 9,10,11,12,13) encontram-se amarelados, com sinais de uso e com rasuras, o que, a priori, nos dão indícios que os livros são utilizados, aspecto que consideramos importante, pois, assim como ressalta Paiva (2016), o fato de chegar livros de Literatura Infantil nas Instituições de Educação Infantil não garante que as crianças de fato vão ter acesso ao acervo, “enfim, é necessário retirar o livro da caixa para que ele possa circular, ser visto, ser quisto” (PAIVA, 2016, p. 41).

Os indícios de manuseio dos livros pelas crianças são dados importantes para nossa pesquisa, pois, como mencionado anteriormente, denotam que os espaços de leitura e os livros são usufruídos pelos pequenos leitores. Não há como construir vínculos entre bebê e livro sem o contato físico com este objeto. E, como será discutido posteriormente, a assimilação do livro pela criança como objeto cultural, não se dará de forma inata, mas por meio de situações reais, cotidianas e concretas, em que ela terá oportunidade de conhecer o livro e explorá-lo por meio do seu corpo e dos seus sentidos.

		
<p>Figura 9: livro cartonado com marcas de manuseio: Fonte: Acervo da Pesquisadora</p>	<p>Figura 10: livro cartonado com marcas de manuseio: Fonte: Acervo da Pesquisadora</p>	<p>Figura 11: livro cartonado com marcas de manuseio: Fonte: Acervo da Pesquisadora</p>

	
<p>Figura 12: livro cartonado com marcas de manuseio: Fonte: Acervo da Pesquisadora</p>	<p>Figura 13: livro cartonado com marcas de manuseio: Fonte: Acervo da Pesquisadora</p>



Figura 14: livro cartonado com marcas de manuseio: Fonte: Acervo da Pesquisadora

Argumentamos que “[...] é preciso promover o acervo, dar a ele visibilidade e destaque dentro das escolas, fazer dele algo sedutor, torná-lo novidade recorrente” (Paiva, 2016, p. 41). Mais que isso, transformá-lo em um objeto de “curiosidade” (Paiva, 2016, p. 41), despertando o interesse e o envolvimento da criança. Dessa maneira, o livro precisa despertar na criança o desejo de abri-lo e descobrir o que tem dentro (Paiva, 2016), como se fosse uma grande brincadeira que amplia as possibilidades imaginativas da criança. Dessa forma, a criança é nutrida de ficção e tem o universo da imaginação expandido (Paiva, 2016).

Identificamos quatro grupos de livros para bebês no acervo da instituição: os cartonados, com textura, os livros de pano e os livros de plástico.

Os cartonados, que “são livros mais indicados aos bebês, pois são de papel grosso, leves, resistentes e de fácil manuseio, costumam ser quadrados ou retangulares, de tamanho pequeno e com poucas páginas” (Parreiras, 2012, p. 124). Esse grupo forma quase a maioria do acervo para os bebês. Identificamos 12 livros do tipo cartonado. A figura 15 mostra alguns exemplares deste tipo de livro. Destacamos que alguns desses livros apresentam ilustrações dos desenhos da Disney, inclusive na imagem apresentada acima, trata-se de personagens de desenhos animados.

Dessa maneira, concordamos com Belmiro; Baptista e Galvão (2011), quando destacam que esses tipos de imagem “estão vinculadas a um modelo pré-existente, midiático e de consumo e respondem a uma intenção de reconhecimento imediato, levando-nos a pensar que tais produções se assemelham mais a negócios e mercadorias do que à

literatura” (Belmiro; Baptista, Galvão, 2011, p. 56). Esses aspectos podem comprometer a qualidade literária do livro.



Outra característica do livro cartonado refere-se aos desenhos que possuem “[...] traços fortes e cores nítidas” (Parreiras, 2012, p. 124), aspectos que são muito importantes, pois despertam o interesse do bebê. Esses livros geralmente possuem pontas arredondadas e o papel utilizado para sua confecção é mais liso, para diminuir os riscos de que a criança se machuque.

Torna-se muito importante que os livros para bebês possuam um bom acabamento, possibilitando que mordam, explorem “com as mãos, a boca, os pés, a pele” (Parreiras, 2012, p. 125). No acervo da instituição, identificamos livros cartonados com os temas animais e frutas.

O acervo identificado para os bebês se enquadram no que Belmiro, Baptista e Galvão vão denominar de livros de Conceitos iniciais, que apresentam como características, a existência ou não de texto verbal e figuras simples. Ainda segundo as autoras os livros de conceitos iniciais auxiliam as crianças a “saber que as coisas do mundo têm nomes, que podem ser representadas por diferentes linguagens e a se identificar com situações vivenciais” (Belmiro; Baptista; Galvão, 2011, p. 50). Além disso, Belmiro; Baptista e Galvão

ainda salientam que esse tipo de livro pode abordar temáticas que fazem parte do contexto imediato dos pequenos leitores.

Diante disso, inspiradas no trabalho “O texto Ficcional e a experiência literária dos bebês”, constatamos que os livros identificados na nossa pesquisa têm o intuito de apresentar objetos e animais aos bebês, de maneira que a criança aos poucos possa conhecê-los e fazer associações.

Isso, torna-se prejudicial no processo de interação do bebê, adulto e livro, pois repercute e fragiliza a comunicação entre o emissor e receptor da história e a narrativa acaba tornando-se confusa e incompreensível para o bebê. Dessa forma, concordamos com Belmiro; Baptista e Galvão (2011) quando elas se reportam ao papel do livro de conceitos iniciais na formação dos leitores, pois, segundo as autoras, essa categoria de livros precisa abrir um leque de oportunidades para que a criança aprenda a nomear o mundo, mas que ultrapasse essa possibilidade e seja uma possibilidade de “encorajamento para a aquisição de uma gramática visual que será fundamental para as habilidades futuras de leitura de imagens”(Belmiro; Baptista; Galvão, 2011. p. 51). Ainda segundo as autoras, é por meio desse jogo que serão construídas e compartilhadas experiências leitoras.

Os livros dos conceitos iniciais identificados na nossa pesquisa também apresentam as seguintes características: “As imagens, em sua maioria, não se atêm à proporcionalidade e apresentam-se em perspectiva frontal. As figuras aparecem sobre um fundo monocromático o que evidencia o objeto representado, facilitando o seu reconhecimento pelas crianças”(Belmiro; Baptista; Galvão, 2011. p. 50). Além disso, as autoras ainda destacam que os livros de Conceitos iniciais podem ter maior ou menor teor literário. E a qualidade desse livro vai depender, segundo as autoras, do designer gráfico e do próprio editor que planejará o gênero textual que será apresentado no livro. Os livros que apresentamos na Figura 15 por exemplo, apresentam menor teor literário, são livros de conceitos iniciais. Compreendemos que as ilustrações se caracterizam como uma linguagem (Vasconcelos, 2012), então precisam dialogar com o texto escrito. É necessário que elas comuniquem algo e que essa mensagem tenha significado para a criança. Possuem, portanto, poucos elementos que podem ser explorados. O que indica que o objetivo principal desses livros é nomear animais e objetos. Precisamos ter cautela com esse tipo de escolha.

O segundo grupo é constituído pelos livros com textura, que permitem o contato das crianças com diferentes sensações, geralmente explorando o contato tátil como a sensação da superfície áspera e lisa, além de diferentes elementos e materiais (Parreiras, 2012). Desse tipo de livro, identificamos poucos exemplares, que traziam como temas os animais. As imagens apresentadas abaixo nos mostram livros cartonados com texturas. Eles também buscam explorar as sensações táteis das crianças, aproximando alguns materiais

que proporcionam a sensação de tocar no pelo de bichinhos. Esse tipo de livro pode ser, segundo a autora, um desencadeador de estímulos para o bebê.

Nesse sentido, a relação estabelecida entre criança e livro pode ser uma relação lúdica, marcada pela proximidade e pela construção de afetos entre criança e livro. Concordamos com a autora, quando argumenta que esse tipo de livro funciona como a segunda pele do bebê, permitindo ser tocado, levado à boca e ao berço. Os conteúdos desses livros geralmente são próximos ao bebê como brinquedos, animais, brincadeiras, formas e cores. (Parreiras, 2012). Ou pode trazer também novidades, pois o importante, segundo a referida autora, é que ele possa ser significativo para criança, “despertando seu interesse e desempenhando uma função mágica, de ser divertido e trazer surpresa” (Parreiras, 2012, p. 126). As figuras 16,17 e 18 mostram alguns exemplares de livros com textura encontrados no acervo da instituição:



Torna-se muito importante que os livros para bebês possuam um bom acabamento, possibilitando que mordam, explorem “com as mãos, a boca, os pés, a pele” (Parreiras, 2012, p. 125). No acervo da instituição, identificamos livros cartonados com os temas animais e frutas.

O terceiro grupo é composto pelos livros de pano que, segundo Parreiras (2012), podem ser confeccionados em casa e explorar várias texturas e materiais. Além disso, “podem ser aplicados desenhos, bordados em alto-relevo, botões grandes, com o cuidado de não haver miçangas ou algo pequenino que pode ser levado à boca” (Parreiras, 2012, p. 114-115). Nesse sentido, precisamos destacar que a escolha desse tipo de livro precisa

garantir a segurança do bebê. Parreiras (2012) vai atentar para alguns pontos importantes, como a costura firme, o uso da tinta não-tóxica e os elementos menores que podem ser engolidos. Identificamos livros de pano no estilo almofadinha, com o motivo, bichos, como podemos observar nas figuras 19,20, 20,21,22,23 e 24, a seguir:

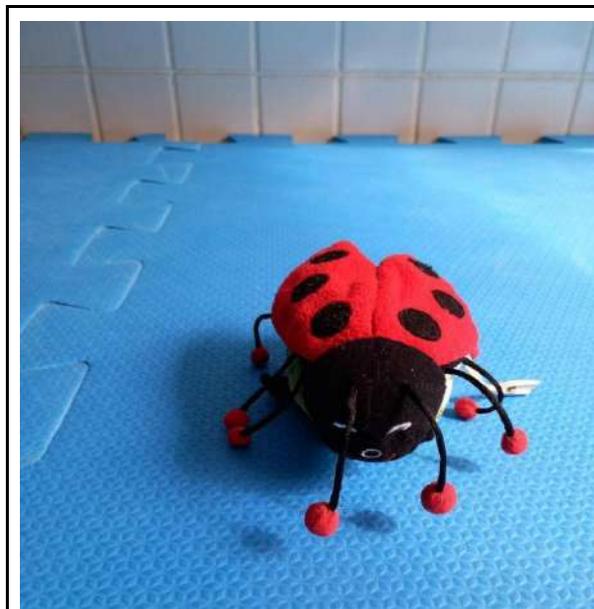


Figura 19: Livro de pano. Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 20: Livro de pano. Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 21: Livro de pano. Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 22: Livro de pano. Fonte: Acervo da pesquisadora.

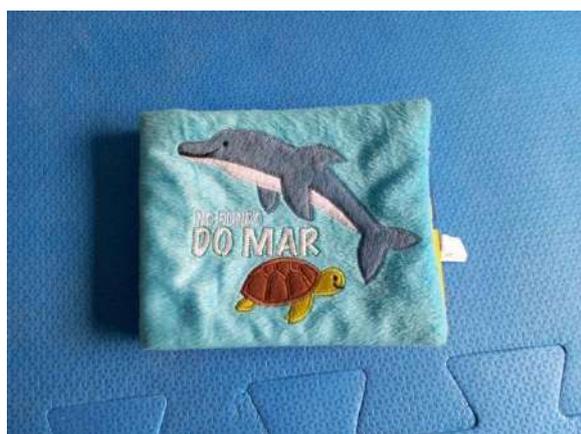


Figura 23: Livro de pano. Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 24: Livro de pano. Fonte: Acervo da pesquisadora.

Eles possuem estampas coloridas e, quando fechados, lembram brinquedos de pelúcia. Gostaríamos de destacar que, desse grupo, identificamos um livro de pano do tipo artesanal que foi confeccionado pelas professoras da Instituição de Educação Infantil como podemos observar nas figuras abaixo. O livro de pano Artesanal presente na Instituição também pode ser classificado como um livro com Texturas e possuía miçangas para que a criança explorasse a musicalidade.

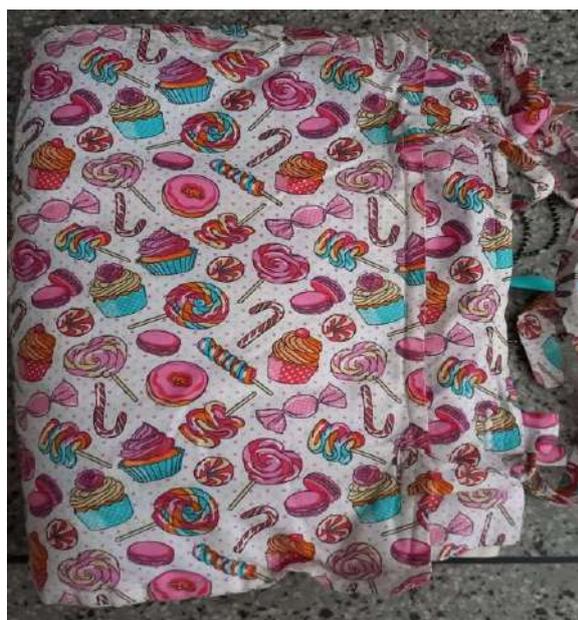


Figura 25: Livro de Pano Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 26: Livro de Pano Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 27: Livro de Pano Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 28: Livro de Pano Fonte: Acervo da pesquisadora.

Os livros de pano assumem um papel importante para o bebê, pois, além de apresentar as diferentes texturas e cores, que podem ser exploradas pelos pequenos, também podem ser levados à boca, e como nessa fase o corpo dos bebês está se preparando para a chegada dos dentes, eles também ajudam os pequenos, segundo a Parreiras (2012), a coçar as gengivas, diminuindo o desconforto vivenciado nesse momento. Cabe-nos destacar que a utilização desse tipo de livro necessita da figura de um adulto, pois, por apresentar fácil manuseio e flexibilidade ao colocar na boca, a criança pode sufocar.

Também conseguimos identificar os livros de Plástico, muito utilizados no banho, eles "costumam ter tamanhos pequenos, poucas folhas, e são leves, macios e acolchoados. Trazem ilustrações com contraste de cores" (Parreiras, 2012, p. 118). Esse tipo de livro apresenta em sua maioria narrativas de fácil compreensão, "[...] desenhos de um ser vivo, humano ou animal, ou objeto ou situações muito simples de uma história (Parreiras, 2012, p. 118). O livro de plástico pode ser utilizado em brincadeiras envolvendo o uso de água e, por isso, pode ser bem aproveitado nos passeios em que a criança terá acesso a água, como na praia. No contexto da Educação infantil, a professora pode ampliar os espaços de exploração do livro dentro da Instituição, saindo da sala de referência e da sala de leitura e explorando outros momentos importantes, como a hora do banho, ou realizar momentos em uma área externa da Instituição, como o banho de mangueira e de bacia. Os livros de plástico se tornam interessantes, pois são de fácil higienização e podem ser utilizados em diferentes situações, sem a preocupação de sujar ou danificar. Um ponto importante dessa categoria é que eles podem ser molhados, utilizados muitas vezes e introduzidos nas brincadeiras dos pequenos no contato com água e areia, possibilitando a ampliação das experiências sensoriais. Esse tipo de livro pode ser também um facilitador nas explorações

“táteis, visuais, gustativas” (Parreiras, 2012, p. 121). A seguir, apresentamos exemplos de livros de plástico encontrados na sala de leitura:



Quanto aos dados de referência do livro encontrado no acervo da sala de leitura, alguns não apresentam o ano de publicação, outros não apresentam autoria. Além disso, a maioria das obras são traduzidas. Diante disso, podemos fazer algumas suposições. Uma delas está ligada ao custo do livro literário de qualidade que, muitas vezes, não têm um valor acessível para compra. Outra questão pode estar ligada à própria cultura e a tradição do incentivo do livro literário para bebês. De que forma? Parreiras (2012) destaca que os livros para bebês são tradições em países da Europa e da América do Norte. Dessa maneira, a autora ressalta que esses livros são encontrados em bibliotecas, livrarias e em outros espaços que possam vir a receber os pequenos leitores. Além disso, são comumente encontradas publicações que abordam o tema, em diferentes instrumentos de comunicação como revistas e jornais. No que se refere ao contexto brasileiro, essa tradição segundo a autora vem sendo construída e os próprios estudos acerca do tema ainda são reduzidos.

Tendo apresentado acervo disponível para bebês na instituição pesquisada, no próximo capítulo, analisamos as interações dos bebês com os livros no contexto da Creche “Monteiro Lobato”.

5. AS INTERAÇÕES DOS BEBÊS COM OS LIVROS: ACHADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos as análises dos achados de nossa pesquisa quanto às interações entre bebês e livros. Nesse sentido, identificamos duas categorias que envolvem o contato das crianças com os livros para bebês. A primeira refere-se às interações dos bebês com livros, com mediação de um adulto, especificamente neste contexto, a professora e a profissional da secretaria da instituição; e a segunda, sem mediação de um adulto.

Como já foi apontado no capítulo “Caminhos Teórico-Metodológicos”, realizamos a pesquisa em uma turma de Berçário I, formada por 12 bebês na faixa etária de 9 meses a 1 ano de idade, sendo 6 meninas e 6 meninos. Porém, nós apresentaremos registros de 4 bebês especificamente: 1 menina e 3 meninos. Para preservar a identidade dos sujeitos da nossa pesquisa, atribuímos a cada bebê um código (Bebê A, C, D, E).

Como já foi destacado no capítulo III, a criança precisa interagir com o adulto e com seus pares para que, assim, possa se apropriar dos elementos que compõem a cultura. No que se refere à interação do bebê com os livros, para que essa apropriação aconteça, torna-se necessário a figura de um mediador/a que possa promover experiências leitoras significativas.

Dessa maneira, Costa e Ferreira (2010) destacam que é no movimento interativo, entre criança-adulto e criança-criança, na perspectiva de Vygotsky, que ocorre humanização, pois os sujeitos estarão em contato com instrumentos culturais, no âmbito social, favorecendo, assim, o desenvolvimento de significados. Isso porque, como já foi destacado nos capítulos anteriores, alguns conhecimentos como o significado do livro, não são inatos à criança e precisarão ser aprendidos socialmente. Para que essa apropriação do objeto livro aconteça, torna-se necessário pensar em três conceitos importantes: a internalização, a apropriação e a significação, que serão discutidos a seguir.

Dessa maneira, para Vygotsky (2007), por meio da interiorização “dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica” (Vygotsky, 2010, p. 27). Nesse sentido, acerca da apropriação das práticas sociais na perspectiva de Vygotsky, a autora Smolka (2000), nos ajuda na compreensão de dois conceitos importantes: o primeiro refere-se ao conceito de internalização, que segundo a referida autora, refere-se “ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como incorporação da cultura, como domínio dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros, consigo mesmo” (Smolka, 2000, p. 27). Ainda segundo a autora supracitada, esse conceito se contrapõe à perspectiva naturalista e inatista, pois essas duas perspectivas sugerem uma distância entre o individual e o social, se

contrapondo ao pressuposto básico da teoria de internalização. O conceito de internalização, segundo Smolka (2000), refere-se a “algo “lá fora” – cultura, práticas sociais, material semiótico” (Smolka, 2000, p. 28), a ser apreendido pelo ser humano.

Já o conceito de apropriação, segundo Smolka (2000), apresenta certa proximidade com o conceito de internalização e poderia ser usado como sinônimo. Tendo em vista que existe uma equivalência entre os dois conceitos, pois também a noção de apropriação pressupõe algo que vem “de fora” (de algum lugar) e de alguém (um outro)” (Smolka, 2000, p. 28). Além disso, esse conceito trabalha com a concepção de que existe uma ação de um indivíduo sobre algo que ele considera propriedade particular (Smolka, 2000, p. 28). A apropriação envolve, portanto, a captação de determinado conhecimento que já foi internalizado e, assim, o sujeito poderá apoderar-se do mesmo.

O conceito de apropriação também possui outras significações, que irão repercutir na formação de outros conceitos. Smolka (2000) ainda ressalta que “o termo apropriação refere-se a modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos” (Smolka, 2000, p. 28).

E, por fim, a autora nos mostra que existe intensa relação entre a internalização, apropriação e significação. Para a autora, a significação diz respeito à interpretação que o sujeito irá fazer das práticas ou materiais culturais. Além disso, refere-se ao sentido das práticas e materiais culturais no âmbito das práticas sociais.

Nessa linha de pensamento, podemos associar os três conceitos, com nossa pesquisa, pois, nas experiências da criança com o objeto livro, inicialmente, ela precisará incorporar aspectos da cultura, a partir de ações concretas. Dessa maneira, por meio da relação que será construída entre, adulto, criança e livro, a criança internalizará aspectos da cultura e, como Smolka (2000) já ressaltou, trata-se de um processo cultural e social que se dará de “fora” para dentro. Depois, a criança irá se apropriar do objeto livro, exercendo uma ação sobre o objeto, construindo uma relação de propriedade particular. E, por fim, essas ações serão significadas pela criança. E a criança conseguirá atribuir-lhe sentido. Para que isso aconteça, torna-se necessário que a criança vivencie situações concretas com o objeto livro.

Partindo da Perspectiva de Vygotsky, “durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera” (Vygotsky, 2010, p. 59), Para o teórico, existe as implicações de fatores sociais, culturais e históricos que vão contribuir no desenvolvimento da criança. Nesse sentido, dependendo das possibilidades concretas de uso e exploração do livro, a criança poderá internalizar, apropriar-se e significar o objeto livro mais cedo e, assim, compreender acerca de sua função social. Se estamos ressaltando que a criança aprende socialmente por meio das interações sociais, algumas

peças, ou grupos, poderão influenciar de forma mais evidente as vivências das crianças com estes objetos.

Nessa direção, Leontiev (2010) assevera que, durante a vida da criança, o mundo irá se dividir em dois grupos: o primeiro será aquele formado por pessoas que se relacionam diretamente com elas, como a mãe e o pai, e com essas relações elas irão determinar suas relações com o mundo. O segundo grupo seria formado pelas demais pessoas, sendo que as relações com “essas são mediadas pelas relações que ela estabeleceu no primeiro círculo, mais estreito. E isto não é tão simples quando uma criança em idade pré-escolar, criada em uma família, é posta em um jardim de infância” (Vygotsky, 2010, 60), Isso porque o processo se torna mais complexo, tendo em vista que a criança, ao adentrar os espaços de Educação Infantil, já traz consigo experiências construídas no seu grupo familiar e vai precisar construir novos conhecimentos com pessoas que até então não faziam parte de suas vivências.

Assim, o autor ainda destaca a necessidade da professora mediadora nesse processo e da relação com outras crianças que auxiliarão na construção de novos conhecimentos e de novas relações com o mundo. Trata-se, portanto, de um período de internalização, apropriação e significação de elementos da cultura.

Os dados da pesquisa mostram que existem duas situações de interação dos bebês com os livros com mediação: uma em que a professora lê o livro para as crianças e outra em que uma ²técnica da secretaria interage com eles, quando acordam do soninho.

² Destacamos que a ajuda da servidora técnica da secretaria assume um papel importante no período do soninho, porém, ressaltamos a não adequação dessa profissional assumir esse papel, pois o cuidado das crianças deve ser realizado pelas professoras responsáveis por esse momento.

5.1 INTERAÇÕES DOS BEBÊS COM OS LIVROS COM MEDIAÇÃO DA PROFESSORA DA TURMA

Neste tópico analisamos as situações de leitura com mediação da professora da turma, como podemos constatar na imagem abaixo. Na rotina do período da tarde, o momento de leitura de histórias ocorria no horário de banho das crianças.



Durante o momento do cesto de livros, uma das professoras pegou na estante o livro “ Coelho”. Quando da realização da leitura do livro pela professora, algumas crianças ficaram ao lado dela e outras ficaram um pouco mais dispersas. Ela realizou a leitura e durante esse momento conversava com os bebês e apontava para as imagens e dialogava com os bebês chamando a atenção deles pelo nome e dizia :- Olha, o coelhinho! Ele é branquinho!- E ama cenouras! - Que delícia! - O que será que ele irá fazer? Na ocasião alguns bebês ficaram dispersos. Um dos motivos observados para a dispersão foi que pessoas que trabalham na limpeza e na cozinha estavam passando próximo aos pequenos e conversavam com os bebês, chamando-os pelo nome. (Diário de Campo, 22 de Outubro de 2022)

Por meio da cena apresentada acima, podemos perceber que ocorreu uma situação de contato da criança com o livro para bebês com mediação da professora da turma. Na ocasião, a professora apresentou o título do livro e usou como estratégia de leitura apontar para ilustrações, enquanto lia a narrativa, mudando a entonação da voz em alguns momentos e, para conseguir atrair a atenção dos bebês, chamava-os pelo nome. Nesse momento da vida dos bebês torna-se importante que a professora realize a leitura das ilustrações, pois os pequenos leitores necessitam da representação simbólica para apropriar-se do que foi apresentado. As ilustrações podem trazer outros elementos que não

foram abordados no texto escrito. Dessa forma, o texto escrito e as ilustrações conseguem ser complementos e ajudam os pequenos leitores no processo de compressão da narrativa. A exploração dos elementos ilustrativos presentes nos livros auxiliam o bebê a desde cedo a educar seu olhar, ler e atribuir significados aos elementos da cultura a qual ele pertence. Além de propiciar aos pequenos leitores a possibilidade de construir significados acerca das imagens presentes nos livros infantis. A exploração das imagens é uma forma de ensinar aos bebês a dialogarem com o livro, ao passo em que também ampliam o vocabulário visual dos bebês (Vasconcelos, 2012).

Diante disso, destacamos que no livro para bebês, a imagem configura-se como uma linguagem importante para compreensão textual, além de possibilitar múltiplas experiências do campo estético e imaginário, aguçando outros estímulos visuais (Vasconcelos, 2012). As imagens presentes do livro escolhido pela professora se aproximam dos desenhos da Walt Disney.

A escolha adequada dos livros estimula o bebê a desenvolver a concentração, despertam curiosidade e aguçam a vontade de participação da leitura pela criança, construindo uma maneira do bebê interagir com a narrativa. Além disso, ela fez perguntas sobre as ações dos personagens com base nas ilustrações, tornando-se também uma forma de incentivar a participação e o envolvimento da criança.

Outro ponto que precisamos destacar é que a professora se posicionou de maneira que pudesse ter uma visão geral dos bebês e de forma que eles também pudessem visualizar o livro. A leitura foi feita em forma de círculo e ela conseguia estar mais próxima fisicamente dos bebês e na “altura deles”. Dentro do possível, a professora estava realizando uma leitura de forma horizontal. Esses detalhes demonstram conhecimento da professora acerca da leitura para bebês e aponta para o respeito com os pequenos leitores.

Além disso, a professora não só realizava a leitura, mas também acrescentava outras informações para despertar o interesse dos bebês. Como já foi apontado no trecho do diário de campo, ela trazia elementos presentes nos animais, como cor, pelo, características do corpo e, no caso da história lida, apontava para a alimentação do coelhinho.

Porém, entendemos que a professora poderia ter escolhido outro livro, que possibilitasse outras experiências literárias para os bebês, inclusive de vocabulário, ampliando o universo cultural dos bebês, uma vez que o livro escolhido para leitura carecia de elementos importantes do livro como, por exemplo, nome do autor ou ilustrador. Como estamos falando da apropriação dos livros pelos pequenos leitores, esses elementos são essenciais.

Além disso, por ser um dos principais elementos que chamam a atenção do leitor, a imagem apresentada, na figura 2, não traz ilustrações convidativas ao ponto de atrair os

bebês. O livro escolhido também foge da faixa etária dos bebês e apresenta poucos recursos que podem vir a ser explorados.

Outra observação, refere-se ao fato de não identificarmos uma organização “especial” do ambiente antes da leitura. Os livros eram expostos no cesto para os bebês. Consideramos que, antes da realização de uma leitura para bebês, é essencial que exista um planejamento, a escolha adequada do livro previamente, a introdução do livro acompanhada com alguma música, organização de um espaço acolhedor, e a apresentação dos elementos que compõem o livro, como autor, ilustrador, precisam ser enfatizados. Esses cuidados com a leitura para os bebês favorecem o conforto dos envolvidos, o interesse e o envolvimento dos pequenos leitores, despertando a curiosidade dos bebês. Além disso, essas ações da professora também podem ajudar na apropriação do livro pelo bebê. Como já destacamos no capítulo III, a mediação literária voltada para os bebês precisa considerar o desenvolvimento de ações que consigam emergir a criança no universo dos livros e isso inclui vários fatores, como a organização do espaço e a escolha adequada do acervo.

Como já foi mencionado neste trabalho, a capacidade de concentração do bebê em determinada proposta é reduzida, então, é necessário pensar em elementos que possam prender a atenção dos pequenos leitores por mais tempo, sem, portanto, reduzir a qualidade da proposta e dos materiais que serão disponibilizados. A professora não utilizou nenhum objeto de apoio para realização da leitura e nem cantou alguma música associada aos personagens. Essas poderiam ser também estratégias para chamar a atenção dos bebês.

E de que maneira os bebês interagiram? Cada bebê interagiu de forma distinta, naquele momento, alguns bebês expressaram balbucios, como por exemplo “Dá, dá, dá”, alguns apontavam para as imagens, porém não balbuciavam, outros tentaram ir para o colo da professora, na tentativa de segurar o livro. Alguns já demonstravam certa concentração e outros ficaram mais dispersos, observando outros elementos da sala de referência como brinquedos ou até mesmo outros livros. Cabe-nos destacar que o livro utilizado pela professora é do tipo cartonado, intitulado “Coelho”, da editora Todolivro, uma versão traduzida, apresentando narrativa simples, escrito com letra bastão. Na sua própria descrição, é indicado para crianças que estão iniciando a leitura e que estão no início do processo de alfabetização, trata-se de uma obra que não foi pensada para atender os interesses dos bebês.

Nesse sentido, concordamos com Gonçalves (2019) que o processo de intimidade do bebê com o livro “Trata-se de uma intimidade paulatinamente e socialmente construída, desde a mais tenra idade” (Gonçalves, 2019, p. 50). A autora ressalta que essa capacidade não é inata à criança, sendo, portanto, resultado de um processo histórico,

cultural e social, ou seja, para que o bebê apreenda acerca do livro e da leitura necessita da ajuda do sujeito mediador, que o auxiliará nas primeiras interações com o livro. Como já foi discutido anteriormente, esse conhecimento apreendido pela criança, inicialmente, ocorrerá de forma intersíquica, ou seja, de “fora para dentro” (Vygotsky, 2010).

Nesse processo de apreensão da cultura pela criança, o meio apresentará um papel importante no desenvolvimento. Nesse sentido, discutir meio, é compreendê-lo inicialmente como algo relativo, pois não existem nesse caso parâmetros considerados absolutos (Vygotsky; Vinha, 2011). O meio, para Vygotsky, é “uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança” (Vygotsky; Vinha, 2011, p. 682). No caso da nossa pesquisa, o meio possui elementos que favorecem na construção do leitor literário, porém percebemos que falta organização adequada do espaço de maneira que favoreça a ampliação das possibilidades de exploração do livro pela criança. Existe um acervo significativo na sala de referência, porém da maneira que eles estão predispostos estimulam de forma tímida os bebês. A professora mediadora precisa pensar em formas de organização do espaço, de maneira que este se torne uma atmosfera (Hampel, 2019) lúdica para os bebês.

A relação estabelecida entre criança e meio vai se constituir a partir de cada fase do desenvolvimento desse sujeito (Vygotsky; Vinha, 2011). Sendo assim, o papel desempenhado por quaisquer elementos do meio vai se diferenciar, a depender da faixa etária de cada ser humano. Nessa perspectiva, “a criança que acaba de vir ao mundo também dispõe de um espaço muito pequeno na qualidade de seu meio mais próximo” (Vygotsky; Vinha, 2011, p. 683). Diante disso, as primeiras experiências com as crianças vão se dar nesse meio mais próximo, um espaço mais estreito (Vygotsky; Vinha, 2011), que inicia com “objetos que estão ligados ao seu corpo” (Vygotsky; Vinha, 2011, p. 683). Ao passar do tempo, esse meio irá se ampliar para a criança, pois o adulto o ajudará a conhecer, por exemplo, outros espaços que não sejam a sua casa. E, nesse sentido, novas formas relacionais vão surgindo e se tornando possíveis para a criança.

Com o passar do tempo, o meio se modificará através da Educação (Vygotsky; Vinha, 2011). Precisamos destacar que cada etapa do desenvolvimento escolar da criança como “na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na escolar,” (Vygotsky; Vinha, 2011, p. 683), vai apresentar um meio específico, organizado para a criança na sua idade. Então, cada meio, contribuirá em mudanças para a criança de forma específica. Dessa forma, destacamos que as instituições de Educação infantil são potentes influenciadores para o desenvolvimento da criança. É também nesse meio que a criança terá oportunidade de interpretar o mundo e de construir novas experiências, como, por exemplo, com o livro literário.

No caso da nossa pesquisa, o meio possui elementos materiais que auxiliam no contato dos bebês com os livros, como, por exemplo, a existência da sala de leitura, estantes baixas na sala de referência, livros que estão predispostos para os bebês, porém, as ações intencionais direcionadas ao trabalho com esses objetos culturais precisam ser intensificadas e apresentar objetivos claros, como por exemplo o encantamento do bebê, a compreensão do que é esse objeto cultural e sua função social. Os elementos que compõem o livro precisam ser explorados, capa, contracapa, a narrativa, as imagens, situações provadoras, para que os bebês vivenciem experiências significativas com o livro e para que compreendam, gradativamente, sua funcionalidade, internalizando e se apropriando dos elementos que compõem o livro. A criança precisa, paulatinamente, compreender os elementos que compõem um livro, inclusive que existe a figura de um autor.

Podemos citar, por exemplo, a inclusão da leitura na rotina do turno da tarde e situações de interação entre bebê, livro e professoras. De que forma? Se os livros foram disponibilizados para os bebês, porque não estabelecer diálogos com as crianças, instigando suas reações, de apontar, folhear as páginas, balbuciar, considerando que, dessa forma, pode se dá a experiência da criança como livro. É necessário que a professora também reaja com a criança e reforce suas reações ao livro, para que ela possa atribuir significado à sua experiência de leitura.

Nesse sentido, destacamos o papel das Instituições de Educação Infantil para ampliar o meio social em que a criança está inserida, bem como as vivências significativas para as crianças, pois a vivência pode determinar que “influência essa situação ou esse meio exercerá na criança” (Vygostsky; Vinha, 2011, p. 684), pois a partir das vivências que a criança poderá realizar interpretações que podem vir a ser cruciais no seu desenvolvimento, assim como as vivências no cotidiano da rotina com a leitura. Esses momentos podem influenciar na forma como ela apreende o livro, construindo relações que podem envolver afeto, apego e sensibilização para a literatura.

Dessa maneira, percebemos que no momento da leitura com mediação da professora, algumas crianças ficaram sentadas mais próximas para participar daquela vivência, observando a apresentação do livro pela professora, as cores da obra e a narrativa. Também destacamos que algumas crianças ficaram mais atentas a outros elementos da sala de referência, como brinquedos. Outras, mesmo distante da professora, estavam folheando algum livro. Assim, destacamos que alguns pontos precisam ser considerados, como o tipo de narrativa escolhida, sua extensão, o interesse dos bebês, aspectos biológicos, como o tempo de concentração em cada vivência e seus gostos. Além disso, a necessidade de construir uma rotina que tenha um momento de leitura literária para os bebês, para que eles, aos poucos, possam se familiarizar com o livro. A intimidade da

criança com o livro é socialmente e culturalmente construída e vai necessitar ser vivenciada de forma rotineira na vida da criança para que venha a ganhar significado e se tornar um hábito.

Sabemos que o contato do bebê com a linguagem, nesse caso com o livro, é também uma possibilidade clara do uso da linguagem escrita desde os primeiros meses de vida da criança (Gonçalves, 2019). Mas, ressaltamos que viabilizar a interação e contato dos bebês com os livros não é apenas uma preparação para o mundo letrado, nem tão pouco uma tentativa de alfabetização precoce (Gonçalves, 2019), mas a possibilidade de inserção da criança em situações significativas com elementos da cultura.

Mas, afinal, de que maneira percebemos a interação dos bebês com os livros? Por meio do corpo, dos gestos e dos sentidos. Dessa forma, eles irão realizar a leitura por meio do “contato com os elementos físicos do livro: o tipo de papel, a textura, o volume, a extensão do número de páginas, o colorido das ilustrações” (Gonçalves, 2019, p. 50). Por isso, torna-se essencial, que o mediador, considerando também o protagonismo do bebê, pense em propostas que possibilitem a articulação de diferentes linguagens e que fortaleçam suas vivências com os livros.

Concordamos com a autora quando defende que precisamos respeitar as especificidades do bebê e propiciar vivências com os livros, tirando os bebês “do lugar de espectadores para colocá-los no lugar de quem quer conhecer e reconhecer o mundo de forma sensível” (Gonçalves, 2019, p. 53). A proposta de leitura realizada pela mediadora pode estar bem intencionada, mas se não ocorrer uma preparação prévia, que permita pensar na forma mais adequada na exploração dos elementos dos livros, as crianças possivelmente apresentarão menos familiaridade com o livro, tornando-se portanto uma ação leitora fragmentada que deixa a desejar na questão da qualidade.

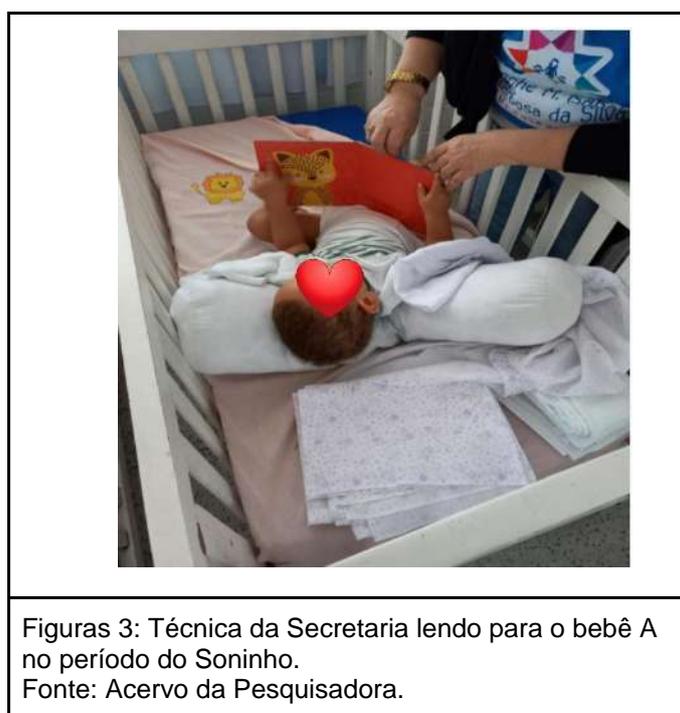
Dessa maneira, Marino Filho (2015) aborda uma perspectiva de significação que nos auxilia na realização desta análise. Segundo o referido autor, “A significação é a atividade fundamental, o centro em torno do qual se desenvolvem as ações humanas, suas relações com o mundo objetivo e com outros homens” (Marino Filho, 2015, p. 4). Ainda segundo o autor, a criança não apreende acerca dos signos humanos de forma inata, esse processo de apropriação e seu efetivo uso torna-se então um desafio social para os pequenos.

Desse modo, Marino Filho (2015) destaca que o uso desses signos só vão fazer sentido para a criança em atividades sociais e é por meio deste fazer social que a criança irá desenvolver diferentes maneiras de “de agir orientando-se aos objetivos das ações, a utilizar meios e instrumentos” (Marino Filho, 2015, p.4), compreendendo, dessa maneira, a função social dos objetos. Além disso, ocupará, segundo o autor, um lugar nas relações sociais. Concordamos ainda com Mariano Filho (2015) quando ele ressalta a necessidade de conceber a significação como atividade social.

Desse modo, podemos inferir que a significação que cada criança atribui ao livro pode estar relacionada ao campo social, afetivo e motivacional da criança (Marino Filho, 2015, p.5). Então, mesmo que as crianças estejam inseridas em um mesmo meio social, elas poderão apreender e significar os elementos da sua cultura de forma diferente, pois existem outros fatores como a motivação, a individualidade e os interesses individuais de cada uma delas. Portanto, os diferentes usos do livro podem estar interligados ao que o autor irá denominar de motivos pessoais ou sociais.

5.2 INTERAÇÕES DOS BEBÊS MEDIADAS POR UMA SERVIDORA TÉCNICA DA INSTITUIÇÃO

Diante do que já foi pontuado no capítulo III, a mediação literária assume um papel importante na formação do pequeno leitor, tendo em vista que é esse mediador que auxiliará a criança na compreensão de elementos da cultura. Nesse sentido, apresentamos a seguir uma situação de leitura mediada pela técnica da secretaria da instituição pesquisada.



A cena apresentada acima ocorreu por volta das 12:30h. Na ocasião, uma técnica da secretaria estava com os bebês, enquanto as professoras do período da tarde ainda não haviam chegado. Algumas crianças não queriam dormir ou haviam acordado. Na imagem apresentada acima, a técnica da secretaria realizava um momento de interação entre o

bebê e o livro literário e cada vez que a criança A apontava para algum animal, a técnica enfatizava o nome do personagem, estabelecendo um diálogo com a criança.

Durante o momento de interação, ela sempre se reportava ao bebê A pelo seu nome. Além disso, o bebê despertou nossa atenção, pois apontava para as imagens e apresentava certa concentração, ao livro e suas ilustrações. Durante o momento de interação, a criança expressa balbucios como “dá, dá, dá...” apontando para as imagens. Essa foi a maneira que o bebê interagiu com o livro, por meio do corpo, utilizando gestos de leitura, como o apontar para as ilustrações.

Enquanto isso, a técnica ajuda o bebê nessa interação por meio de falas que nomeiam elementos presentes dos livros, como a apresentação de algumas ilustrações, como nomes dos animais e cores. Em alguns momentos ela também realizou perguntas sobre as ações dos personagens, como por exemplo: “-Olha, a onça, cheia de pintinhas. O que será que ela vai fazer”. Ressaltamos que essas interações aconteciam pontualmente, principalmente quando o bebê apontava para a ilustração demonstrando interesse. Ele também interagiu com o livro e com a técnica por meio da oralidade, quando expressava balbucios.

Percebemos, portanto, o bebê como um ser sociável, pois, como podemos compreender pela situação apresentada, o bebê já apresentava formas legítimas de interagir com o livro e com a técnica. Ele estava agindo sobre elementos da cultura e ao mesmo tempo se apropriando da função social do livro.

Essas ações foram apontadas por Guimarães (2011) como momentos interativos em torno dos livros, marcados por trocas sociais. Os gestos dos bebês, ao observarem as imagens, apontando, balbuciando, são canais de comunicação utilizados pelos pequenos leitores (Guimarães, 2011) e se configuram como formas legítimas de interação com o livro em que as crianças demonstram interesse por algum atributo desse objeto, denotando que algo despertou seu interesse.

Um ponto importante que podemos destacar envolvendo a interação deste bebê com o livro refere-se ao fato dele estar tendo contato com o livro que possui folhas finas. A escolha feita pela técnica poderia ter apresentado outras formas interação do bebê com o livro, como o rasgar, porém, como já se tratava de um bebê que manuseava o livro com certa intimidade de leitor e também porque a mediadora não se afastou dele, a ação ocorreu de forma tranquila e garantiu segurança para ele. O que isso nos sugere? Que existem contribuições na mediação literária para os bebês, pois os bebês conseguem se apropriar dos elementos da cultura. Percebemos na figura 3 que o bebê sabe segurar o livro como um leitor experiente e essas aprendizagens são frutos das experiências que os bebês vão construindo ao longo de sua vida.

. O bebê manuseava o livro sem a necessidade de rasgá-lo ou amassá-lo. Ali podemos identificar que a relação do bebê com o livro já está ligada à forma usual dos adultos de manuseio. Ele apreende o livro com a perspectiva de um pequeno leitor. Percebemos que o livro atraiu o bebê e tornou-se um objeto de interesse da criança. Ele demonstra certa concentração ao passar as páginas e observa os animais e os elementos que compõem o livro com certa atenção, mesmo na sua pouca idade cronológica. Essa atitude também foi observada em outros bebês. Como crianças tão pequenas já apresentam concentração na interação com o livro?

Este bebê, mas especificamente no período que realizamos o registro, tinha 9 meses de idade. Desse modo, percebemos que a idade cronológica, como ressalta Barbosa (2010), não vai poder definir o bebê, pois ele possui suas especificidades e outras experiências socioculturais que vão influenciar no seu desenvolvimento e na compreensão do mundo.

Nesse sentido, se o bebê, desde muito cedo, já possui esse envolvimento com o livro, quanto mais ações intencionais forem realizadas para que ele consiga interagir de forma positiva com o livro, mais possibilidades de ampliar o universo sociocultural dele se farão presentes e mais cedo ele poderá se apropriar, internalizar e significar o livro.

Como já foi discutido nesse trabalho, a intimidade com o livro como objeto cultural não é um conhecimento inato à criança e, se o bebê já consegue interagir com o livro como tamanha esperteza e atenção, possivelmente ele vivenciou situações significativas anteriores de interação com os livros. O livro já é um objeto de sua curiosidade e é capaz de despertar seu interesse.

Um aspecto que podemos destacar, já mencionado, refere-se à necessidade de escolher o acervo que será disponibilizado para os bebês com antecedência, para que a mediadora possa explorar com mais amplitude os elementos do livro, inclusive no que se refere-se à entonação da voz na leitura, e instigar o bebê a prestar atenção para outros elementos dos livros.

Nesse sentido, ressaltamos a importância da mediação do adulto, para que a interação do bebê com o livro possa fluir. Nesse momento de descobertas das crianças, o adulto, nesse caso, a técnica da secretária, ao se aproximar e dialogar com a criança, propicia uma maior interação do bebê com o livro. Além disso, percebemos que ela responde quando a criança se expressa e dá ênfase às suas respostas, fomentando um momento de interação, entre criança, livro e adulto no momento de leitura do livro infantil. Assim, a criança vai aos poucos compreendendo a funcionalidade do livro dentro da sociedade. Marino Filho (2015) destaca que “a mediação exige ações direcionadas a levar os sujeitos a uma transformação no seu ser social, à formação que corresponda às

necessidades de humanização” (Marino Filho, 2015, p. 2). A criança acaba reagindo, pois existem estímulos que colaboram na interação do bebê com o livro.

Ainda segundo o referido autor, o processo de significação pode resultar em contradições, pois tem interferência das necessidades e particularidades dos sujeitos envolvidos. Então, podemos destacar que no processo de significação construído pela criança “a produção de condições afetivo/emocionais é inevitável e deve ser considerada durante o processo educativo” (Marino Filho, 2015, p. 2). Podemos ampliar esse olhar para o próprio professor, pois a criança nem sempre agirá da maneira esperada por ele, quando lhe for proposta alguma atividade, pois a forma como ela significa os objetos e a vida nesse momento levam em consideração suas particularidades. Nesse sentido, quando a criança conseguir significar o livro enquanto objeto cultural, poderá desenvolver a formação humana, por meio da difusão de conceitos e valores, importantes para o convívio em sociedade, o desenvolvimento de diferentes competências como a narrativa e a linguística, além de se encantar e divertir-se enquanto arte (Ramos; Silva, 2011), como podemos perceber na figura 4.

Dessa maneira, as propostas com o livro de literatura desempenham papéis relevantes na formação e no desenvolvimento das crianças. Um deles é a apresentação das “formas de organização do mundo e da realidade, colaborando na construção da sua personalidade, e possibilitando o contato com exemplos de discursos com determinadas características, como ordem lógica” (Ramos; Silva, 2011, p.155). Além disso, ajudam a criança a “materializar ideias e conceitos abstratos através de casos e exemplos concretos” (Ramos; Silva, 2011, p.155).

Nessa perspectiva, as propostas em torno do livro e da leitura devem levar em consideração os interesses dos pequenos leitores (Ramos; Silva, 2011). Além disso, as autoras ainda destacam que precisamos ficar atentos às singularidades dos bebês e das crianças bem pequenas (0 a 3 anos de idade), tendo em vista que a escolha de um livro para bebê precisa ser criteriosa, considerando as suas especificidades, e o perfil individual desses sujeitos culturais. Na figura 4, a técnica da secretaria da instituição escolheu um livro que estava exposto na sala do soninho, com tema animais e com folhas finas. Sobre a escolha das obras, Ramos e Silva (2011) apresentam algumas características importantes que precisam ser considerados quando estamos pensando em livros para bebês, dentre elas:

- a) 0-6 meses- São adequados livros moles/ macios(por exemplo , de tecido,) que possibilitem uma manipulação segura. Nesta fase, é recomendável, do ponto de vista do conteúdo, a apresentação à criança de canções de embalar e de outras rimas infantis que apelem à gestualidade (por exemplo, rimas de conhecimento de partes do rosto, do corpo, etc).

- b) 6-10 meses- Introduzem-se os livros-jogo (por exemplo, com peças para encaixar), sendo aconselháveis os que apresentem imagens de objetos, animais, pessoas, etc., de fácil reconhecimento por parte da criança (Ramos; Silva, 2011, p.155).

Sendo assim, para que a criança consiga construir uma compreensão do que é um livro literário e sua função social, é necessário que o livro seja apresentado para ela, de maneira que considere esses aspectos. Na situação apresentada acima, a técnica da secretaria não fez a leitura do livro para a criança, porém, interagiu com ela, reforçando suas expressões corporais. Quando a criança apontava para as imagens ela dialogava com a criança, atribuindo ênfase às suas ações.

Dessa maneira, as autoras ainda destacam que, quando falamos em leitura literária, o contato das crianças precocemente pode ser um fator determinante para motivação do interesse pelas obras literárias. Além disso, a leitura frequente para as crianças e de pequenas narrativas, segundo as autoras, incluindo até mesmo a leitura repetida de histórias pode auxiliar na “capacidade de concentração e de memorização, bem como uma competência literária inicial que integra um domínio de esquemas sequenciais ou de personagens diversificadas e dos seus retratos, por exemplo” (Ramos; Silva, 2011, p.156).

5.3 INTERAÇÃO DOS BEBÊS COM O LIVRO SEM MEDIAÇÃO: O CESTO DE LIVROS

No berçário I, a rotina tem vários momentos que envolvem o cuidado com o corpo, a higiene e a alimentação. Nesse contexto, as professoras cuidam e educam as crianças, organizando atividades no tempo e no espaço. Trata-se de uma rotina rígida, nos horários de banho e de alimentação e flexível nas trocas de roupa e atividades que envolvem a exploração de coisas, brinquedos, e do espaço externo da creche, como o tanque de areia, o solário, os corredores do bloco do berçário e o pátio coberto.

Na Instituição pesquisada, a organização da rotina no período da tarde ocorre da seguinte maneira: por volta das 13h, às crianças acordam do soninho, algumas vão ser trocadas e em seguida são levadas para a sala de referência. Quando todas as crianças acordam são levadas para uma área externa, enquanto esperam a preparação do lanche. Depois que elas degustam o lanche, as professoras realizam uma atividade pedagógica, a exemplo da pintura. Em seguida, vem o momento da preparação para o banho. Nessa ocasião, as professoras disponibilizam o cesto de livros para os bebês manusearem livremente. Assim, enquanto outras crianças são levadas ao banho, algumas ficam

manuseando os livros. Depois desse momento, as crianças vão jantar e, em seguida, são arrumadas para irem para casa.

A rotina na Educação Infantil é apresentada por Barbosa (2010) como “uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturaram para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil” (Barbosa, 2010, p. 1). Além disso, a autora ainda irá ressaltar que as rotinas podem ser consideradas como produtos culturais que são criados, produzidos e também reproduzidos no cotidiano da Educação infantil. A rotina ajuda a organizar o que a autora vem denominando de cotidianidade. Nesse sentido, a autora supracitada ainda destaca que as atividades rotineiras são aquelas que são desenvolvidas em “um espaço-tempo social definido e próximo, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho” (Barbosa, 2010, p. 1).

As rotinas constituem um dos aspectos que vêm integrar o cotidiano, “são denominadas de: horário; emprego do tempo; sequência de ações; trabalho dos adultos e das crianças; plano diário; rotina diária; jornada etc.” (Barbosa, 2010, p. 1). As rotinas podem se configurar como sugestões para o desenvolvimento da organização do trabalho pedagógico do educador.

Ainda segundo Barbosa (2010), a rotina apresenta alguns elementos importantes, dentre eles, a organização do ambiente, que possibilita que a criança tenha o contato com os elementos presentes no espaço, como água, calor, som etc. Além disso, permite o desenvolvimento da autonomia da criança, favorecendo “as relações entre as crianças, as crianças e os adultos e as crianças e a construção das estruturas de conhecimento” (Barbosa, 2010, p 2). O segundo elemento é o uso do tempo, nesse sentido, a autora irá destacar que esse elemento espaço/tempo necessita ser planejado e discutido, possibilitando que todos os envolvidos sejam favorecidos na construção e execução das propostas.

Ainda segundo a autora, o uso do tempo também necessita de uma regularidade, pois permite a construção de referências, como, por exemplo, a hora do banho, do soninho, da contação de história, mas ao mesmo tempo ela não pode ser rígida, tendo em vista que existe a necessidade de construir “relações espaço-temporais diversas” (Barbosa, 2010, p. 2); e, por fim, a seleção e oferta de materiais, que são elementos essenciais na organização das rotinas.

Sua existência, sua variedade e “sua exploração são fatos que levam a criar alternativas em termos de atividades para os grupos” (Barbosa, 2010, p.2). Além disso, a autora destaca que é necessário observar o lado encantador da rotina, que permite aos envolvidos se reinventar e, mesmo apresentado uma organização definida, favorece no processo de aprendizagem no cotidiano de “tarefas que nos garantem a vida e, também, a

conviver diariamente com nossos pares, crianças e educadores, recriando esses atos e essas relações” (Barbosa, 2010, p.2).

A autora supracitada destaca que, para a organização das atividades na Educação Infantil, torna-se importante observar três necessidades desses sujeitos na ação pedagógica: as necessidades biológicas, como a hora da troca de fraldas, o momento do soninho, da alimentação e a faixa etária de cada criança; as necessidades psicológicas, que se referem às particularidades de cada criança como o tempo e o ritmo, que como sabemos, são distintas; e, por fim, as necessidades sociais e históricas que vão ter uma relação com a cultura e o estilo de vida de cada sujeito.

Além disso, a autora ainda enfatiza que a rotina precisa considerar a pouca espera dos pequenos, durante o momento da higienização e da alimentação. Esse tempo de espera precisa ser organizado de maneira que a criança tenha a possibilidade de realizar outras atividades, de maneira autônoma e prazerosa, e isso pressupõe também o acesso às diferentes materiais como os livros, pois enquanto alguma criança está sendo levada para o banho, por exemplo, as outras podem estar envolvidas em outras propostas.

Isso pode ser observado a partir do trecho do diário de campo, pois no momento do banho, a proposta do cesto de livros, vem se configurar como uma atividade que ajuda nesse momento do tempo de espera da criança. Por isso, ressaltamos a importância de propiciar o acesso aos livros de qualidade, para que o momento seja rico e significativo para os bebês, respeitando esse tempo de espera da criança e, como a autora já destacou, faz parte da rotina e precisa apresentar uma intencionalidade, qualidade e respeitar as singularidades das crianças.

Além disso, precisamos destacar a figura do mediador/ mediadora, pois a proposta pode até ser interessante, mas sem a figura da mediadora, pode perder o sentido. A forma como expomos esses livros para os bebês precisa favorecer o desenvolvimento da criança enquanto pequeno leitor, fazendo com que o tempo de espera seja rico em novas descobertas.

Então, destacamos que a proposta de disponibilizar os livros para os bebês no momento do banho é interessante, pois denota preocupação das professoras em proporcionar experiências leitoras para os bebês, porém precisa existir uma intencionalidade na ação desenvolvida pelas professoras. Caso contrário, o livro ocupará a condição de passatempo, na qual será pouco provável a sua apropriação como objeto cultural. Nesse sentido, destacamos também que nem sempre o livro será objeto de uma apropriação profunda, pois em alguns momentos o livro será passa tempo. É necessário que exista um trabalho voltado à apresentação desses livros para o bebê como elemento da cultura, ultrapassando a visão apenas utilitarista do livro, pois compreendemos que o livro

permite à criança ampliar suas oportunidades de desenvolvimento, humano, cognitivo, social e cultural. (Belmiro; Baptista; Galvão, 2011).

Outro ponto interessante que podemos destacar é o espaço em que serão organizados esses momentos de interação dos bebês com os livros. Ele precisa ser provocativo, pois ele também é um facilitador “e apoiador das livres escolhas das crianças” (Guimarães, 2011, p. 156). A organização desse espaço, segundo a autora, auxilia na autonomia da criança, pois ela pode realizar suas escolhas levando em consideração seus gostos e seus ritmos. Também concordamos com Guimarães (2011), quando destaca que a criança precisa ter liberdade na escolha dos livros e do lugar mais aconchegante para iniciar suas experiências investigativas com o livro (Guimarães, 2011, p. 157).

A seguir, apresentamos um trecho do nosso diário de campo, em que registramos situações de interação e exploração livre do livro literário:

O momento aconteceu antes da hora do banho. Na ocasião, os espaços de leitura estavam sendo organizados na sala de referência, algumas estantes com livros, revistas e gibis foram colocadas na sala. A primeira criança brinca com o livro e o coloca na cabeça como se fosse um chapéu ou com uma brincadeira de esconde-esconde. Já a segunda criança pegou um dos livros de folha fina e rasgou-o. E a terceira criança escolheu um dos livros, procurou um lugar confortável para sentar e depois foi manusear o livro, folheando as páginas e apresentando concentração, apontando para as imagens e balbuciando. Observando as imagens, percebemos que a cada criança interagiu com o livro de forma distinta, como um brinquedo, sem a certeza também do que se tratava. Ao mesmo tempo, observamos a sensibilidade de uma das crianças, já imitando gestos de leitura, como se já compreendesse de alguma forma sua função social. Tal contexto remete à análise da função social do livro, aos diferentes significados que as crianças dão a eles em sua interação.
(Diário de Campo, 22 de outubro de 2022).

Como já foi apresentado no trecho do diário de Campo apresentado acima, as situações registradas aconteceram no momento da preparação para o banho das crianças e tinham como objetivo ocupar o tempo de espera dos pequenos. A figura que apresentamos abaixo mostra uma das cenas observadas em que a bebê C interage e explora o livro literário, sem a mediação da professora. Trata-se de uma proposta de manuseio do livro de forma livre.



Figura 4: Bebê C manuseando o livro em uma proposta livre.

A bebê C, mostrado na imagem 4, está manuseando o livro durante a preparação do banho. Na ocasião, como já foi descrito em um trecho do diário de campo, a professora colocou o cesto dos livros nos tatames coloridos para que as crianças realizassem a exploração livre dos livros. Na sala, havia almofadas coloridas e brinquedos espalhados no chão.

A bebê C percorreu a sala de referência, sentou-se no tatame, depois levantou-se e se direcionou às estantes de livros da sala de referência. Diferente de outras crianças, ela se deparou com o cesto de livros, porém não sentiu interesse pelos livros que estavam disponíveis naquele espaço. Nem teve curiosidade de mexer no cesto e retirar algum livro que lá estava.

No cesto, estavam livros de pano para diferentes idades. Ela optou por escolher um livro que estava na estante, mas especificamente na parte baixa. Torna-se importante destacar que a maioria dos bebês demonstrou pouco interesse por livros de pano. Hampel (2019) também identificou esse fato em sua pesquisa. E, isso também nos deixou curiosas. Nas nossas observações, percebemos que os livros que despertaram mais a atenção dos bebês foram os livros de folha fina, como é o caso do livro escolhido pela bebê C.

O livro escolhido pela bebê possui folhas finas e havia sido colocado nas prateleiras por engano pelas professoras, tendo em vista que o espaço de leitura estava sendo organizado naquela semana. O livro também não era indicado para a faixa etária dos pequenos leitores. As professoras acabaram deixando gibis e livros de capas moles e folhas mais finas nas prateleiras baixas.

Na ocasião, a bebê escolheu o livro, abriu, tentou folhear, não expressou balbucios e também não apontou para as imagens. Em seguida, colocou o livro na cabeça, como se fosse uma brincadeira ou um brinquedo. Percebemos, assim, que a forma como a criança

interagiu com o livro denota que, a priori, ela pode ter significado o livro de forma distinta da usual, apresentando outra motivação ou interesse, como a utilização do livro enquanto um brinquedo.

Entendemos que a bebê pode ainda não ter formulado uma compreensão da funcionalidade deste objeto cultural. Por isso, é importante que a professora fique atenta aos gestos das crianças e as maneiras como elas interagem com os livros para auxiliar a criança nesse processo de imersão na cultura, e enquanto sujeito mais experiente, ajudando o bebê a avançar no processo de compressão da cultura. Os gestos dos bebês “falam” e não podemos ignorá-los. O fato da bebê C colocar o livro na cabeça pode indiciar que a criança ainda não sabe como usá-lo e, nesse caso, torna-se necessário que um adulto aponte caminhos para que as crianças se apropriem da sua funcionalidade social.

Na análise da cena apresentada, podemos também deduzir que a criança passou pelo processo de ressignificação da cultura, como apontava Cuzziol (2013). Ela, enquanto sujeito ativo, age sobre a cultura e, assim, pode significá-la e ressignificá-la a partir de sua ótica infantil. Então, a priori, podemos inferir que esse bebê pode ter utilizando o livro como um brinquedo.

Nessa situação de interação da bebê com o livro, percebemos que caberia uma forma de intervenção da professora, para auxiliá-la a avançar na compreensão do livro enquanto objeto cultural. Isso não aconteceu.

A próxima cena que apresentamos a seguir, também denota uma forma de interação do bebê D com o livro. A cena ocorreu na proposta de manuseio livre do livro.



Na cena apresentada acima, o bebê D não se sentiu motivado a explorar os livros disponíveis no cesto. Ele também não se dirigiu ao cesto e não apresentou interesse em manusear os livros de pano. Como podemos perceber o desinteresse pelo livro de pano que foi destacado com o bebê C também se repetiu com o bebê D. Isso nos permite inferir que alguns bebês não se sentem atraídos pelo livro de pano e interagem menos com essa categoria de livro. Uma possibilidade de atrair esses bebês seria adicionar ao cesto diferentes tipos de livro, com texturas, cores e formas que pudessem despertar o interesse dos bebês. Compreendemos também que nem sempre o livro vai ser um objeto de interesse do bebê e precisamos ser sensíveis para poder respeitar os tempos e gostos dos pequenos leitores.

O bebê D, assim como o bebê C, também optou por explorar os livros da estante. Ele usou outra estratégia e foi mais destemido: subiu na almofada verde que podemos observar na imagem, apoiou um de seus pés na prateleira e pegou um livro que estava na parte mais alta.

Depois, cuidadosamente, desceu, abriu o livro, segurou-o com uma das mãos e o rasgou. Em seguida, quando percebeu que alguma coisa tinha acontecido, rapidamente expressou susto. Cabe-nos destacar que ele também não expressou balbucios e também não apontou. Sua forma de interação com o livro foi passar as páginas, rasgar e expressar susto.

O livro tornou-se um objeto de interesse do bebê D, porém, sua interação com este objeto, se revela em outras formas que fogem das usuais do uso do livro, naturais, considerando a idade das crianças. Ele atentou para questões ligadas à materialidade, sua tentativa de exploração do livro se deu no rasgar e no amassar. Aspectos que também fazem parte desse momento de apreensão do livro. Se não fosse a intervenção da professora, ele poderia ter levado os pequenos pedaços das folhas à boca.

Na situação, a professora foi até a criança e guardou o livro. É interessante destacar que nesse momento teria sido importante que ela conversasse com o bebê para que ele tivesse outras possibilidades com o livro.

A professora poderia ter indagado o bebê e direcionado a atenção para as ilustrações, por exemplo. Poderia ter chamado a atenção do bebê para outros elementos deste objeto. Retirar o livro da criança, sem que ela compreenda o porquê de não poder rasgar, não contribui positivamente para a construção adequada de sua relação com os livros. Mesmo sabendo que as crianças precisam ter contato com os diferentes tipos de livro e texturas, é importante destacar que é necessário que um adulto esteja sempre mediando esse momento de interação dos bebês e dos livros, pois a intervenção pode ajudar o bebê na compreensão deste objeto, de maneira que ele possa entender aos poucos que o livro

tem um outro significado e que ele pode ser explorado de outras formas. Precisamos também destacar que a ação de rasgar ou levar a boca o livro também pode demonstrar um interesse do bebê por algum elemento presente no livro, uma fruta, um brinquedo. Dessa forma, pode se traduzir em uma ação de apropriação dos elementos presentes nestes objetos. Nem sempre o bebê vai reagir da maneira casual que esperamos, precisamos portanto, lembrar que trata-se de um sujeito ativo que relaciona-se ativamente com a cultura.

Na próxima cena o bebê E também apresentou uma forma particular de interação com o objeto livro em uma proposta de exploração livre, como descreveremos a seguir.

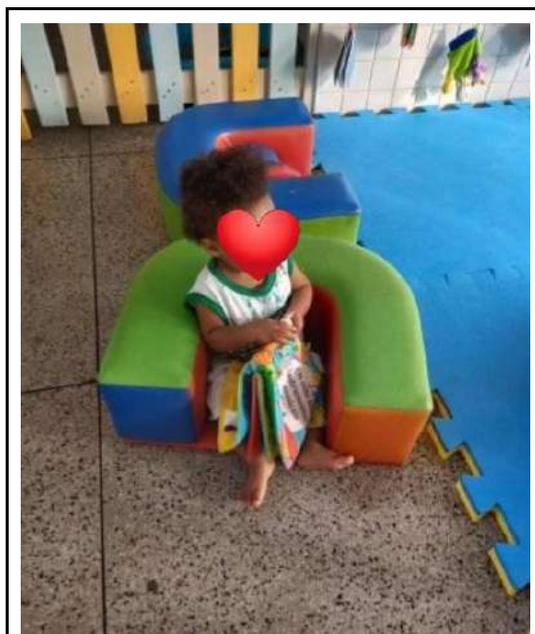


Figura 6: Bebê E manuseando o livro de pano em uma proposta de exploração livre do livro.

Fonte: Acervo da Pesquisadora

Na ocasião, o bebê E apresentado na figura 6, diferentemente das outras crianças apresentadas anteriormente, escolheu um dos livros de pano disponíveis no cesto. Ele tentou passear pela sala como se procurasse um lugar mais aconchegante para realizar a apreciação do livro. Um fato curioso do bebê E refere-se ao interesse pelos livros de pano, algo que não foi tão comum na nossa pesquisa.

Na situação apresentada acima, o bebê E sentiu interesse em explorar o cesto de livros. Na situação, os demais bebês o seguiram pela sala quando perceberam que ele

havia pegado um livro de pano, com tema instrumentos musicais. Os bebês tentaram puxar o livro das mãos dele e o bebê E resistiu e não soltou. Ele parecia querer ficar sozinho.

Na ocasião, expressou desconforto e quase chorou. Depois, a professora pediu para que os bebês o soltassem e o deixassem brincar. Em seguida, o bebê E conseguiu encontrar um lugar confortável para sentar, uma poltroninha. Depois disso, ele foi explorar o livro, passando as páginas e demonstrando certa concentração, como um leitor que já é capaz de apreciar esse objeto literário. Com isso, podemos ressaltar que o bebê E pode apresentar apropriação do livro por influência da professora ou de outra mediadora.

O gesto de leitura do bebê E, de escolher um lugar adequado para realizar a leitura, apresentar concentração ao passar as páginas e até a própria escolha do livro de pano podem sugerir que ele ressignifique situações leitoras que ele já observou na própria sala de referência. Ele demonstra gostar de livros e ter intimidade com este objeto cultural.

É interessante destacar a forma como esse bebê já se apropriou da função cultural do livro. Ele já demonstra compreensão de que, para realizar a leitura e para explorar o livro, é preciso atenção e conforto. Ele poderia ter simplesmente escolhido qualquer lugar do tatame para explorar o livro, porém ele se dirigiu à poltroninha, precisou sentar-se para explorar o livro.

Por meio da observação das cenas apresentadas anteriormente, podemos fazer algumas inferências. A primeira é de que as crianças que ainda não compreenderam a funcionalidade do objeto livro podem ainda não ter internalizado, se apropriado e significado esse objeto (Smolka, 2000). E, segundo, que, como já discutido anteriormente, a internalização e a apropriação para Vygotsky iniciam de “fora para dentro”, é necessário que o mediador se coloque na condição de facilitador desse processo, pois esse tipo de conhecimento não é inato à criança, uma vez que é aprendido na imersão dela na sociedade e, conseqüentemente, na cultura.

Mas, diante dessas vivências, destacamos que, nessas cenas, as crianças apresentam suas próprias regras de interpretação do objeto livro. Nesse sentido, destacamos que nesse momento a mediação do adulto poderia servir como ponte para que outras interações pudessem acontecer de criança com adulto e também entre as próprias crianças. As educadoras poderiam junto com a criança engajar diálogos e brincadeiras, fomentando o uso da linguagem oral e gestual. Além disso, poderia se tornar um momento que viabilizasse “o desenvolvimento exploratório do bebê das propriedades físicas” (Guimarães, 2011, p. 188) do objeto livro, como a materialidade, o jogo de cores, a narrativa e as ilustrações, aspectos que também ajudam a criança a compreender o mundo, configurando-se como oportunidades de interação com a cultura. Corroboramos Guimarães (2011), quando destaca que essa manipulação do livro pelo bebê “é uma das primeiras vias de acesso destes pequenos para compreenderem o mundo” (Guimarães, 2011, p. 188).

Nessas oportunidades de contato com a cultura, a criança pode também explorar vários sentidos e sensações por meio do contato com o livro.

Dessa forma, ressaltamos a importância da escolha dos livros que serão disponibilizados para os bebês. Eles não podem estar em uma vivência de forma aleatória, sem nenhum propósito, precisam provocar algum sentimento ou sensação na criança, principalmente ligado à arte, ou a experimentação de alguma sensação sensória-motora ou visual. O livro, enquanto objeto da arte, precisa ser uma ferramenta potente de humanização.

Destacamos, portanto, a importância de proporcionar e valorizar as interações dos bebês com o objeto livro e a figura da mediadora/o, para ampliar as possibilidades exploratórias de interação do bebê com este objeto cultural. E, dessa forma, fornecer bases para que as experiências proporcionadas aos bebês nas instituições de Educação Infantil tenham significado para as crianças. É preciso que as propostas/ vivências com os livros sejam tecidas com objetivos claros e que esses conversem com a cultura. Não estamos tratando aqui da percepção de livro como algo pedagogizante, mas de livro enquanto arte.

Pelas observações da nossa pesquisa, constatamos que existe uma predominância de acesso do bebê ao livro sem mediação do adulto. Porém, o que despertou nossa atenção refere-se ao fato de que existiam maneiras diferentes de interação dos bebês com os livros. Algumas crianças apresentaram maior interesse pelos livros, atitudes de um pequeno leitor. Ações que se materializam pelo seu corpo, ao escolher um livro e um espaço mais confortável para se sentar e manuseá-los.

Em contraposição, outras crianças pareciam desconhecer a funcionalidade desse objeto, rasgando-o, colocando-o na boca e o utilizando como um brinquedo. As crianças possuem um convívio diário na Instituição pesquisada, têm idades aproximadas, mas apresentam atitudes leitoras distintas, o que pode estar relacionado à forma como cada criança se relaciona e significa o livro (Marino Filho, 2015). Assim, percebemos que a apropriação do livro por cada criança ocorreu de forma distinta, demonstrando que as experiências que ela vivencia socialmente também podem repercutir na maneira como ela se apropria do livro.

A seguir, apresentamos nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar a tessitura desta pesquisa que envolveu as formas de interação dos bebês com os livros no contexto de uma turma de Berçário I do Município de Campina Grande, inicialmente, destacamos a riqueza envolvida na proposta de pesquisar os bebês, sujeitos do nosso estudo, pois eles nos desafiam continuamente a buscar novas metodologias que auxiliam o pesquisador nas análises dos dados produzidos. Nessa perspectiva, constatamos que os trabalhos que atualmente abordam os dois temas: bebês e livros para bebês têm crescido, mas ainda de forma tímida no campo da Educação Infantil.

Com relação aos procedimentos metodológicos, fazemos aqui uma observação: na pesquisa com bebês, o uso das videografações apresenta mais vantagens para o pesquisador, como já foi salientado no capítulo I, pois, como ressalta, Kramer (2002), o uso das imagens permite o resgate da história e apreensão de gestos dos bebês, como choro, sorriso, entre, outras formas de expressão.

Outro aspecto que consideramos importante relembrar refere-se à importância dos livros para os bebês, que, como já foi apontado neste trabalho, trata-se de um objeto cultural, um elemento da cultura que pode repercutir de forma positiva no desenvolvimento artístico e cultural da criança, humanizando e encantando. Ainda nos seus primeiros meses de vida, ressaltamos a importância de que os bebês conheçam a função social do objeto livro e tenham acesso a um acervo de qualidade nas Instituições de Educação Infantil.

Do acervo disponível para os bebês, destacamos a presença de quatro categorias: livros de pano, livros de plástico, livro com textura e os livros do tipo cartonado. Esse acervo se encaixa no grupo dos livros de conceitos iniciais (Belmiro; Batista, Galvão, 2011), alguns com maior ou menor teor literário. Dessa forma, defendemos a importância de um acervo de qualidade nas Instituições de Educação Infantil, bem como na organização das bebetecas ou salas de leitura, para ampliar as experiências leitoras dos bebês e sua autonomia no processo de escolha dos livros, garantindo prazer, encantamento e apreensão da cultura.

Durante nossa pesquisa pudemos observar que os profissionais da educação que trabalhavam na Instituição pesquisada, valorizavam o livro para bebês de maneira notável e empenhavam-se para que as crianças pudessem vivenciar experiências importantes com este objeto.

Durante essas considerações, destacamos possíveis respostas para nosso problema de pesquisa, bem como para os objetivos que nortearam nosso estudo. E, para tanto, retomaremos a eles nessa sessão. Durante essa pesquisa, buscamos responder o seguinte problema de pesquisa: De que forma os bebês interagem com os livros literários na instituição de educação infantil em Campina Grande?

Nesse sentido, constatamos os primeiros possíveis indícios de manuseio dos livros pelos bebês na sala de leitura, pois, como foi destacado nos capítulos anteriores, o acervo para os bebês apresentava marcas de manuseio, alguns livros encontravam-se sujos, rasurados e rasgados, fornecendo indícios de que os livros eram utilizados pelos pequenos leitores. Identificamos também que existiam duas formas de interação dos bebês com os livros: com mediação de um adulto e sem mediação. Cada uma delas impacta de forma diferente o desenvolvimento sociocultural da criança. E, como foi ressaltado no nosso trabalho, o conhecimento do livro enquanto objeto cultural para a criança é socialmente construído, não se dando de forma inata Smolka (2000), pois a criança precisará de um sujeito mais experiente, um mediador que o auxilie nesse processo (Vigotsky, 2010).

Constatamos que os momentos de interação dos bebês com os livros se deram em dois momentos da rotina da tarde. O primeiro é a Hora do Soninho e o segundo antes da Hora do banho. Percebemos que, mesmo se tratando de uma turma que vivenciava as “mesmas experiências”, ou melhor, situações próximas, cada bebê significou e se apropriou do livro de maneira distinta (Marino Filho, 2015). Um bebê apresentava destreza ao manusear o livro, além de gestos de leitura (Gonçalves, 2018), procurando um lugar aconchegante para apreciar o livro, já sabia passar as páginas com autonomia e demonstrava certa concentração ao ver as imagens, balbuciando ou apontando. Outras crianças utilizavam o livro como uma espécie de brinquedo, colocando na cabeça ou rasgando, demonstrando formas peculiares de compreensão do que seria o livro.

Por meio desta pesquisa, percebemos que as crianças por vezes conseguiram reproduzir “jeitos leitores dos adultos alfabetizados, apropriando-se, fazendo-se uso, construindo sentidos singulares, e outros coletivos que não se limitam às normas adultas pelo contrário as burlavam constantemente escapando às suas lógicas e as suas regras” (Guimarães, 2018, p.211-212). Também observamos que as crianças interagem com os livros por meio do corpo, pelas experiências táteis, sensoriais, visuais, tocando, experimentando as texturas, mordendo, lambendo, rasgando.

Consideramos importante destacar que os bebês demonstram gostar dos livros, porém identificamos que eles se interessaram mais pelos livros de folha fina e menos pelos livros de pano, dado que também foi apontado em outras pesquisas, como a de Hampel (2019).

Concluimos, então, com esses achados que o bebê se relaciona com a cultura de forma ativa e se apropria, significa e ressignifica os elementos de sua cultura por meio das experiências sociais que lhe são oportunizadas. Assim, pelo que foi posto anteriormente, cada criança apresenta suas singularidades na apreensão da cultura e, conseqüentemente, do objeto livro e necessitam nessa fase, principalmente de uma mediadora de leitura para

que o processo de apropriação da cultura venha se efetivar de forma significativa para a criança.

Por se tratar de bebês, torna-se primordial planejar as interações com o livro, pois assim, as professoras podem garantir maior exploração dos elementos do livro infantil, como a narrativa e os elementos visuais e sensoriais, tornando-se significativo e convidativo para o pequeno leitor. Sendo assim, acreditamos que quanto mais a professora pensa em estratégias que favoreçam a interação e a imersão dos bebês com os livros, mais serão desenvolvidas e fomentadas capacidades leitoras preponderantes para o desenvolvimento leitor do bebê.

Por fim, destacamos e defendemos a importância de Políticas Públicas que invistam na formação literária das professoras de berçário, para que elas realizem ações de mediação literária com primazia, como a escolha adequada do livro que será apresentado para o bebê, o domínio dos elementos presentes neste objeto como a exploração das narrativas e das ilustrações, a mudança na entonação da voz, organização dos espaços leitores, dentre outros aspectos, favorecendo as interações significativas do bebê com o livro infantil e as ricas experiências literárias, estéticas, artísticas e sensoriais do pequeno leitor.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com bebês. Belo Horizonte, 2010, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file> Acesso em janeiro de 2021.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos na Educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 208. 128 p.

BARBOSA, Maria Carmem. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014. Disponível em: [Práxis Educativa \(uepg.br\)](http://www.uepg.br). Acesso em Janeiro de 2023.

BOUVIER, SUZANNE MOLLO. Transformação Dos Modos De Socialização Das Crianças: Uma Abordagem Sociológica. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 391-403, Maio/Ago. 2005 391 Disponível em <http://www.scielo.br/j/cp/a/X8n4RcnLnhdybsVSwNG5Tww/>, Maio/Ago. 2005 391 Disponível em <http://www.scielo.br/j/cp/a/X8n4RcnLnhdybsVSwNG5Tww/>, Maio/Ago. 2005 391 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/X8n4RcnLnhdybsVSwNG5Tww/>.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. *Persona*. 2007. 118 p. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em Janeiro de 2023.

BAPTISTA, Mônica Correia ; PETROVITCH, Camila; AMARAL, Mariana Pereira Lara do Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade. *Leer, Escribir y Descubrir*, VOL.1. NÚM. 8, pág. 10-23, ano 2021.

BAPTISTA, Mônica Correia. Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 2021, VOL. 1. NÚM 8, pp. 10-23.

BELMIRO, Celia Abicalil;BAPTISTA, Mônica Correia; GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. O Texto Ficcional e a Experiência Literária Dos Bebês. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p.43-63, Maio/Agosto, 2017.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp: Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora. 1991, p. 167.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf acesso em: Janeiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

CAMPELLO, Bernadete Santos et al. PARÂMETROS PARA BIBLIOTECAS ESCOLARES BRASILEIRAS: fundamentos de sua elaboração 1. *Inf. & Soc.:Est*, João Pessoa, v.21, n.2, p. 105-120, maio/ago. 2011.

CUZZIOL, Ana Paula Gomes. “Pequenos-Gigantes” entre si: Notas etnográficas acerca da capacidade e da disponibilidade dos bebês em viver socioculturalmente. Niterói-RJ, 2013.

Carvalho, Alysso; Salle, Fátima; Guimarães, Marília. Desenvolvimento e Aprendizagem. Editora UFMG; 1ª edição. 2002, 144 p.

CUZZIOL, Ana Paula Gomes. “Pequenos-gigantes” entre si: notas etnográficas acerca da capacidade e da disponibilidade dos BEBÊS em viver socioculturalmente. Niterói-RJ, 2013.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanal intelectual. In: Pesquisa Social: teoria, Método e criatividade. DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs). 29 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 31-59.

EVALTE, Tatiana Telch. Para entender o livro-brinquedo: arte e literatura na Infância. 2014, p.132.

GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. Existe uma literatura para bebês? Belo Horizonte, 2016, 274.p.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de videogravação em pesquisas qualitativas. Educação em pesquisa. São Paulo, v37, n.2. 2011, p.249-261. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a03.pdf> Acesso em Janeiro de 2021.

GOULART, Maria Inês Mafra. A criança e a construção do conhecimento. In: Desenvolvimento e Aprendizagem. Editora UFMG; 1ª edição. 2002, 144 p.

GUEDES, Adriane Ogêda. A comunicação com bebês e com crianças pequenas: a imitação como forma de conhecer o mundo. Revista Criança do Professor de Educação Infantil. Esplanada dos Ministérios. 2008, 44.p. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/elischris/revistacrianca46-33388977>. Acesso em: Janeiro de 2023.

GONÇALVES, Fernanda. As palavras e seus deslimites: a relação dos bebês com os livros na Educação Infantil. 2019, p.250.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2008, 298 p.

GUIMARÃES, ROSELE MARTINS. Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário. UFRGS, 2011, p. 259.

HAMPEL, Leticia Carla dos Santos Melo. Os bebês, as professoras e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação de leitura no berçário. 2016, p. 148.

Lei 12.224 de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas Instituições de ensino do país. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. acesso em: Junho de 2022.

HORN, Maria da Graça Souza. Brincar e interagir nos espaços da escola infantil. Porto Alegre: Penso, 2017. 111. p.

JUDIT, Falk. Educar os três primeiros anos: A experiência Pikler-Lóczy. 3ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 101 p.

KRAMER, S. A autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de pesquisa, n.116, p. 41-59, julho de 2002.

KÜMMERLING-MEIBAUER, B. Emergency literacy: children's books from 0 to 3. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2012.

MATTOS, Maria Nazareth De Souza De. Bebês e Livros: Relação, Sutileza, Reciprocidade E Vínculo. Rio de Janeiro, 2018. p. 200.

MELO, Maurizeide Pessoa de; NEVES, Dulce Amélia de Brito. A IMPORTÂNCIA DA BIBLIOTECA INFANTIL. *Biblionline*, v. 1, n. 2, 2005. p. 8.

MARINO FILHO, Armando. O SIGNIFICADO COMO FUNDAMENTO DA MOTIVAÇÃO PARA A FUNDAMENTO DA MOTIVAÇÃO PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

MARTINS, Gilberto Andrade. RCO – Revista de Contabilidade e Organizações – FEA RP/USP, v. 2, n. 2, p. 8 - 18 jan./abr. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: *Pesquisa Social: teoria, Método e criatividade*. DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs). 29 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 61-77.

MODESTO, Silva Kenia Adriana De Aquino. O Nascimento do Pequeno Leitor: Mediação, Estratégias E Leitura Na Primeiríssima Infância. 2019, p. 279.

O que é PNLD? Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em Agosto de 2022.

OLIVEIRA, Maria das Graças; Sousa, Sara Livia dos Santos; FARIAS, Yasmim Kamilly Menezes. A Criança tem direitos: como eles se materializam na Educação Infantil? Santa Maria.v. 48, 2023.

OLIVEIRA, Zilma de M. (org). A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para discutir a educação infantil. 5ª ed. são paulo: Cortez, 2012, 176 p.

O que é PNBE?

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em Agosto de 2022.

Paiva, A. (2016). Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE. In: BRASIL. Livros infantis: acervos, espaços e mediações. Brasília, 13-49.

PARREIRAS, Ninfa. Do Ventre ao Colo, do som à Literatura: Livros para bebês e crianças. Belo Horizonte: RHJ, 2012, p. 238.

PLAISANCE, Eric. Para uma Sociologia da Pequena Infância. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 221-241, abril 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em Janeiro de 2023.

PINTO, Marcela Lais Allgayer. Iterações de bebês com livros literários. Rio de Janeiro. 2018, p. 200.

PINHEIRO, Mariza Inês da Silva. Classificação Em Cores: Uma Metodologia Inovadora Na Organização Das Bibliotecas Escolares Do Município De Rondonópolis-Mt. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v.7, n. 1, p. 163-179, jul./dez. 2009– ISSN: 1678-765X. 163

PINHEIRO, Mariza Inês da Silva; SACHETTI, Vana Fátima Preza. Classificação em cores: uma alternativa para bibliotecas infantis. UFMG, p. 16. Disponível em <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/319.pdf>. Acesso em Julho de 2023.

RAMOS, Ana Margarida, SILVA, Sara Reis. "Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebês", In VIANA, Fernanda Leopoldina, RIBEIRO, Iolanda e BAPTISTA, Adriana (coord.), Ler para Ser. Os caminhos antes, durante e depois de aprender a ler, Coimbra: Almedina, 2014, p. 149-174.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Conhecendo a criança no berçário: suas tramas, investigações e interlocução ativa. In: Os saberes e as falas de bebês e suas professoras. RAMOS, Tacyana Karla Gomes (org). Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012, p. 43-57.

SAMPAIO, Jurema Luzia de Freitas. Cultura e memória social / Jurema Luzia de Freitas Sampaio ; [leitor] Sidney de Moraes Sanches. – Brasília, DF : CAPES : UAB ; Rio de Janeiro, RJ : Departamento de Biblioteconomia, FACC/UFRJ, 2018. 82 p. : il.

SANTOS, Pedro de Souza. Biblioteca escolar e sala de leitura: um longo caminho para a universalização. Bibl. Esc. em R., Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 28-47, 2018.

SARMENTO, MANUEL JACINTO; PINTO, MANUEL. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. 2013, 9.p. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>. acesso em: Janeiro de 2023.

SILVA, Maria Rosana do Rêgo e. Práticas de leitura no berçário: um percurso relacional entre bebês, professores e livros. 2019, p. 176.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, Abril/00. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KNrMXHpm3NdK3SFNycDrHfN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22 de Julho de 2023.

VASCONCELOS, Fabíola Cordeiro De. O aprendizado da leitura de imagens no livro de literatura infantil: reflexões com base na obra noite de cão. Anais IV ENLIJE... Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/688>>. Acesso em: 23/09/2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovich; VINHA, Tradução De Márcia Pileggi. Quarta Aula: A Questão Do Meio Na Pedologia. Psicologia Usp, São Paulo, 2010, 21(4), 681-701. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4VnMkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22 de Junho de 2023.

VIGOTSKII, Lev Semenovich, 1896-1934 V741L. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem/ Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11a edição - São Paulo: ícone, 2010.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo - SP 1991 4ª edição brasileira.

WALTER, Moreira. Revisão de Literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. Janeiro de 2004, nº1. p. 12. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/19/o/Revis__o_de_Literatura_e_desenvolvimento_cient__fico.pdf>acesso em: maio de 2022.