

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rosele Martins Guimarães

Encontros, cantigas, brincadeiras, *leituras*:

Um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário

Porto Alegre
2011

Rosele Martins Guimarães

Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras:

Um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa

Porto Alegre
2011

CIP - Catalogação na Publicação

Martins Guimarães, Rosele

Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: Um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário / Rosele Martins Guimarães. -- 2011.

226 f.

Orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

1. Educação de bebês e crianças bem pequenas. 2. prática pedagógica no berçário. 3. usos do objeto livro. 4. literarura infantil. I. Silveira Barbosa, Maria Carmen, orient. II. Título.

Rosele Martins Guimarães

Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras:

Um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa – Orientadora

Profa. Dra. Carmem Maria Craidy – UFRGS/FACED

Profa. Dra. Sandra Regina Richter – UNISC

Profa. Dra. Susana Fernandes – Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre

Porto Alegre
2011

AGRADECIMENTOS

A realização desse trabalho, além de diversas leituras e reflexões, não seria possível sem a presença de muitas pessoas queridas.

Agradeço as crianças da pesquisa que “emprestaram” um pouco de suas vivências para este trabalho;

À escola que recebeu a pesquisa; acolhendo as propostas;

A Ana, professora da turma do berçário, por aceitar os desafios postos ao deparar-se com o “novo” e, por isso, estranho, que estava atrelado à pesquisa. Obrigada pela dedicação, pelo comprometimento e pelo entusiasmo durante o processo da pesquisa, desde os nossos primeiros contatos;

A Cris, Jessica, Bruna, Mari e Analisa, pela disposição em fazer parte da realização do campo de maneira tão implicada;

A Banca, Carmem, Sandra e Susana, pelo aceite em participar e pelas importantes contribuições;

As (os) Colegas de orientação, obrigada pela leitura e contribuição ao trabalho;

A Ângela, pelas palavras esclarecedoras;

A Cíntia, pela sensibilidade ao doar livros para a pesquisa;

Ao Paulo, pela disposição carinhosa em ajudar na configuração do trabalho;

A Larisa, pelas conversas e projetos animadores;

Ao Vitor, pela orientação metodológica;

A Carol, pelas conversas teóricas e das “coisas” da vida, pela ajuda e apoio valioso na reta final;

A Simara e Carolina, pela disponibilidade no auxílio às traduções;

Em especial A Lica, por ter sido orientadora desde a graduação nos estudos sobre infâncias. Obrigada pela orientação teórica, pela acolhida sensível nos momentos de desafio, pelas oportunidades profissionais que me proporcionou. Obrigada pelo que me possibilitou, entre tantas outras aprendizagens, perceber que ser professora é pot o aluno naquilo que ele tem, e não no que lhe falta;

A minha família, pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência. Em especial, a minha irmã Gisele, pelo incentivo desde o processo de seleção do mestrado;

Ao Ocyr companheiro, cúmplice de todas as etapas do mestrado. Obrigada pela paciência, pelos abraços, pelos doces, pelas risadas, pela escuta na leitura dos textos, pela

ajuda nas traduções, na formatação... pelo carinho, pela presença e cuidado constante. Principalmente, por acreditar nos momentos mais difíceis que seria possível.

[...] se não aprendermos a escutar as crianças, será difícil aprender a arte de estar e conversar com elas (de conversar em um sentido físico, formal, ético e simbólico). Será também difícil, acaso impossível, compreender como e porque pensam e falam as crianças; compreender o que fazem, pedem, planejam, teorizam ou desejam; compreender qual mensagem preferem, quais procedimentos exploram ou elegem para influenciar seu entorno ou obter conhecimento.

Loris Malaguzzi

RESUMO

O presente estudo trata de uma investigação acerca da prática pedagógica com crianças menores de dois anos, tendo como foco de atenção as interações dos bebês e das crianças bem pequenas com o objeto livro. O objetivo foi investigar: *O que fazem? Como fazem? Onde fazem? Com quem fazem? O que decorre do manuseio e da audição de pequenas narrativas?* A pesquisa ambientada em uma sala de berçário de uma escola municipal de educação infantil no município de Porto Alegre/RS teve como referência metodológica os pressupostos da pesquisa-ação (BARBIER, 2002; ANDALOUSSI, 2004; THIOLENT, 2008). A investigação aconteceu em três momentos: no primeiro, buscou-se conhecer o campo de investigação, as práticas pedagógicas que envolviam os livros e a contação de histórias; no segundo, ocorreram intervenções da pesquisadora – junto aos educadores e às crianças - com o objetivo de questionar e propor outras formas de uso dos livros; e, no terceiro momento, deram-se as observações e os registros das ações das crianças no encontro cotidiano com diversificados livros. As lentes teóricas que sustentaram e inspiraram as ações e as interpretações na pesquisa estão ancoradas nas áreas da sociologia da infância (SARMENTO, 2005, 2008; FERREIRA, 2008; CORSARO, 2009) e da psicologia da criança (WALLON, 1986); assim como na pedagogia da pequena infância (FALK, 2004, COCEVER, 1990, 2009; GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006); nas experiências de bebês com livros (CATARSI, 2001, 2005; BONNAFÉ, 2008; RIZZOLI, 2005) e na concepção de leitura com base na perspectiva teórica freireana (FREIRE, 1987) e da semiótica (SANTAELLA; NÖTH, 2003, 2004). Nas análises dos episódios, é marcante o protagonismo ativo e reflexivo dos pequenos, observados de distintas formas: no engajamento autônomo com os livros; na livre escolha dos suportes; nas formas de utilização das estruturas e dos signos dos livros, na busca de um lugar para “ler”; na procura por parceiros de “leitura”; ou ainda, na opção por ficar só com os livros. Identificaram-se, também, a presença de diversas vozes nas ações dos pequenos, as quais questionavam, orientavam, brincavam e encantavam as explorações dos livros. Compreende-se as diferentes vozes como atualizações das experiências anteriores presentes nos registros de memória das histórias e canções narradas *pela e com* a professora; nas sonoridades da voz; nas palavras escutadas e nas expressões faciais e gestuais compartilhadas; na apreciação do conjunto gráfico plástico dos livros e na reprodução da norma convencional para manusear o suporte livro. Foi possível perceber que, tanto no manuseio do suporte do livro como na escuta de narrativas produzidas pelas adultas, as crianças produziram modos/jeitos próprios/singulares/específicos de uso/leitura dos livros os quais estão embasados na cultura de uso do livro do universo letrado, mas não ficam reduzidas a elas. Suas apropriações, usos, significações escapam às regras das práticas de leitura dos adultos. Morder, dobrar, lambear, cutucar, ver com as “mãos”, “entender” com as papilas gustativas são, muitas vezes, as primeiras experiências de leitura. As crianças pensam no contato com os objetos, nas reações que eles provocam, nas respostas que oferecem, portanto, não basta narrar-lhes histórias, é preciso que elas possam tocar e usar os livros. Entretanto, não basta que tenham acesso aos livros, é preciso uma mediação lúdica, livre de regras reguladoras, mas repletas de experiências criativas, que potencializem o desejo e as formas de uso do livro. Na prática pedagógica em berçários, os livros apresentam-se como uma potente ferramenta que engaja adultos e crianças na produção de uma nova cultura de uso do objeto livro.

PALAVRAS-CHAVE: educação de bebês e crianças bem pequenas, prática pedagógica no berçário, usos do objeto livro, literatura infantil.

RESUMEN

El presente estudio trata de una investigación acerca de la práctica pedagógica con niños menores de dos años, centrandó la atención en la interacción de los bebés y de los niños de corta edad con el libro. El objetivo fue investigar: ¿Qué es lo que hacen? ¿Cómo lo hacen? Donde lo hacen? Con qué lo hacen? Lo que sigue a la manipulación y la audición de pequeños relatos? El trabajo de investigación ubicado en una sala de guardería de una escuela de educación infantil que pertenece al ayuntamiento de Porto Alegre/RS, tuvo como referencia metodológica, los aportes de la investigación-acción (BARBIER, 2002; ANDALOUSSI, 2004; THIOLENT, 2008). La actividad ocurrió en tres momentos: en el primero, se ha buscado conocer el campo de la investigación, las prácticas pedagógicas que envolvían los libros y la narración de historias; en el segundo, ocurrieron intervenciones de la investigadora - junto a los educadores y los niños - con el objetivo de cuestionar y proponer otras formas de del uso de los libros; y en el tercero momento, dieran se las observaciones y los registros de acciones de los niños en el encuentro cotidiano con diversificados libros. Las lentes teóricas que sostuvieron y inspiraron las acciones y interpretaciones en la investigación, están apoyadas en las áreas de sociología de la infancia (SARMENTO, 2008; FERREIRA, 2008; CORSARO, 2009) y de la psicología infantil (WALLON, 1986) así como en la pedagogía de la pequeña infancia (FALK, 2004, COCEVER, 1990, 2008, GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006); en las experiencias de bebés con libros (CATARSI, 2001, 2005; BONNAFÉ, 2008; RIZZOLI, 2005) y en la concepción de la lectura con base en la perspectiva teórica freireana (FREIRE, 1987) y de la semiótica (SANTAELLA; NÖTH, 2003, 2004). En las análisis de los episodios, es notorio el protagonismo activo y reflexivo de los pequeños, observados de distintas formas: en el compromiso autónomo con los libros; en la libre elección de soportes; en las formas de utilización de estructuras y de los signos de los libros, la búsqueda de un sitio mejor para “leer”; la procura de un compañero de lectura; pero sin embargo también la opción de quedarse solo con sus libros. Se ha identificado también, la presencia de diversas *voces* en las acciones de los pequeños, las cuales se cuestionaban, orientaban, jugaban y encantaban las exploraciones de los libros. Se comprende las diferentes voces como actualizaciones de experiencias anteriores presentes en los registros de memoria de de las historias y canciones narradas *por* y *con* la profesora; en las sonoridades de la voz; en las palabras escuchadas y en las expresiones faciales y gestuales compartidas; en la apreciación del conjunto gráfico plástico de los libros y en la reproducción de la norma convencional para manosear el soporte libro. Ha sido posible percibir que, tanto en el manoseo del soporte libro como en la escucha de narrativas producidas por las adultas, los niños producirán modos y maneras/ propios/ singulares/ específicos de uso/ lectura de libros que tienen base a la cultura del uso del libro del universo letrado, pero que no se quedan reducidas a ella. Su apropiación, exploración, significaciones escapan a las reglas de las prácticas de la lectura de los adultos. Morder, doblar, lamer, “ver” con las manos, “entender” con las papilas gustativas son, muchas veces, las primeras experiencias con la lectura. Los niños piensan en el contacto con los objetos, en las reacciones que ellos provocan, en las respuestas que ellos ofrecen, por lo tanto, no basta narrarles historias, es necesario que ellos puedan tocar y explorar el libro. Sin embargo, no basta que tengan acceso a los libros, es necesario una mediación Lúdica, libre de reglas reguladoras, más repletas de experiencias creativas, que potencialicen el deseo y las formas de explorarlos. En la práctica pedagógica en guarderías de bebés, los libros presentan como una potente herramienta que compromete adultos y niños en la producción de una nueva cultura de la exploración del objeto libro.

PALABRAS-CLAVE: educación de bebés y niños de corta edad, práctica pedagógica en la guardería, exploración del objeto Libro, literatura infantil.

LISTA DE SIGLAS

ACCES – Associação Cultural Contra as Exclusões e as Segregações

CME – Conselho Municipal de Educação

DVD – Digital Video Disc

EVA – Etil Vinil Acetato

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Turma do Berçário I.....	26
Quadro 2 - Formação das professoras do Berçário I.....	28

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sala do Berçário I.....	30
Figura 2 - Sala do Berçário I reorganizada.....	102
Figura 3 - Nova configuração da sala do BerçárioI.....	107

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 PRIMEIROS PASSOS.....	21
2.1 A PROCURA DA ESCOLA.....	21
2.2 O ENCONTRO COM O CAMPO DA PESQUISA.....	23
2.3 A ESCOLA.....	24
2.4 O GRUPO DE CRIANÇAS DA TURMA DO BERÇÁRIO I.....	26
2.5 O GRUPO DE EDUCADORAS DO BERÇÁRIO I.....	27
2.5.1 A Professora	28
2.6 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DA SALA: alguns apontamentos sobre a prática pedagógica.....	30
2.7 OS BEBÊS, AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS E OS LIVROS I.....	33
2.7.1 Os Livros.....	35
3 REFLEXÕES ACERCA DAS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES AO CAMPO...	37
3.1 OS BEBÊS, AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS E OS LIVROS II.....	43
3.2 CONHECENDO O QUE SE FAZ ATRAVÉS DE COMO É FEITO: as histórias, os livros e outros elementos da prática pedagógica do berçário I.....	45
3.2.1 Os modos de utilização do objeto livro.....	47
3.2.2 Outros elementos da prática pedagógica no berçário I.....	51
3.3 DIFERENTES PERSPECTIVAS NA COMPREENSÃO DOS BEBÊS, CRIANÇAS E INFÂNCIAS: sociologia da infância, psicologia e pedagogia.....	53
3.3.1 A ação autônoma na pedagogia da pequena infância	63
3.4 LIVROS E ATOS DE LEITURA DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS...	66
3.4.1 Sobre os livros, os textos e as leituras.....	68
3.4.2 Sobre a leitura.....	70
3.4.3 Se há textos, há leitores.....	73
3.4.4 Os livros produzidos para as crianças.....	74
3.4.5 Os livros e a visualidade.....	77
<i>3.4.5.1 Características gráficas.....</i>	<i>79</i>
3.5 ROMPENDO FRONTEIRAS: experiências com livros, bebês e crianças bem pequenas.....	83

3.5.1 Como lêem os bebês e as crianças bem pequenas?	88
4 CONVÍVIO E INTERVENÇÃO	92
4.1 INTERVENÇÃO I: (re)construindo um contexto para o uso dos livros.....	92
4.2 INTERVENÇÃO II: A ruptura de paradigma quanto a relação das crianças com os livros.....	98
4.3 OS EFEITOS DA PESQUISA: rearranjando o espaço da sala do berçário I.....	101
5 CHEGANDO ÀS PERGUNTAS DA PESQUISA	116
5.1 OBSERVANDO OS BEBÊS E AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS EM INTERAÇÃO COM OS LIVROS	118
6 MAPEAMENTO DAS AÇÕES DOS BEBÊS E AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS COM O OBJETIVO LIVRO	122
6.1 INVESTIGANDO OS LIVROS: quando as formas do suporte sugerem os usos.....	139
6.2 OS LUGARES QUE CONSTROEM EM SUAS “LEITURAS”	154
6.3 AS INTERAÇÕES SOCIAIS EM TORNO DOS LIVROS: crianças e seus pares, crianças e adultos.....	163
6.4 AS BRINCADEIRAS COM E A PARTIR DO USO DOS LIVROS.....	184
6.5 ATOS DE LEITURA.....	198
7 CONCLUSÃO	211
REFERÊNCIAS	214
ANEXO A - Termo de Consentimento Informado	223
ANEXO B - Livros usados na pesquisa	226

1 INTRODUÇÃO

Mobilizada por interrogações e desafios que atravessam a área da pedagogia da infância, o que busco problematizar, neste estudo, são algumas inquietações que, no decorrer dos últimos cinco anos, tenho me deparado ao atuar como professora de bebês e participar de pesquisas¹ e debates acerca das especificidades que caracterizam o fazer pedagógico com crianças menores de três anos em instituições de educação infantil.

Motivada por vivências acadêmicas e profissionais a temática desenvolvida nessa investigação está contida na discussão que trata da prática pedagógica com bebês e crianças bem pequenas² na educação infantil, mais precisamente no que diz respeito à “materialidade da experiência educativa”. A concepção de pedagogia, que me aproximo para pensar a prática pedagógica, está de acordo com Barbosa (2009) que, no documento de consulta “Prática Cotidianas na Educação Infantil: Bases para reflexão sobre as orientações curriculares”, chama a atenção para que as pedagogias sejam plurais.

A pedagogia implica a reflexão acerca do mundo social, cultural e econômico, assim como os modos de estabelecer as relações e as interações entre as pessoas. O pensamento pedagógico engendra tanto os grandes discursos sociais, políticos, ambientais, entre outros, quanto os pequenos discursos do cotidiano, articulando os contextos aos processos concretos de produção dos saberes. Por esse motivo, as pedagogias são plurais. Isso significa que as formas de articular, propor, programar e realizar os processos pedagógicos sempre serão singulares e complexos (BRASIL, 2009, p. 42).

Inserido nesse debate, o estudo que apresento tem como objeto de atenção a interação dos bebês e das crianças bem pequenas com o *objeto livro*³ no contexto de uma turma de berçário de uma escola municipal de educação infantil de Porto Alegre. Assim, este trabalho pretendeu compreender e, ao mesmo tempo, dar visibilidade às ações dos bebês e as crianças bem pequenas com e a partir livros no cotidiano da escola da infância.

¹ Junto ao grupo de pesquisa orientado pela professora Maria Carmen Silveira Barbosa, com quem mantenho contato desde a realização do estágio curricular no ano de 2006.

² Tomando como referência o documento de consulta *Prática Cotidianas na Educação Infantil: Bases para reflexão sobre as orientações curriculares* (2009), este estudo compreende **bebês** como crianças de 0 a 18 meses; **crianças bem pequenas** como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses.

³ A perspectiva adotada, nesse trabalho, para abordar o livro contemporaneamente produzido para o público infantil, como um objeto livro será discutida no item 3.4 LIVROS E ATOS DE LEITURA DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS.

A vontade de investigar essa temática emergiu no contato com as crianças, quando, em 2009, já no curso do mestrado, atuava como professora de uma turma de berçário. Naquele período, embora já tencionasse pesquisar a prática pedagógica, contando com os bebês, como sujeitos da pesquisa, centrada em suas ações e não apenas na ação docente, ainda não sabia que o objeto impulsionador das questões em torno dos fazeres dos bebês na escola de educação infantil seria o livro. A rotina pedagógica, nessa faixa etária, é permeada por uma multiplicidade de elementos que a compõe: a organização do ambiente, os momentos da alimentação, da higiene e do sono, as possibilidades de brincadeiras, a seleção e a oferta dos materiais, o planejamento, o uso dos tempos, a documentação (BARBOSA, 2006, 2009). E, como a educação coletiva de crianças pequenas de 0 a 3 anos apresenta inúmeros desafios e carece de discussão investigativa em cada um desses aspectos, meu foco de atenção transitava por eles, sem contudo encontrar ponto de ancoragem.

Entretanto, como o olhar investigativo nunca é neutro e sim objeto de reflexão, resultado de um processo histórico de problematização e busca por uma complexificação da realidade, a partir de um duplo movimento de estar como professora das crianças e observá-las, o interesse por um aspecto da ação pedagógica com os pequenos tornou-se recorrente para mim: a relação que realizavam *com* o objeto livro e as interações sociais que decorriam *a partir* do uso dos livros.

Atenta e acompanhando as iniciativas de procura do livro, bem como as ações efetuadas pelas crianças com eles, que ficavam numa espécie de cantinho de leitura da sala, passei a acompanhar as suas explorações e suas amplas interações *com e a partir* dos livros. Embora, ao longo do ano, eu narrasse pequenas histórias para elas e também as apoiasse na manipulação de diferentes livros, até aquele momento, o que percebia e identificava era o uso dos livros como objetos culturais vinculados, ou mesmo restritos, às práticas de leituras, que ocorriam por meio da leitura de histórias, da visualização das imagens ou pelo manuseio do suporte livro (CHARTIER, 1999).

Contudo, para minha surpresa, aos poucos, fui descobrindo, na relação das crianças com os livros, não apenas o uso deles para realizar práticas de leitura vinculadas à cultura letrada, mas passei a identificar o registro de uma rede de ações bastante complexa, variada e rica. Fui percebendo que as ações produzidas pelas crianças decorriam da vivência de exploração dos livros, as quais aconteciam *com* e, outras vezes, *sem* a presença mediadora de uma adulta e que a interação com o livro, por vezes, consistia em ouvir histórias, mas, em outras, se dava sem esse propósito, aliás, sem nenhuma pré-definição. Além disso, fui identificando que os bebês e as crianças bem pequenas, ao entrarem em contato e explorar a

materialidade dos livros, produzem uma variedade de ações, relações e interações, através de múltiplos, diferentes e criativos arranjos dos livros.

Diante disso, passei a perceber que os livros como uma potente ferramenta a ser explorada na prática pedagógica no berçário, pois, a partir de um contato lúdico com o livro, a criança aproxima-se de uma variedade de conhecimentos⁴, enriquece a imaginação, cria situações de interação interpessoal.

Assim, aos poucos, foi sendo construído o desejo de investigar a interação dos bebês e das crianças bem pequenas com o objeto livro e, enfim, decidi arriscar-me em explorar tal relação dos pequenos com o objeto livro, no contexto de uma escola de educação infantil.

Creio ser importante ressaltar que, neste trabalho, a abordagem dada ao livro não está centrada na dimensão literária do mesmo. Afirmo isso porque é comum associar a ideia do livro apenas às narrativas escritas com palavras, sendo assim, a ênfase recai na oralidade do adulto-narrador e na recepção da criança. Aqui, não se nega essa importância, muito pelo contrário, entretanto, esta não é a principal ênfase dada ao uso dos livros. A perspectiva de utilização dos livros buscou ser mais abrangente, isto é, pensar o uso que as crianças fazem dos livros a partir do que elas produzem no contato com eles, ao invés, somente, daquilo que as adultas captam e informam para as crianças ao explorarem um livro.

Tão logo encontrei o objeto da pesquisa, passei a especular informações sobre a prática de uso dos livros no berçário. Conversei com colegas docentes na educação infantil a fim de saber o que pensavam e quais eram as suas experiências envolvendo os bebês e os livros. Também vasculhei publicações na internet (*SCIELO*, *GOOGLE ACADÊMICO*, *GOOGLE*) que abordavam essa temática. O que encontrei foi uma ausência de discussão sobre o tema tanto por parte das docentes quanto no que se refere à produção acadêmica.

Constatei que a utilização de livros pelas crianças menores de dois anos, muitas vezes, é estigmatizada pelos próprios docentes das crianças, principalmente pelo fato dos pequenos manusearem o livro, incluindo, muitas vezes, a investigação gustativa dos mesmos. Nos estabelecimentos de educação infantil, ainda é incomum encontrar crianças menores de dois anos ouvindo histórias a partir de livros, e mesmo sem eles, quiçá, manipulando este objeto simbólico. A escassez de práticas com bebês que inclui os livros, eu creio que esteja limitada, entre outros motivos, devido à ideia de uso dos livros, que, como apontam os estudos sobre práticas de leitura de Roger Chartier (1996, 1999, 2002), às vezes, permanecem sendo

⁴ O entendimento de conhecimento que utilizo está vinculado ao que Barbosa (2009) defende. Isto é, como conhecimento expresso e vivenciado por meio de práticas sociais e culturais, nas quais são as experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade.

concebidos como objeto de honraria, ligados a uma imagem de autoridade e do saber que carregam, o que corrobora para a perpetuação do antigo preconceito de que às crianças é permitido ter livre acesso aos livros somente quando forem capazes de lê-los instrumentalmente.

Assim, se os bebês e as crianças bem pequenas não leem no sentido estrito, ou seja, não decodificam a palavra escrita, não há sentido em manusearem ou mesmo “lerem” os livros. Acrescido a isso, é recorrente a concepção de que eles sejam incapazes de atribuir significados e estabelecer relações a partir do manejo e do uso compartilhado dos livros com adultos e outras crianças. A ideia que vigora é de que eles apenas manipulam-nos aleatoriamente e, além disso, que os destroem. Em razão disso, os livros que circulam nas salas de berçário costumam ser exclusivamente os de plástico e tecido. E, dos usos efetuados pelos pequenos com estes livros, concebe-se que os pequenos interagem com eles numa perspectiva de mero entretenimento, sem, contudo, atribuir sentidos ao que fazem, ao que vêem, ao que sentem. Desse modo, em grande parte das turmas de berçário, inexitem propostas intencionais e atenção dedicada ao que emerge da exploração do livro. Um quadro necessário de ser repensado, pois, dentre vários motivos, como afirma Bonnafé (2008, p. 71):

O fato de ficar a margem da cultura contida nos livros contribui para deixar as pessoas a margem da pintura, da música, do teatro, isso porque o livro dá acesso também a outras práticas culturais. Difundir os livros contribui para diminuir as desigualdades culturais cujos efeitos conhecemos muito bem [...] O livro é um suporte para a interação entre crianças e adultos, também liga o indivíduo a sua comunidade.

Portanto, para produzir a investigação, frente a este quadro delineado, dei-me conta que algumas indagações acerca da interação dos bebês e das crianças bem pequenas com o livro precisavam ser bem observadas, registradas e problematizadas:

- ✦ O que fazem com os livros que lhes são disponibilizados?
- ✦ Como fazem?
- ✦ Onde fazem?
- ✦ Com quem fazem?
- ✦ O que decorre do manuseio e da audição de pequenas narrativas?

Dessa forma, de acordo com o que foi apresentado, foi a partir do encontro com as crianças e os livros, na vivência do cotidiano que emergiu o objeto dessa pesquisa. Logo, a presente investigação constitui-se a partir de minhas observações/percepções/inquietações a respeito da interação dos pequenos com o livro no contexto de uma escola de educação

infantil, isto é, uma temática inserida na prática pedagógica que se encontra em fase inicial de atenção e discussão. Portanto, este estudo insere-se nos primórdios do debate a respeito desse assunto, também é marcado como um começo, para mim, como pesquisadora. Por isso, esteve atravessado por muitas dúvidas, desejos, encontros e desafios que foram, aos poucos, no decorrer da trajetória dos últimos três anos, ganhando forma e força.

Confesso que, em muitos momentos no percurso da pesquisa, como iniciante no universo acadêmico científico, senti-me atrapalhada e confusa, muito aquém de dominar a complexidade envolvida no processo de fazer a pesquisa. Principalmente por se tratar de uma pesquisa cujos sujeitos são crianças menores de dois anos de idade, ou seja, seres que estão nos momentos inaugurais de suas primeiras descobertas, relações e aprendizagens a respeito de si e do mundo. Um universo encantador, mas extremamente desafiador, pois, a todo o momento, somos nós, adultos, que falamos e escrevemos por eles. E como já dizia Wallon, “é muito difícil observar a criança sem lhe atribuir, sem projetar nela algo de si” (JALLEY, 2007, p.18). Ciente dessas considerações, a responsabilidade interpretativa se torna ainda maior. Além disso, durante a investigação, alguns desafios e deslocamentos de cunho teórico e metodológico se impuseram como resultado do próprio movimento da pesquisa e do meu engajamento diante deles, os quais funcionaram como rachaduras/rupturas que, de certa forma, modificaram as andanças da pesquisa para “lugares” de antemão não cogitados.

Agora, no momento da escrita do relatório final, depois dos dados produzidos, olhando para os “rastros” daquilo que deixei de lado e, principalmente, olhando para o que foi sendo agregado à investigação, percebo que as contribuições recebidas, na qualificação da proposta dessa pesquisa, foram cruciais nas escolhas que ocorreram após a sua realização. Sinto que as contribuições da banca “sacudiram” as estáveis estratégias que havia traçado na proposta inicial e que, a partir disso, foi possível permitir que outras questões, especialmente aquelas relacionadas à interação das crianças com os livros, que atravessaram o campo da pesquisa, também fizessem parte dela.

Mas, antes de tratar das mudanças, creio que, brevemente, preciso contar o que havia planejado no projeto para situar de onde a pesquisa partiu, em termos de proposta metodológica.

A proposta inicial da pesquisa foi desenhada do seguinte modo: com base nos pressupostos da pesquisa-ação⁵ (THIOLLENT, 2008; ANDALOUSSI, 2004; BARBIER,

⁵ Que apontam para uma investigação caracterizada, entre outros aspectos, com uma ação prática do pesquisador na realidade investigada, pela criação de um trabalho colaborativo com os membros do grupo da pesquisa, por uma flexibilidade de procedimentos e uma constante reflexão.

2002), o planejamento prévio, esboçado no projeto da pesquisa, tinha como ideia a produção dos dados no campo a partir da estratégia de uso de uma mala temática, a qual visitaria as crianças com o intuito de promover o encontro delas com diversos livros. A partir de sua exploração, ora com, ora sem a presença mediadora da professora da turma, pretendia-se investigar, numa sala sem a presença de livros, como as crianças interagiriam com eles e o que aconteceria diante dessa interação, que ações decorreriam dali.

A maneira como aconteceriam as sessões seria planejada em interlocução com a professora da turma que se configuraria como a responsável por desenvolver a proposta com as crianças. Como num movimento em espiral (BARBIER, 2002), no término de cada sessão, dialogaríamos a respeito de como seriam estruturadas as próximas sessões.

A estratégia de uso da mala contendo livros para serem explorados tinha como inspiração a proposta dos “Cestos dos tesouros” e o “Brincar heurístico” idealizados por Goldschmied e Jackson (2006) e nas concepções de uso do objeto livro e a narrativa de histórias para as crianças de acordo com Bonnafé (2008), Rizzoli (2005), Paiva (2010, 2010a), bem como na abordagem educativa de Lóczy (FALK, 2004; COCEVER, 2009), baseada na ação autônoma das crianças, na relação de cooperação entre crianças e adultos e na observação atenta aos detalhes das ações e das interações efetivadas.

Como é possível perceber, essa estratégia pedagógica apresentava poucas aberturas ao que pudesse vir a acontecer no campo da pesquisa. Por sua dimensão tão objetiva e fechada como foi construída - no sentido de não apresentar possibilidades de livre acesso aos livros, já que eles seriam disponibilizados apenas quando a mala adentrasse na sala -, algumas sugestões foram levantadas pela banca, a fim de que a investigação estivesse mais próxima ao cotidiano das crianças na escola, ou seja, que a pesquisa acerca dos usos dos livros fosse questionada de modo mais contextualizado.

Assim sendo, diante dessas contribuições, passei a rever as estratégias de intervenção, já que não era minha intenção realizar uma pesquisa em que simplesmente hipóteses fossem testadas. Pelo contrário, embora tivesse alguns indícios de como os bebês interagem com os livros, o intuito era iniciar este debate, fazer uma pesquisa de caráter exploratório com o objetivo de mapear a relação dos bebês e das crianças bem pequenas com os livros, o que, de fato, demandava uma maior abertura a possíveis questões que, no campo de pesquisa, pudessem surgir em torno dessa questão.

Desse modo, da realização da banca até a entrada no campo da pesquisa, algumas mudanças já estavam em vias de processo... Entretanto, o encontro com a escola, palco da experiência da pesquisa, foi a mola propulsora que ativou as mudanças que vieram a ocorrer.

Nessa escola, já havia um trabalho em desenvolvimento que envolvia os livros na prática pedagógica com o berçário, os quais eram largamente explorados em sua esfera literária pela professora, que contava histórias advindas de livros para os pequenos. Porém, embora vivenciasse tal prática, eles não tinham acesso aos livros, pois a professora temia que viessem a danificá-los. Esse aspecto estava na contramão da proposta da pesquisa. Apesar disso, devido à receptividade e à adesão da professora a pesquisa, aos poucos, o trabalho de campo foi sendo construído no decorrer de cinco meses (de agosto a dezembro de 2010).

Como efeito deste movimento de construção da pesquisa, alguns aspectos das projeções, inicialmente, traçadas foram se deslocando:

- De um trabalho de campo em que se pretendia partir de um contexto que não houvesse a presença de livros, a investigação ocorreu numa escola onde já havia a presença de deles;
- De uma proposta inicial de trabalhar com uma professora, a pesquisa aconteceu em interlocução com a professora da turma e as assistentes, tanto do turno da manhã quanto da tarde e;
- De uma investigação que viesse a discutir os bebês e as crianças bem pequenas com os livros, produziu-se uma investigação em que outras dimensões, que atravessavam a prática de uso dos livros, também passaram a ser abordadas na pesquisa.

Explico isso melhor. Até a produção dos dados relativos à interação dos pequenos com os livros, outros assuntos foram abordados, a saber: a reorganização do espaço físico da sala, o livre acesso aos materiais pelas crianças, a abordagem de como estar *com* as crianças e permitir o exercício de seu protagonismo. Numa espécie de encontro com a professora e as demais educadoras da turma, nos finais das manhãs, realizávamos um momento de diálogo com caráter de formação continuada, que tiveram início antes das crianças passarem a ter contato com os livros. Dialogamos sobre esses diversos elementos, ou melhor, dimensões, que, correlacionadas, constituem a prática com as crianças na escola de educação infantil.

Portanto, longe de cercar-me de procedimentos rígidos que coordenassem e modelassem o “andar” da pesquisa, deixei-me guiar pelo plano dos acontecimentos da experiência do campo. A partir de um projeto mais fechado, a pesquisa aconteceu de forma mais flexível e aberta, em interlocução com o campo da pesquisa, ramificando a atenção para construir a intervenção dos livros no cotidiano das crianças.

Quanto à abordagem metodológica da pesquisa, é importante ressaltar que, embora a produção dos dados tenha ocorrido próximo aos pressupostos de uma pesquisa-ação, pois houve uma intervenção intencional do pesquisador no campo de investigação, a qual

desencadeou transformações na realidade da turma do berçário, alguns pressupostos do método etnográfico também acompanharam o trabalho. A chegada ao campo, a inserção e a conquista de um espaço como pesquisadora para a execução da proposta de uso dos livros diferentemente do modo como estava em curso, aconteceu, num primeiro momento, pela observação e escuta do campo. Tais procedimentos estiveram fortemente alicerçados na observação participante, técnica da pesquisa etnográfica com a qual busquei, como ensina Malinowski (1979), “aprender o ponto de vista dos nativos, seu relacionamento com a vida, sua visão de seu mundo”, enfim, o funcionamento das variáveis que estavam intimamente vinculadas à realidade investigada.

Assim, por meio da observação participante, estratégia de contato e inserção no campo, passei a conviver com o grupo estudado, tendo como objetivo compreender os múltiplos planos, ou dimensões, da prática pedagógica em sua totalidade, buscando conhecer o significado do arranjo da prática educativa dos “nativos”. Isso porque, dentre as dimensões da prática pedagógica que permeiam a interação das crianças com os livros, a organização do espaço físico da sala, o acesso aos livros e a outros materiais, também as formas de intervenção que as adultas estabeleciam com as crianças, foram questões que demandaram uma certa discussão e reorganização, uma vez que, como se sabe, o que as crianças fazem com os livros é uma projeção da totalidade da prática educativa em sua multidimensionalidade.

Diante do que foi exposto, vejo a realização dessa pesquisa próxima ao que Fernandes (2009) expressa constituir-se numa pesquisa experiência. Citando Larrosa (2007)⁶, a pesquisadora escreve que “experiência seria aquilo que nos passa. Não o que passa, senão aquilo que *nos* passa” (FERNANDES, 2009, p. 17). Apesar de não ser fácil viver e compreender uma experiência, devido a sua complexidade, por ela ser contrária à lógica que se tem vivenciado os acontecimentos na contemporaneidade, ela é fundamental para o pensamento, a reflexão, a construção do conhecimento.

[...] a experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p. 160).

⁶ LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

Dessa maneira, deixe-me levar, de algum modo, pelos atravessamentos do campo. O plano de rota, inicialmente, traçado acabou sendo alterado e desenhado no próprio percurso da investigação, fazendo-se, pois, presente a imprevisibilidade, a descontinuidade, isto é, rompendo com a lógica programada e contínua que eu havia previsto. Na chegada ao campo, minhas estratégias foram derrubadas e outras acabaram sendo tecidas no próprio movimento de engendramento da pesquisa no campo. O objeto de estudo permaneceu, entretanto, a forma, o modo, o ritmo como isso aconteceu deu-se de acordo com o próprio movimento do campo, o qual foi sendo tecido, recortado, costurado, colado, desenhado nas e pelas redes de ações produzidas no encontro *com* as crianças e *com* as educadoras.

Assim, diante dos fatos vivenciados, para construir a escrita dessa pesquisa, escolhi percorrer os processos trilhados na investigação. O leitor encontrará uma narrativa dos acontecimentos, a qual é, por vezes, interrompida para que reflexões teóricas sejam traçadas. A história começa com a procura e chegada na escola que foi o campo da pesquisa. Em seguida, a dissertação é apresentada em três partes. A primeira parte diz respeito aos primeiros contatos com o campo de investigação, as primeiras observações acerca das contações de histórias que ocorriam na turma do berçário I, a relação das crianças com os livros, os primeiros contatos com o grupo de educadoras e as crianças. Na segunda parte, trata de minhas intervenções juntos ao grupo de educadoras e também junto as crianças. Na terceira e última parte, adentramos no foco da investigação, isto é, na interação dos bebês e as crianças bem pequenas com os livros. Por fim, trago na conclusão uma reflexão final a respeito da trajetória da pesquisa, a interação dos bebês e as crianças bem pequenas com o livro como prática pedagógica possível e necessária de ser realizada em turma de berçários.

2 PRIMEIROS PASSOS...

2.1 A PROCURA DA ESCOLA

Em que escola de educação infantil realizar a investigação? Como escolher diante de tantas instituições? Da rede pública ou privada? Que critérios orientariam essa escolha? Eram questionamentos que me acompanhavam no momento em que sai a procura da escola.

Entretanto, encontrar uma escola onde pudesse realizar a pesquisa em colaboração com uma professora de uma turma de berçário para estudar os usos dos livros não foi fácil. As escolas que eu tinha conhecimento, onde os bebês mantinham contato com os livros, - conforme uma proposta intencionalmente refletida, portanto, não ocorrendo como uma simples recreação - atendiam crianças de classe média e média alta. E isso consistia num fator não desejado para esta investigação, pelo fato de que essas crianças provavelmente tivessem relação de proximidade com os diversos tipos de livros que, na atualidade, são produzidos para o público infantil. Este contato ocorre seja em seus lares, seja na escola ou mesmo nos *shoppings* e nas livrarias, locais que, nos dias de hoje, investem intensamente na divulgação dos livros produzidos para as crianças pequenas, possibilitando o acesso e o manuseio dos mesmos.

O perfil das crianças com o qual procurava desenvolver a pesquisa, intencionava que fossem aquelas que, por diferentes razões, nível socioeconômico ou baixa escolarização dos familiares, pouco tinham contato com o universo dos livros e da cultura letrada. Isso porque pretendia saber de que modo os bebês e as crianças bem pequenas, seres no início do processo de imersão cultural em uma sociedade interagem, apropriam-se e constroem significados a partir do contato com a materialidade e a dimensão simbólica dos livros, sem, contudo, conviverem e ambientes em que circula a cultura de uso de livros.

Quanto às características da professora, procurava encontrar alguém que, além de aceitar a entrada da pesquisadora como observadora participante de seu cotidiano com as crianças, também se dispusesse a participar da pesquisa em duas diferentes situações: i) atuando juntamente com as crianças; ii) e também planejando comigo, de forma colaborativa, as propostas de intervenção para as crianças.

Outra característica que buscava era que a professora tivesse uma relação positiva, de apreço, com os livros feitos para as crianças, assim como com a literatura infantil e

acreditasse que, de algum modo, eles são importantes para a formação das crianças, desde quando ainda são bebês.

Estas condições firmavam-se como uma necessidade para a realização da pesquisa, pois a concepção de desenvolvimento humano defendida, nesse trabalho, está próxima aos pressupostos de Henri Wallon (1986), cuja premissa é a de que o sujeito constrói-se através de suas interações com o meio. Sendo que, neste caso, o meio é compreendido como as pessoas próximas, os aspectos físicos do espaço, a linguagem e os conhecimentos próprios de cada cultura, afinal o meio humano é a “chave de todos os outros” (GALVÃO, 2004). Desse modo, o tipo de interlocução que a professora viesse a realizar compunha um fator de grande importância na pesquisa, uma vez que a educação e a apropriação cultural são relações sempre mediadas, as quais são viabilizadas e potencializadas, principalmente, de acordo com o tipo de interações dos humanos entre si e também com os materiais com os quais se tem contato.

Tais características eram necessárias, pois o tipo de dado que a investigação procurava produzir não seria possível apenas com a observação. Pelo contrário, eram imprescindíveis adultos sensíveis, disponíveis, interessados pela temática e, de algum modo, capacitados para mediar a interação e a relação dos bebês e das crianças bem pequenas com e a partir dos livros, além disso, a professora deveria estar disposta a engajar-se no processo da pesquisa.

Em razão das condições anteriormente apresentadas, na escolha da escola, dei preferência pela busca na rede municipal de Porto Alegre que atende, prioritariamente, crianças oriundas de classes populares e possui um corpo docente com formação específica na área e também o número de adulto criança está de acordo com as normas legais⁷.

Elencados estes critérios, saí à procura do local da pesquisa. Após visitar algumas escolas que tinham berçário (nem todas as escolas de educação infantil do município possuem classe de berçário, isto é, atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 2 anos), mas não se caracterizaram como viáveis para receber a pesquisa, seja porque, em algumas, já havia trabalho acadêmico em execução ou porque, ao expor a pesquisa para a professora da turma, percebia que, mesmo sem recusar a proposta, não aparentava empatia pela temática. Um dado que lia como um empecilho para a execução da investigação, pois precisava de uma professora que tivesse interesse e certo envolvimento com o tema a ser desenvolvido.

Outro dado significativo a ser descrito é que, das cinco escolas contatadas, em nenhuma delas encontrei rastros de usos de livros para a contação de histórias e a livre

⁷ Na rede municipal de educação de Porto Alegre, de acordo com o Art. 16 da Resolução n.º 003/2001 do Conselho Municipal de Educação – CME, o número de crianças por adulto é de até seis crianças para um adulto. Informação capturada em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br> em 15 jun. 2011.

manipulação, tanto no ambiente físico da sala do berçário quanto no relato da professora acerca de sua proposta de trabalho com os bebês. E, mais que isso, quando lhes apresentava a ideia central, sentia, em algumas, certo distanciamento das docentes acerca da temática, observado em manifestações que variavam do espanto ao descrédito ao pensar o uso dos livros e dos seus possíveis desdobramentos na prática educativa com os pequenos. Por outro lado, algumas professoras, apesar de interessadas, mencionaram não ter “jeito” para ensaiar narrativas com e para os pequenos. Mesmo não expondo os seus pensamentos de forma clara, creio que achavam inviável as crianças interagirem com livros e fazer algo a mais que simplesmente manuseá-los.

A concepção de ação autônoma dos bebês e crianças bem pequenas, produzida por Tardos e Szanto (2004), acerca de suas capacidades de estabelecerem relações a partir do contato com diferentes situações e materialidades, percebo estar ainda distante de grande parte das profissionais que atuam junto às crianças em seus primeiros anos de vida. O fato de ainda não caminhar ou se expressarem-se na linguagem verbal, remete essas crianças principalmente para a ideia de exclusiva dependência ao adulto, somado a isso, a concepção piagetiana⁸ de criança egocêntrica, muitas vezes, contribui para que práticas educativas no berçário não concebam a participação das crianças nas ações cotidianamente desenvolvidas e, especialmente, nas interações entre elas.

Por fim, depois dessas andanças não frutíferas na procura da escola para realizar a investigação, através de uma colega que atua como docente na rede municipal de Porto Alegre, tomei conhecimento de um grupo de crianças e de uma professora de berçário que correspondiam às características projetadas para a pesquisa. Então, foi assim que cheguei até a escola onde conheci as crianças do berçário I e suas educadoras que participaram da pesquisa.

2.2 O ENCONTRO COM O CAMPO DA PESQUISA

⁸ De acordo com a teoria de desenvolvimento infantil de Piaget, o pensamento egocêntrico está sempre presente no desenvolvimento cognitivo da criança, adquirindo diferentes formas nos estágios e níveis de desenvolvimento, sendo caracterizado pela falta de diferenciação do pensamento. “A criança sensorio-motora é inicialmente egocêntrica, pois ela não faz diferenciação entre ela como objeto e os outros como objetos. [...] O desenvolvimento intelectual aqui é limitado, uma vez que a criança nunca é solicitada por seu próprio raciocínio a questionar seu pensamento ou a validar seus conceitos” (WADSWORTH, 1996, p. 62). De acordo com Vasconcellos (2007), ao conceber as crianças como egocêntricas, elas eram tidas como “não social”, “pela dificuldade de diferenciar o seu próprio ponto de vista do dos outros” (p. 65). Vasconcellos (2007) expõe que Piaget define criança egocêntrica como pré-social e incapaz de comunicar-se com sucesso com seus pares. Destaca que essa noção limitada da criança foi um dos motivos da escassez de pesquisas “sobre o lugar das relações sociais no desenvolvimento infantil”, fato que corroborou para a falta de “conhecimentos de *como* criar propostas intencionalmente educativas” (p. 66).

No processo de execução de uma pesquisa-ação, a flexibilidade faz parte das características que envolvem o método. Contrária a um método de investigação com fases rigidamente ordenadas, como ocorre a outros tipos de pesquisa mais fechadas, a adaptação às circunstâncias do contexto é um aspecto crucial na abordagem da pesquisa-ação. Como observou Barbier (2002, p. 118), o processo é “construído pelo pesquisador a partir de elementos interativos da realidade, aberta à mudança e necessariamente inscrito no tempo e no espaço”. Em razão disso, Thiollent (2008, p. 52) pondera que, ao invés de o planejamento ser elaborado em fases, é preferível apresentar “o ponto de partida e o ponto de chegada, sabendo que, no intervalo, haverá uma multiplicidade de caminhos a serem escolhidos em função das circunstâncias” que fazem parte do indecível, como comentou Barbier (2002), que, portanto, não é possível ser previstos.

O contexto no qual chegamos para realizar uma pesquisa, que buscamos nos inserir, carrega uma história em andamento. Assim, a entrada do pesquisador em campo nada mais é do que a busca por uma brecha em que possa se inserir. Nessa trajetória, o pesquisador implica-se nos processos e no interior deles, travando uma espécie de diálogo com as demandas reais do contexto. Desse modo, aberta, flexível e permeável as mudanças necessárias, a pesquisa vai sendo desenhada.

Em consonância com as considerações anteriores, na medida em que entrei em contato com o campo da pesquisa, as direções do percurso da investigação foram sendo redefinidas pelo impulso das circunstâncias que lá encontrei. Um campo de pesquisa não é algo que se imagina seja ou que se gostaria que fosse e talvez, por isso, chame-se “pesquisa na vida real” (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Assim, diante das questões que me deparei no contato com a professora e as assistentes da turma do berçário, algumas delas até então não cogitadas no projeto da pesquisa acabaram sendo abarcadas na investigação. Tais aspectos estavam imbricados na prática pedagógica desenvolvida, portanto, atravessavam também a relação que as crianças tinham com os livros, isto é, elas compunham a teia de relações que envolvia e sustentava a interação das crianças com os livros e as histórias.

2.3 A ESCOLA

A escola que ambientou a pesquisa pertence a rede municipal de educação de Porto Alegre. Atende crianças de 0 a 5 anos da comunidade de seu entorno, das 7 às 19 horas, em período integral. A escola possui em seis turmas de crianças (Berçário I, Berçário II, Maternal, Maternal II, Jardim A, Jardim B). Está situada no bairro Lomba do Pinheiro, na zona leste de Porto Alegre. Essa localidade consiste numa região da cidade cuja geografia possui áreas densamente povoadas, carecendo de investimentos públicos na infra-estrutura, mesclada a outras áreas com extensas áreas verdes, de preservação ecológica.

De acordo com a publicação *História dos Bairros de Porto Alegre*⁹, o bairro é constituído por mais de trinta comunidades, onde reside uma população com baixa renda familiar. Até meados dos anos 1940, o bairro Lomba do Pinheiro estava dividido em grandes extensões de terras de propriedade privada. Do cultivo da terra e da criação de animais, os habitantes comercializavam seus produtos no centro da cidade. A partir da década de 1950, houve uma forte migração de pessoas de outros bairros e também do interior, incentivada pelo poder público, a partir de então, iniciando-se uma ocupação desordenada do solo, sendo que a maioria dos migrantes instalou-se em loteamentos clandestinos. A respeito disso, Silva (2010, p.2) comenta:

Desde esta década o crescimento populacional do local é superior ao da média da cidade, sendo caracterizado pelas ocupações irregulares e pelos loteamentos clandestinos, concentrando a pobreza, aumentando assim a demanda por serviços públicos e infra-estrutura. Isso faz com que além da pobreza também se verifique a falta de projetos que desenvolvam a cultura, a arte e a cidadania e que envolvam as comunidades em atividades que afirmem e (re)construam sua trajetória histórica.

Neste contexto, segundo a pesquisadora citada, a vulnerabilidade infanto-juvenil é bastante elevada e a carência, a qual as crianças estão expostas, mostra-se evidente nos dados sobre a escolarização da população do bairro.

[...] o índice da educação infantil, [...] confirma que no ano 2000 apenas 13,3% das crianças freqüentaram a escola. A taxa de analfabetismo em 2004 era de 6,7%. A localidade possui 12 escolas entre municipais e estaduais, sendo que apenas uma oferta ensino médio, a população escolar no ano de 2009 era de aproximadamente 12.800 alunos. Nos indicadores sociais concernentes à educação o bairro ocupa a 15ª colocação dentre os demais da cidade (SILVA, 2010, p. 2).

⁹ Produzida a partir de pesquisa coordenada pelo Centro de Pesquisa Histórica vinculada à Coordenação de Memória Cultural da Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/historia_dos_bairros_de_porto_alegre.pdf. Acesso em: 24 jan. 2011.

2.4 O GRUPO DE CRIANÇAS DA TURMA DO BERÇÁRIO I

A turma do berçário I estava composta por 14 crianças (5 meninos e 9 meninas), entre 9 a 22 meses, no início da pesquisa, sendo que uma das bebês era portadora de síndrome de down. Como é comum em berçários, raramente todas as crianças integrantes da turma estavam presentes, o que se dava por diversos motivos (doença, dias chuvosos, viagens, entre outros). Durante os dias em que estive em campo, o número de crianças na turma variou entre 9 crianças (principalmente em dias de chuva) e 11 crianças.

Nome¹⁰	Idade
1. Alan	1 ano e 11 meses
2. Armando	1 ano e 1 mês
3. Daniel	1 ano e 11 meses
4. Davi	1 ano e 6 meses
5. Emilia	9 meses
6. Helena	1 ano e 6 meses
7. Kamila.	1 ano e 4 meses
8. Lara	1 ano 1 mês
9. Marta	1 ano e 1 mês
10. Rafaela	1 ano e 9 meses
11. Renata	1 ano
12. Tanara	1 ano e 8 meses
13. Gustavo	1 ano e 5 meses
14. Yara	1 ano e 7 meses

Quadro 1 - Turma do berçário I
Fonte: Elaboração própria

¹⁰ Conforme consta no consentimento informado assinado pelos responsáveis pelas crianças, não usaremos os nomes reais das mesmas.

Através da consulta a uma ficha de entrevista pertencente a escola, realizada pela professora no início do ano de 2010, com os pais ou responsáveis pelas crianças, obtive algumas informações a respeito da vida econômica e cultural de suas famílias.

Esta ficha era composta por diversas perguntas elaboradas pela professora que tinham o propósito de conhecer alguns aspectos da vida familiar e algumas características pessoais das crianças, tais como: detalhes sobre suas preferências no momento do sono, na alimentação, em brincadeiras, também, sobre o convívio social com outras crianças. Mas, dentre todas as perguntas, uma teve importância especial para a pesquisa, pois indagava se as crianças ouviam histórias em casa, antes de ingressar na escola.

Através desse documento as seguintes informações foram coletadas: pertencentes a lares com baixa renda (em média, 550 reais mensais) e famílias numerosas (em média, cinco residentes na casa), até ingressarem na escola, a maioria das crianças não havia tido contato com livros, tampouco ouviam histórias. Das quatorze crianças, apenas duas escutavam histórias, que eram narradas pelos familiares (mãe, avó, irmã) e também a partir de filmes infantis em DVD. A pouca circulação de portadores de leituras e histórias (tanto livros, como DVD) pode estar relacionada ao baixo grau de escolaridade dos pais, que, na maioria, possuía o ensino fundamental incompleto, sendo que os pais de duas crianças eram analfabetos. Além disso, pode vincular-se ao tipo de trabalho que os pais executavam, os quais variavam entre trabalho em galpões de reciclagem, atendente de lanchonete, segurança de estabelecimentos comerciais, auxiliar de creche, outros sem trabalho fixo, mantendo-se economicamente com trabalhos informais (bicos), ou seja, ocupações profissionais em que pouco ou nada se tem relação com práticas de leitura.

2.5 O GRUPO DE EDUCADORAS DO BERÇÁRIO I

O grupo de educadoras do berçário I estava constituído por uma professora, uma monitora e quatro estagiárias (total de 6 adultas). Em cada turno, permaneciam, em média, três educadoras com as crianças. A monitora fazia a ligação entre as duas equipes, da manhã e da tarde, uma vez que entrava na escola na metade da manhã e seguia com as crianças até o momento da saída¹¹.

¹¹ Sobre as docentes, a professora e a monitora eram funcionárias concursadas no município e o restante das estagiárias possuía vínculo temporário com a prefeitura.

	Horário	Formação	Quantidade
Professora	8h -12h	Pedagoga com especialização em Psicopedagogia	1
Estagiária extracurricular	7h - 13h	Cursando Magistério Cursando Pedagogia	2
Monitora	10h30min - 19h	Cursando Pedagogia	1
Estagiária extracurricular	13h - 19h	Cursando Magistério Cursando Pedagogia	2

Quadro 2 – Formação das professoras da Turma do berçário I
Fonte: Elaboração própria

2.5.1 A Professora

Em conversa exploratória com a professora, a respeito de sua atuação junto as crianças, logo nos primeiros contatos, percebi que era comprometida com sua profissão e muito envolvida com o universo da literatura infantil. Quando relatava acontecimentos sobre o seu trabalho com as crianças, entoava a voz, gesticula o corpo e mudava a expressão facial numa manifestação de intenso entrosamento e prazer, principalmente em se tratando da contação de histórias. Relatou ter 20 anos na educação infantil e ter a literatura infantil como um dos focos em suas propostas de trabalho.

Um dado importante sobre sua atuação docente consiste no fato de, pela primeira vez, nesse ano de 2010, em toda sua trajetória profissional, ter sido professora de uma turma de bebês. Essa situação, segundo ela, trouxe-lhe certas dúvidas no cotidiano com os pequeninos, o que é compreensível, visto que, como se sabe, as características do trabalho pedagógico num berçário têm suas especificidades, as quais são, em grande parte, distintas das práticas

com as crianças mais crescidas, isto é, de dois ou três anos em diante. Dentre seus questionamentos e investigação, a procura de compreender a si como docente e os bebês em suas características individuais e coletivas, ainda no período de adaptação das crianças, ou seja, nas primeiras semanas do ano, passou a narrar pequenas histórias para elas. Comentou que, ao observar que as crianças interessavam-se e gostavam de ouvir as contações as narrativas passaram, aos poucos, a fazer parte da proposta pedagógica do berçário I. E, salientou que, essa prática foi a estratégia pedagógica que a aproximou do universo peculiar dos bebês, uma vez que, através dela, percebeu uma sincronia entre ela e as crianças, um primeiro canal de comunicação, de “diálogo”, de relacionamento e interesse comum.

Outro aspecto relevante sobre a professora diz respeito a sua carga horária semanal. Há nove anos atuando nessa escola, desempenhava 40 horas semanais, portanto, permanecendo nela no turno da manhã e da tarde. No turno da manhã é docente da turma do berçário I (crianças de 0 a 2 anos), no turno da tarde, do maternal II (crianças de 3 a 4 anos). Outra função que desempenha na escola é a de coordenação do projeto “Adote um escritor¹²”, sendo, também, a pessoa responsável pela seleção e compra dos livros da escola.

Assim que passei a frequentar o campo da pesquisa, a professora mostrou-me com satisfação o acervo de livros da escola. Na medida em que ia abrindo um e outro livro contou-me trechos das histórias, demonstrando ser grande conhecedora das obras, dos autores, dos ilustradores, bem como das editoras dos livros. A cada livro, ressaltava um aspecto que gostava. Também alguns acontecimentos ocorridos em torno da contação de histórias advindas de um ou outro livro.

Neta de um poeta, escritor de livros, remete sua ligação com o universo da literatura e o prazer pela contação de histórias à sua infância. Além do convívio com o seu avô que lhe contava diversas histórias inventadas, mencionou ter convivido na infância com uma tia que, também, narrava e lia, encantadoramente, histórias à noite, antes de dormir. Como mãe, disse

¹² O Programa de Leitura Adote um Escritor iniciou em 2002 e é resultado de uma parceria entre Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e a Câmara Rio-Grandense do Livro. Integra a Proposta Político-Pedagógica da Secretaria que se intitula *Para ler e escrever um novo mundo*. O Programa é dirigido aos sujeitos das comunidades escolares municipais: alunos/as, pais, mães, funcionários/as, educadores/as e membros da comunidade em geral. Tem por objetivo o contato pessoal desses sujeitos com autores de obras de gêneros literários diversos. Propõe-se a abranger a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA). O Adote um Escritor realiza-se, ao longo do ano, a partir da leitura de textos de determinado escritor – adotado como o autor do ano pela escola; no decorrer do processo, ocorrem diversos movimentos que educadores, educandos e demais sujeitos que podem criar a partir do universo sugerido pelo texto, ou seja, atividades variadas de leituras e escrituras de mundo; o momento culminante acontece com o encontro entre escritor e comunidade escolar. O Programa também contempla a visita das escolas da Rede Municipal de Ensino à Feira do Livro. A intenção é estabelecer uma potente e envolvente interlocução entre os sujeitos envolvidos, propiciando intensa e contínua imersão de todos nas variadas práticas sociais de leitura e de escrita do mundo através do acesso democrático aos bens culturais. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/>. Acesso em: 22 mar 2011.

ter lido histórias para o seu filho, hoje com 16 anos, desde quando ainda estava em seu ventre. Na atualidade, é conhecedora de grande parte dos autores e ilustradores da literatura infantil brasileira. Adora passear em livrarias, feira do livro e descobrir as novidades literárias tanto dirigidas ao público infantil quanto ao adulto. De um modo ou de outro, está sempre em meio à contação de histórias e à leitura de livros. Comentou ser leitora de romances, os quais apreciava compartilhar com amigas em encontros marcados para trocarem impressões, críticas, emoções a respeito das obras.

2.6 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DA SALA: alguns apontamentos sobre a prática pedagógica

A sala do berçário apresentava a seguinte configuração:

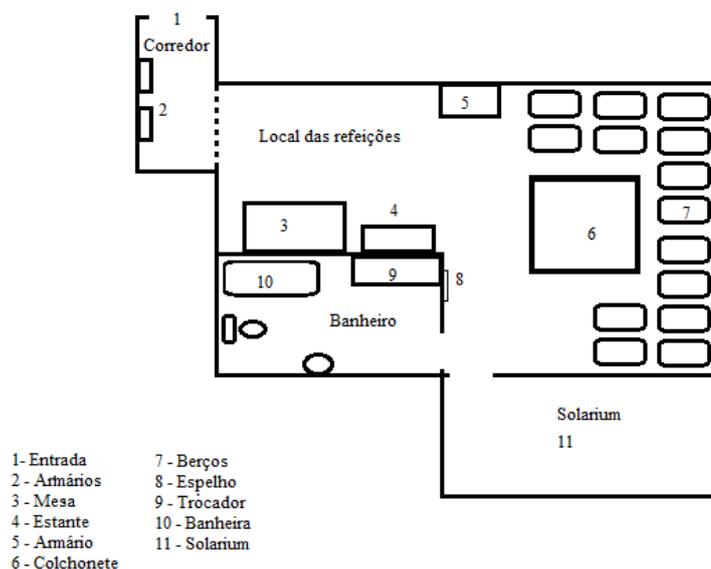


Figura 1 – Sala do berçário I

Na sala do berçário I, como é possível observar, na figura, havia pouco espaço de circulação devido a presença de 14 berços, um para cada criança, que ocupavam a maior parte do espaço.

O corredor de entrada na sala (ícone 1) era espaço de circulação dos adultos que transitavam pela escola e, por vezes, visitavam a turma do berçário. As crianças não tinham

acesso a essa parte da sala, pois havia uma “cerquinha” de madeira que as impedia de entrarem no local.

No limite entre essa “cerquinha” e a sala, ficava o local onde ocorriam as refeições. Neste espaço, havia uma mesa em formato retangular com seis cadeiras, ambas adaptadas a altura das crianças (ícone 3), por ali, as crianças que já caminhavam faziam as refeições. Durante o almoço e o jantar, alguns cadeirões, para o uso dos bebês, que ficavam fora da sala, eram dispostos de frente à mesa. Com essa configuração, era criado um ambiente para as refeições das crianças.

Neste mesmo espaço da sala, no local das refeições, porém sentadas no chão¹³, em almofadas, as crianças faziam a primeira refeição do dia que consistia na hora do pão ou da bolacha realizada numa espécie de roda, na qual, durante a refeição, canções eram cantaroladas pela professora e pelas educadoras com a participação das crianças.

Na roda, primeiramente, era distribuída o alimento em um prato, entre as crianças e as adultas, e a mim que as observava. Para os bebês, as educadoras ofereciam diretamente na boca, para as crianças maiores alcançavam o prato para que se servissem. Também era solicitado que as crianças maiores oferecessem alimento para as menores que estavam próxima a elas, com a recomendação de que: *é uma bolacha de cada vez!*. Percebo que essa atitude de as crianças maiores servirem as menores aproximava-as, uma vez que, por meio dessa atitude, elas trocavam olhares, observavam umas as outras com atenção, dessa forma, interagindo e se relacionando entre elas.

A professora, por vezes, antes de alcançar o alimento às crianças, fazia pequenas brincadeiras de “adivinha, adivinha...”, perguntava para elas: *o que será que tem hoje?*, em tom de voz brincalhona. Essa atitude gerava atenção e expectativa por parte das crianças que voltavam a atenção para ver o que era. Mostrando o prato para elas, a professora perguntava para as crianças: *será que é bolacha? será que é pão?* etc... As crianças adoravam esse singelo jogo de adivinhas. As maiores costumavam responder com *sim* ou *não*, sorrindo e aparentando se divertir.

Do repertório das canções, percebi que a musiquinha *Bom dia, bom dia, bom diaaa, como vai você*¹⁴!!! costumava ser a primeira. Mediada pela canção, a professora ia cumprimentando as crianças e as educadoras, uma a uma. No final de cada trecho, *como vai*

¹³ Horários das refeições: 8h – bolacha ou pão; 09h30min – chá ou suco; 10h45min – almoço; 13h30min – frutas; 15h00min – suco; 16h00min – jantar.

¹⁴ Bom dia, bom dia, bom dia
Como vai você
Bom dia, bom dia, bom dia
Na escola eu vou aprender

você..., estendia a mão e cumprimentava cada criança e adulta. As crianças gostam muito disso, algumas antecipavam a voz da professora, cantando junto com ela ou estendendo o braço e esperando para ser cumprimentada. Também acompanhei dias em que as crianças pediam a música que queriam cantar. Através de gestos que lembravam as canções do repertório da turma, tais como: para a música do *Bidu*¹⁵ inclinavam o corpo para um lado, ensaiando o movimento de dar tapinhas no bumbum. As educadoras ficavam atentas a participação das crianças e atendiam-nas em suas expressões sonoras e gestuais que indicam as músicas. Algumas pediam a música falando aspectos de um personagem, por exemplo, *do fante*, para a música do elefante ou *da buxa* para a musiquinha da bruxa. As educadoras e a professora, entre elas, também se divertiam com as canções. Por vezes, faziam uma espécie de brincadeira entre elas em que se perguntavam: *e aquela como é?* indicando um trecho de uma música, ou então comentavam que haviam aprendido uma música nova e queriam cantar. As crianças adoravam estes momentos, uma vez que as adultas costumavam cantar fazendo gestos, dirigindo o olhar para elas, enfim interagindo, além disso, as próprias canções instigavam a interação das crianças.

Este momento da rotina era muito interessante pelo fato de que as crianças e as adultas compartilhavam o ritual da alimentação e os primeiros contatos do dia, de maneira acolhedora. As cantigas constituíam-se como narrativas com que as adultas e as crianças gostavam de brincar e, desse modo, interagir entre elas. Elas riam e se divertiam, cantavam, batiam palmas, dançavam “se sacudindo” e gingando os ombros, batendo os pés no ritmo das canções e dos gestos das coreografias das canções. Durante as canções, destacavam detalhes de seus corpos por meio da narrativa que elas contavam. Dessa maneira, a manhã acabava sendo inaugurada com certo clima descontraído e afetivo. Talvez este fosse o momento mais apreciado da rotina do berçário, tanto pelas crianças quanto pelas adultas.

Gutfreind (2010) comenta que a presença, o encontro e a empatia envolvidos em canções, contos, pequenas histórias, toques, olhares, gestos atenciosos entre crianças e adultos cuidadores (pais, mães, avós, irmãos, educadores), funcionam como pontes que abrem canais para a acolhida que gera subjetividades e afinam ritmos entre adultos e crianças. Ritmos (repetição), como enfatiza o autor, é meio pelo qual o bebê se localiza no espaço e no tempo, funda interações entre pais (ou seus substitutos) e as crianças. O autor aborda que tais canções, gestos, olhares, sons, barulhos são as primeiras histórias,

¹⁵ Vem cá bidu Vem cá bidu, Vem cá, vem cá, vem cá, Não vou lá, não vou lá, não vou lá, Tenho medo de apanhar.

[...] são como *envelopes pré-narrativos* – espaços abstratos de micronarrações com imagens – a cata de encontro e palavra (Stern, 1993 e 2005). Aparecem, natural e simplesmente, a partir dos primeiros cuidados, cotidianos e reais. [...] Fomos feitos para a acolhida, e, acolhidos com empatia, criamos da sucata objeto, do nada algo, dos cílios imagem, da morte museu, da frieza do museu o calor do afeto (GUTFREIND, 2010, p. 154).

Durante a rotina diária, quando estavam dentro da sala, as crianças permaneciam a maior parte do tempo em cima e nas imediações do colchonete (ícone 6 e 7). As explorações de materiais e brinquedos ocorriam, na maioria, em cima do colchonete. As crianças não tinham acesso a brinquedos e outros materiais ou objetos, pois estes permaneciam guardados nos armários e fora do alcance das crianças. Mesmo existindo uma estante (ícone 4) com brinquedos no alcance físico das crianças, poucas vezes vi-as autonomamente recorrendo a eles.

No solarium (ícone 11), espaço aberto, como uma sacada, todo de concreto e rodeado por grades na altura do umbigo de um adulto, o panorama visual avistado era o pátio da escola frequentado pelas turmas de crianças maiores. Nesse local, as crianças brincavam livremente com motocas, bolas, bonecas e outros brinquedos que eram levados e recolhidos pelas educadoras. Diariamente, no meio da manhã e da tarde, as crianças frequentavam este local.

2.7 OS BEBÊS, AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS E OS LIVROS I

As crianças escutavam contações de histórias desde o começo do ano. Algumas destas narrações estavam apoiadas nos livros e outras eram narrativas encenadas com o recurso de fantoches. Grande parte das obras escolhidas estava relacionada aos livros vinculados ao projeto Adote um Escritor, as outras eram do acervo da escola que a professora selecionava para contar para as crianças.

Sabendo que existia a prática de contação de histórias no berçário I, no primeiro encontro, perguntei, na primeira conversa que tive com a professora, se as crianças gostavam de ouvir as histórias, prontamente, ela respondeu: *Adoram! Tu vais ver!*. Ressaltou que, durante as primeiras vezes, algumas crianças choraram enquanto ela narrava, porém, na medida em que eram acolhidas corporalmente pelas educadoras assistentes, aos poucos, foram aprendendo a escutar e observar: *Agora, quando os chamo para ouvir uma historinha, logo se aproximam!*.

No começo do trabalho de campo, durante as observações participantes, acompanhei algumas contações. Em nota de campo, escrevi alguns trechos da ação pedagógica da professora:

Embaixo de uma tenda, montada com o TNT amarrado nos berços sobre um grande colchonete que fica no centro da sala, Ana narra uma história, sem ler as frases do texto, mas dentro da ideia do mesmo, para as crianças a partir do livro Orelhas & Olhinhos, Cauda & Focinhos¹⁶. Tudo começou com ela convidando as crianças para entrar na tenda. Curiosas e atentas entraram e foram convocadas a sentar pelas demais educadoras. Ana desenvolveu a narrativa dramatizando suas falas, entoava a voz de acordo com características físicas e o comportamento dos personagens do livro, como por exemplo: 'esse é o leãaaa, olhem o rabo que compriiiiiiiiiido!'. Também, cantarolou musiquinhas referentes aos personagens da história. A cada página do livro mostrava as imagens às crianças o aproximando ainda mais de seus campos de visão. Diante da manifestação de certo receio ou medo de algumas crianças, ela lhes dizia 'passa a mão, olha, ele é bonito, que chifre graaaaaaaaaaaaaaande' (Diário de campo, turno da manhã, dia 24 de agosto 2010).

Do mesmo modo, registrei a reação das crianças:

Durante a narrativa as crianças estiveram com a atenção voltada para cada movimento e som encenados pela professora, imersas na situação. Suas expressões faciais aparentavam estar vivenciando uma mistura de sensações: curiosidade, medo, alegria, apreço. Quando Ana aproximava o livro, elas interagiam com os personagens. Algumas tinham medo e procuravam o colo ou a mão de uma educadora que estava próxima. Outras acenavam um 'tchau', davam 'oi' aos personagens do livro. Outros, ainda, sem se mexer, observavam atentamente, como se estivessem congelados, extasiados. Durante a contação, a maioria das crianças, na maior parte do tempo, permaneceu sentada. Por vezes, algumas se levantam, mas em seguida, a convite das educadoras voltavam a sentar. É notório que as crianças, do menor bebê (09 meses) aos maiores (22 meses), gostaram de participar desse momento (Diário de campo, turno da manhã, dia 24 de agosto 2010).

Ao presenciar essa primeira contação e ver as crianças tão atentas e concentradas na narrativa, no livro e, sobretudo, na movimentação e na voz da professora fiquei admirada. Era

¹⁶ Orelhas & Olhinhos, Cauda & Focinhos: No Safári.

como se as crianças, a professora e as educadoras estivessem conectadas por um fio invisível que as unia. Creio que este fio chamava-se encantamento ou imaginação.

2.7.1 Os Livros

Os livros que apoiavam as narrativas de histórias realizadas pela professora não ficavam no espaço da sala do berçário I. Mas, sim, em outra sala da escola, na brinquedoteca.

Na segunda visita que fiz a escola, antes de iniciar as observações do cotidiano dos pequenos, conheci o variado acervo de livros da escola que era literalmente guardado num local inacessível as crianças, o qual foi-me mostrado pela professora. O local, em questão, consistia num armário fechado, atrás da porta de entrada da sala da brinquedoteca.

Acerca dos livros, eram diversificados quanto ao gênero literário, ao formato, aos materiais que são produzidos. Os livros estavam bem organizados, dispostos de modo linear, um ao lado do outro, em ótimo estado de conservação, pareciam novos, recém saídos das livrarias. Percebi que nem mesmo as crianças maiores costumavam ter livre acesso a estes livros, pois além de estarem praticamente impecáveis, sem vestígios de manuseio, o armário não ficava ao alcance físico das crianças, tanto as menores os quanto as mais crescidas.

Na sala do berçário I, havia livros que os pequenos podiam manusear, os quais também ficavam guardados em armários inacessíveis para as crianças, inclusive fora de seu campo de visão, visto que, no armário, havia portas de madeira. Eram livros de plástico e outros confeccionados pelas próprias educadoras com recortes de revistas. Eles eram disponibilizados para as crianças, geralmente, no momento que antecedia o horário do almoço. Enquanto as adultas ocupavam-se em organizar a sala, realizar a trocas de fraldas, quando necessário, lavar as mãos, etc., nesses momentos as crianças manuseavam livremente os livros.

O que encontrei na escola, como é possível perceber, não estava muito de acordo com as expectativas que antecederam a procura do campo. Após uma intensa busca pelo local onde pudesse realizar a pesquisa e, depois do encontro com uma escola que abarcava as características quanto à faixa etária e à condição socioeconômica do grupo de crianças, bem como o encontro com uma professora que se interessava pelo universo dos livros. Contudo, vi-me frente a contradições, no que diz respeito à ação pedagógica que era realizada com os livros, tendo em vista que, embora houvesse encontrado uma docente de bebês que se

dispusera a participar colaborativamente da pesquisa, ainda que essa professora acreditasse na importância dos livros e nas histórias na formação e na vida das crianças como um todo, o modo como concebia e fazia o uso dos livros, por um lado, contemplava, de certa forma, uma dimensão da pesquisa – a narrativa de histórias -, mas, por outro, o que lá havia era oposto à proposta da pesquisa. Afinal, as crianças não tinham acesso aos livros que a professora narrava as histórias.

Assim, ao acompanhar a importância conferida às contações de histórias e certo descaso com os livros que as crianças tinham acesso para manipular, descaso tanto material quanto na ausência de uma abordagem pedagógica conferida a esse momento, percebi que, apesar das diferenças, este seria um campo muito interessante para ser realizada a pesquisa, apesar de bastante desafiador.

Notei que, para investigar a interação das crianças com os livros primeiramente, teria que discutir com as educadoras (professora, estagiárias e monitora) a concepção de uso de livros que até aquele momento vigorava. Não que eu fosse contrária às contações, contudo, era preciso ser revista/problematizada/debatida a ideia de que os livros são apenas objetos culturais, suporte de histórias que somente os leitores das letras, isto é, as adultas do berçário, podiam manusear. Assim, entendi que era preciso dialogar com a professora e as educadoras os seguintes aspectos da prática pedagógica com crianças menores de dois anos:

- i) O acesso físico das crianças aos livros;
- ii) O tipo de livros que lhes eram disponibilizados;
- iii) A relação criança-livro-educadora;
- iv) A mediação das educadoras diante da interação criança-livro.

Esta problematização não seria uma tarefa simples, uma vez que os usos que as educadoras faziam dos livros, a sua seleção, a oferta, a mediação, estavam de acordo com o seu modo de ser professora e educadoras de bebês e crianças bem pequenas, encontrando-se ancorado em conceitos, os quais, tudo indicava, serem divergentes aos preconizados na investigação.

Desse modo, na prática de desenvolvimento do trabalho de campo, antes mesmo de abordar os usos que os bebês fazem dos livros, outras questões foram tratadas. De uma pesquisa que intencionava abordar diretamente a questão do uso dos livros pelos bebês e pelas crianças pequenas, ampliou-se a abordagem interventiva da investigação e o processo da pesquisa. A pesquisa acabou acontecendo pouco a pouco, porque, na medida em que fui me envolvendo no campo, debatendo com as educadoras das crianças questões que estavam nas

bordas da relação das crianças com o uso dos livros, outros aspectos da prática pedagógica foram sendo enfocados, os quais serão vistos a seguir.

3 REFLEXÕES ACERCA DAS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES AO CAMPO

Para estudar a interação dos bebês e as crianças bem pequenas com o objeto livro no contexto de uma turma de berçário, em uma escola de educação infantil, baseie-me principalmente no método da pesquisa-ação, embora tenha me inspirado no método da etnografia para adentrar em campo e construir as primeiras aproximações tanto com as adultas quanto com as crianças. Desse modo, a presente investigação tem suas características metodológicas alicerçadas na pesquisa de caráter qualitativo.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características principais: (1) a primeira delas é o fato da fonte dos dados ser o ambiente natural, isto é, da vida real, onde ocorrem os fatos investigados; (2) a segunda é de ser uma pesquisa descritiva; (3) também, devido a importância dada ao processo da investigação e não apenas aos seus resultados, (4) outro aspecto diz respeito a não existência de uma recolha de dados prévias para a confirmação de informações e, por último, (5) os investigadores dão importância aos significados que as pessoas dão as suas vidas.

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanas. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

A pesquisa-ação como método que se apoia em características de uma pesquisa qualitativa, consiste numa forma de intervenção consciente e intencional em situação de vida real, que busca conhecer e intervir na realidade pesquisada, estabelecendo relações dinâmicas com o vivido. Diferentemente dos modelos de pesquisa experimental, os participantes desempenham um papel ativo. As variáveis que se fazem presentes nas situações não são apartadas da pesquisa, os cenários sociais investigados não são manipulados, mas, incorporados, uma vez que genuinamente fazem parte da vida real. Contrariamente aos pressupostos da pesquisa positivista, o pesquisador, de forma inevitável, passa a fazer parte do

universo da pesquisa, imbrincado-se no processo de pesquisa e ação, o que, por sua vez, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias.

Conforme expõe Thiollent (2008), a pesquisa-ação de caráter social é

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2008, p. 16).

Baseada nessas características, a presente pesquisa foi construída passo por passo, em processos. A ideia de processos, que me refiro, está em conformidade com o entendimento de Barbier (2002) que comenta ser um processo dentro de uma pesquisa-ação

[...] uma rede simbólica e dinâmica, apresentando um componente ao mesmo tempo funcional e imaginário, construído pelo pesquisador a partir dos elementos interativos da realidade, aberta à mudança e necessariamente inscrito no tempo e espaço (BARBIER, 2002, p. 111).

Quanto aos processos arrolados por Barbier (2002), a respeito de uma investigação inspirada no método da pesquisa-ação, destaco cinco estratégias que estiveram presente nesse estudo, são elas:

- a) A constatação da problemática, chamada fase de diagnóstico;
- b) O processo de o pesquisador ser aceito pelo grupo ou comunidade estudada;
- c) A construção da parceria;
- d) A implementação dos dispositivos de ação;
- e) Avaliação das ações.

O primeiro passo da investigação esteve no sentido de conhecer os aspectos humanos e físicos que compunham o cenário da turma dos bebês, tendo em vista que, se, por um lado, a minha entrada no campo constituía-se como o ponto de chegada da pesquisa, por outro lado, para os sujeitos do berçário I (as crianças e as adultas) tratava-se, digamos que, do meio de uma história já em construção desde o início do ano. Assim sendo, na realização do trabalho de campo, minha entrada, na escola, representou o início de uma história que “começava” pelo meio.

Em campo, as primeiras ações, como pesquisadora, objetivaram o reconhecimento da situação investigada. Detive a percepção nas relações das adultas com as crianças, das crianças entre si, da prática de contação de histórias que lá existia, e, também, na organização física do espaço da sala do berçário I. Precisava conhecer de que forma as crianças

mantinham contato com os livros, assim como as concepções de uso do livro em curso, as quais demarcavam e sustentavam as teias de relações com este objeto.

Nesse sentido, nas primeiras entradas no campo, aliada ao exercício de observar participando, procurei apresentar a proposta e elucidar os objetivos e a metodologia da pesquisa para a professora e para as demais educadoras que, aos poucos, foram tornando-se participantes da pesquisa, tanto quanto a professora da turma. Diferente da clássica fase de diagnóstico da pesquisa-ação, em que o pesquisador entra em campo para avaliar e definir, em parceria com os participantes da investigação, o objeto da pesquisa, no presente estudo, por se tratar de uma pesquisa de mestrado, antes mesmo da escolha da escola, onde seria realizado o trabalho de campo, o projeto havia sido defendido e o objeto da pesquisa estava definido. Portanto, o caráter de diagnóstico ocorreu no sentido da busca por saber como era desenvolvida a proposta de uso dos livros e conhecer as linhas gerais que traçavam as relações entre eles e as crianças, as adultas, e da triangulação adulto-livro-criança.

Quanto à parceria para a construção da pesquisa, minhas leituras a respeito do método da pesquisa-ação, ancoradas, principalmente, em Thiollent (2008), Andaloussi (2004) e Barbier (2002), indicavam a necessidade de a investigação ocorrer de modo colaborativo entre os parceiros da pesquisa. Uma parceria num sentido que demandou da professora e as demais educadoras mais que simplesmente uma aceitação em fazer parte e ter conhecimento dos objetivos da pesquisa. Além disso, fez-se necessário a construção de uma certa relação entre mim e as educadoras, pois, assim como afere Andaloussi (2004), a parceria não se estabelece apenas com o aceite em participar da pesquisa, ou com a assinatura do consentimento informado.

Parceria, não se reduz à participação, nem à cooperação. Os atores interessados só resolverão seus problemas recíprocos se aceitarem construir a parceria. Intercâmbio permanente, confronto de pontos de vista e realização de ações comuns fazem parte dos mecanismos que permitem construir a parceria, a qual não é estabelecida por decreto, constrói-se a partir das convicções pessoais em um clima de confiança regrado por relações democráticas (ANDALOUSSI, 2004, p. 134).

Imbuída desses pressupostos, a imersão no campo da pesquisa ocorreu através da técnica da observação participante, meio pelo qual, como afirma Becker (1997, p. 47),

[...] o pesquisador coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas. Entabula conversação com alguns ou com todos os participantes desta situação e descobre as interpretações que eles têm sobre os acontecimentos que observou.

Munida das ferramentas de um caderno de campo e, com o passar das semanas, com uma máquina fotográfica, passei a frequentar o cotidiano da turma do berçário I.

Com o caderno de campo, objetivava anotar o emergente *in loco*, tais como as observações, as ideias, as sensações. Anotações que serviram, como salienta Oliveira (2000), para depois serem rememoradas no ato da escrita após o campo. Configurando-se também como uma ferramenta que possibilita ao pesquisador, ainda em campo, distanciar-se do “agora”, sem, com isso, abandonar a sua presença no “aqui” (MAGNANI, 1997).

Quanto à máquina fotográfica, procurei documentar visualmente recortes do real, isto é, das situações vivenciadas no campo, nas quais a fotografia serviu como potente instrumento que capturava e “congelava” trechos das ações das crianças. Também utilizei essa ferramenta no modo filmagem fazendo pequenos filmes.

Abastecida com tais instrumentos, durante dois meses, - antes de planejar e desenvolver ações, conjuntamente com o grupo de educadoras, que objetivassem a interação dos bebês com os livros, acompanhei a rotina da turma do berçário, numa frequência média de dois dias por semana. Escolhi estar em campo, preferencialmente, nas manhãs em que, no planejamento estava prevista a contação de histórias, mas também estive em campo em algumas tardes. Por meio dessas vivências, passei a conhecer um pouco acerca da abordagem e da forma como os livros eram utilizados, assim como compreender como se efetivavam as relações das crianças e das adultas com o objeto livro. Em meio às observações, dialogava com a professora e as outras educadoras a respeito de questões capturadas no campo que, direta ou indiretamente, se relacionavam com a proposta de intervenção dos livros. Os diálogos, nos primeiros dias, aconteceram de maneira informal, nas brechas de tempo do trabalho com as crianças. Depois, devido à consistência e à repercussão que foi adquirindo, passou a ser realizado no final de cada manhã, após as crianças adormecerem¹⁷.

Nesse período, empreendi, da mesma forma, as aproximações com as crianças. Passamos a nos conhecer. Elas a “entender” minha presença na sala, que, embora sendo uma adulta, como as demais educadoras, não desempenhava as mesmas funções que elas. E eu, a saber, como o grupo de crianças relacionava-se entre elas e com as educadoras, como interagiam com o meio físico, como construíam suas brincadeiras, como se comunicavam. Dessa forma, conforme conceitua Corsaro (2009), sobre o comportamento atípico do pesquisador e campo, que consiste em

¹⁷ Embora tenha conversado/dialogado com a professora e as educadoras desde as primeiras entradas em campo, na escrita da dissertação optei por desenvolver esse trabalho no campo na Parte II desta escrita, uma vez que nele apresento e discuto minhas intervenções tanto com as adultas quanto com as crianças.

[...] um processo através do qual se estabelece uma convergência entre as categorias de adulto e de criança, interessante na medida em que inverte a concepção normalmente aceita segundo a qual a criança é quem penetra no mundo adulto para assimilar o conhecimento constituído. Aqui, é o adulto que, por assim dizer, se faz criança para melhor compreender o que é ser criança. Não é um retorno do adulto que foi um dia, mas uma forma de ele estabelecer um contato social diferente e, por meio dele, aprender como se aprende sempre através da interação (ADES, 2009, p. 128).

Assim, adentrei no campo propondo-me a estar próxima das crianças. Passava grande parte do tempo no nível físico delas, isto é, sentava no chão, comunicando-me com elas de acordo com as suas iniciativas, por meio de trocas de olhares, sorrisos, gesticulações corporais, “bate papos”. Enfim, procurei estar bem perto delas, tanto física quanto simbolicamente.

Além dessas ações, acrescidas aos dados obtidos com a observação participante, utilizei-me de outros procedimentos a fim de conhecer o campo estudado, entre eles:

- Conversas-entrevistas com a professora da turma, que ocorreram de modo informal durante a pesquisa, realizadas nos momentos em que ela tinha disponibilidade;
- Consulta ao documento respondido pelos responsáveis pelas crianças no momento de seu ingresso na escola, no qual constavam diversas informações sobre as crianças e as suas famílias;
- Participação, a convite da professora, em algumas reuniões mensais das educadoras da turma, momento em que organizavam os planejamentos e traçavam objetivos a serem efetivados a longo prazo;
- Participação em reunião, no começo da pesquisa, com os pais das crianças, em que apresentei brevemente a pesquisa e solicitei o consentimento informado dos pais referente ao envolvimento de seus filhos;
- Participação em festividades da escola que envolveu a contação e a leitura de história, que foram: na manhã em que a escola recebeu a visita da escritora Elma Neves e numa tarde em que a contação de história foi desenvolvida com a presença de todas as turmas de crianças da escola.

Dessa forma, aos poucos foi sendo construída uma relação com as crianças, a professora e as demais educadoras. Aos poucos, fui conhecendo elementos da vida cotidiana da turma e da prática pedagógica que envolvia os livros e que, através dessas pistas, fui desenvolvendo certa percepção para saber como estar com elas e desenvolver a pesquisa.

A seguir, passarei ao relato sobre o convívio com a turma do berçário I. Primeiramente, é apresentada a contação de uma história que foi observada no início do mês de setembro 2010, portanto, nas primeiras semanas em que eu estava em campo. Em seguida, abordo aspectos observados em torno das contações que dizem respeito ao uso do livro pela professora, a relação das crianças com os mesmos.

3.1 OS BEBÊS, AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS E OS LIVROS II



Era uma vez... um dragão beeeem grandão e dentro da barriga dele morava uma meninaaaaa que se chamava Eduarda. Vamos dizer oi pra ela. (As crianças acenam e dizem oiiii). A Eduarda era sapeca, sapeca. Ela tinha um cabeço cumprindo, cumprido. (Desliza a mão sobre a imagem do cabelo da personagem). E ela gostava de brincar dentro da barriiiiiga do dragão. (Nesse momento pergunta para as crianças). Cadê a barriga Yara? (A menina levanta a blusa e mostra a barriga. Outras crianças a imitam. A professora canta:) Eu tenho um barrigão, barrigão e logo em cima dele bate um coração que gosta de carinho e de amigos, achei um buraquinho, é ele o umbigo. (Algumas crianças balançam o corpo, fazem gestos indicando onde fica o coração, o umbigo). E a Eduarda tava lá... dentro do barrigão do dragão! O dragão tinha um dentão beeeem grandãao e um barrigãao bem grandão, E lá dentro desse barrigão a Eduarda tinha duas amigas. A Letícia e a Zoé. (Indica a imagem das personagens no livro). Vamos dizer oi pra Letícia e pra Zoé?! Oiii Letícia. Oiii Zoé. (As crianças alegremente repetem e acenam). Elas gostam de brincar dentro da barriga do dragão. E a Letícia é sapeca sapeca, tá sempre falando falando e brincando e rindo. E a Zoé é quietinha (baixou o tom da voz para falar). A Zoé tem medo. A Zoé chora. E a Eduarda gosta de escrever versinhos e lê pra Letícia e pra Zoé: Batatinha quando nasce espalha ramas pelo chão, uma menina vive presa na barriga do dragão. (Nesse momento a professora passa a



olhar as imagens do livro e comentar com as crianças). Olha lá, ela tá desenhando. Vira a olhar as imagens do livro e comentar com as crianças). Olha lá, ela tá desenhando. Vira a página. Olha o olho do dragão que grande (uma criança sorri e esconde o rosto por entre as mãos brincando de se esconde do dragão. Continua narrando, agora de forma ritmada, jogando com a sonoridade das palavras). E a Eduarda brinca com a Letícia, brinca com a Zoé, brinca com a Letícia, brinca com a Zoé. Mas um dia ela descobriu que poderia sair de dentro da barriga do dragão. (Apontando para a imagem do livro chama a atenção para os dentes do dragão e pergunta para as crianças). Cadê o dente do neném? (Uma das meninas aponta para seu dente. A professora em tom de espanto diz:) tá aí Yara? (a criança balança a cabeça concordando. Outra menina também aponta para seu dente, a professora diz:) o teu tá aí Rafaela?! (a criança balança a cabeça dizendo que sim). De volta ao livro. Olha aqui!!! o do Dragão, é bemmm cumprido. E a Eduarda não teve medo, ela pum!... pulou pra fora da barriga do dragão. E foi brincar lá fora da barriga do dragão com a Letícia e com a Zoé. (Livro: Eduarda na barriga do dragão, Diário de campo, 14 setembro de 2010).

3.2 CONHECENDO O QUE SE FAZ ATRAVÉS DE COMO É FEITO: as histórias, os livros e outros elementos da prática pedagógica do berçário I

Na turma do berçário, os livros eram utilizados pela professora e pelas educadoras com a finalidade de contar histórias para as crianças. Essa prática estava vinculada ao projeto “Adote um escritor”. A partir da proposta das crianças terem os seus primeiros contatos com a obra literária da escritora e ilustradora Elma Neves, a escritora eleita pela escola nesse ano, livros e histórias da autora foram narradas para as crianças e alguns projetos desencadeados a partir delas.

Em nenhum momento, assim como é possível observar na descrição anterior, as crianças mantinham contato físico com os livros, seja durante ou após as contações. Durante a narrativa, a professora era quem manipulava o livro, mostrando as imagens para as crianças e, depois da contação, o livro era mantido fora do alcance delas.

Diante da ausência de contato por parte das crianças com os livros, no andamento do trabalho de campo, em diversos momentos, questionei as educadoras com o objetivo de instigá-las a refletir a respeito de tal prática. Até mesmo porque o contato direto das crianças com o livro - no viés de uma relação lúdica, brincante, inventiva, prazerosa e de protagonismo das crianças com os livros - era o modo como estava sendo concebida a investigação. Portanto, a distância das crianças e os livros consistia na dimensão oposta à proposição da pesquisa, que visava a analisar a interação direta das crianças com múltiplos e diversificados exemplares de livros. A equipe de educadoras do berçário I, muito disponível à pesquisa, aos poucos foi adentrando na proposta e revendo essa questão e, em consequência, refletindo a respeito de outros pontos da prática educativa com bebês e as crianças bem pequenas que se acham atrelados a livre exploração das crianças com os livros.

As contações de histórias, geralmente, começavam com as educadoras convocando todo grupo de crianças a sentarem, na maioria das vezes, no colchonete central da sala. Em seguida, a professora aproximava-se do grupo com o livro fonte da história e, por vezes, de outros objetos que serviam como instrumentos para a encenação.

Para a contação da história, por parte da professora narradora, havia uma preparação que iniciava bem antes da contação propriamente dita. Esta preparação começava em sua relação de aproximação e apropriação do texto escrito da história e do conhecimento do livro em si. Apesar de não ter lhe perguntado, devido a propriedade com que se situava no livro durante a contação, com grande intimidade com as imagens, também com o texto e a ideia da

história, creio que a professora havia lido, algumas vezes o mesmo livro, até mesmo porque ela havia relatado, nas primeiras conversas, que era leitora de romances e da literatura infantil, em especial, mencionou que costumava ler tudo que “caía” em suas mãos.

A história contada nem sempre era o relato do texto escrito que aparecia no livro, pelo fato de algumas delas serem muito extensas ou complexas para os pequenos. A respeito disso, o pesquisador Enzo Catarsi (2001; 2005) ressalta que, quando se pretende narrar histórias para crianças menores de dois anos, as histórias e as ilustrações dos livros precisam ser claras do ponto de vista gráfico e simples quanto a sequência da narrativa. Dessa forma, caso não seja demasiadamente complexas, elas captam a atenção das crianças e acabam auxiliando em suas elaborações de pensamentos.

Antes de a professora iniciar a narrativa, geralmente, cantava uma canção rimada que improvisava, cuja letra introduzia a ideia de que, naquele momento, escutariam uma história. Em seguida, o *Era uma vez...* demarcava o começo da narrativa. Sentadas e acolhidas pelas demais educadoras, as crianças assistiam com atenção e curiosidade à contação. A voz da professora constituía-se no principal recurso para dramatizar as histórias. Por meio das modulações da voz, associada a gesticulações e mímicas, as ações dos personagens, bem como as suas características físicas, ganhavam animação. A professora, por vezes, ritmava as palavras, bem como repetia-as dando ênfase a elementos da história. Percebi que este conjunto de ações encantava e capturava a atenção dos pequenos.

As contações eram repletas de trocas interativas entre a professora e as crianças e as crianças entre elas, que aconteciam tanto através de comunicações sem palavras (troca de olhares, expressões faciais, por gestos, posturas corporais, etc.) quanto por comunicações verbais, por parte das crianças maiores. Além disso, a interação dava-se através de estratégias instigadas pela professora, por exemplo: convidando as crianças para cumprimentar o personagem da história, cantando músicas vinculadas ao enredo ou aos personagens da história.

A importância da comunicação expressiva com gestos, mímicas, canções, perguntas, etc., numa contação de histórias para bebês e crianças bem pequenas que estão adquirindo as primeiras experiências da comunicação verbal, é de valor incalculável. A leitura e a narração de histórias para estes pequenos, a exemplo do que foi descrito, de acordo com Bonnafé (2008, p. 76), propicia que

[...] as crianças se tornem muito cedo um refinado leitor das expressões do rosto e dos movimentos do corpo, que com frequência os adultos não percebem: o franzir das sobrancelhas, a eloquência dos cantos, os olhos entre abertos, olhares

relâmpago... Mímicas que, quando se juntam com palavras, serão muito cedo para elas sinais variados e precisos em seu universo cotidiano (*Tradução nossa*).

Assim, enquanto assistiam à vivência da narração era como se crianças e professora dialogassem, porque, como afirma Gilka Giraldeello (2007, p. 3) “mesmo quando só uma pessoa fala, a narração oral é sempre uma forma dialógica”. A autora explica que, durante uma narração, o intercâmbio de troca vai além, simplesmente, do plano da linguagem, acontecendo através do ar, “como um respirar junto cuja intimidade irrepitível gera uma forma muito particular de confiança” (p.3).

Pelo sopro compartilhado em que vibra a voz de quem fala no ouvido de quem escuta, pelo calor físico gerado pelos gestos de quem conta e de quem reage, pela vibração motriz involuntária – arrepios, suspiros, sustos – causada pelas emoções que a história desencadeia (GIRALDELLO, 2007, p.3).

Nas contações que acompanhei, percebi que as características dos personagens e o enredo da história estavam próximos ao universo dos bebês e das crianças bem pequenas. Creio que isso compunha outro elemento que contribuía para crianças se “ligassem” à história. No livro *Eduarda na barriga do dragão*, o personagem mora dentro da barriga do dragão, assim como as crianças, antes, “moravam” dentro da barriga de suas mães. O personagem deseja sair para ver como é o mundo lá fora. Eduarda é uma menina que gosta de brincar e é muito curiosa, como, geralmente, as crianças o são ¹⁸.

3.2.1 Os modos de utilização do objeto livro

O livro, durante a contação, fazia parte da narrativa, inclusive, por vezes, a professora interagia com os personagens conversando com as imagens, dialogando e trazendo “vida” a elas. Entretanto, o livro permanecia do começo ao final da história nas mãos da professora que o manuseava de modo a sincronizar a narração e as imagens do livro. As crianças não tinham a oportunidade de manipulá-lo antes, durante ou após as contações. A relação que mantinham com o livro era apenas visual.

¹⁸ Outro exemplo foi na história narrada a partir do livro *Vento: uma história soprada por Elma*. Os personagens principais são três bebês que ao saírem para estender as roupas no varal, dentro de uma bacia sob a cabeça de sua mãe, acabam voando pelos ares. Nesse passeio eles se divertem com pássaros e elefantes coloridos que os conduzem pelos céus. Por conta dessas representações próximas as vivências dos pequenos, somadas as intervenções narradas de forma simples e, ao mesmo tempo, atrativas contribuía para que as crianças se envolvessem simbolicamente nas histórias.

Sobre esta questão, em conversa a professora, logo, nos primeiros dias em campo, ela mencionou sua opinião. A professora concebia que os livros deveriam durar por um longo tempo a fim de que outras crianças pudessem usufruí-los. Acreditava que se os bebês e as crianças bem pequenas entrassem em contato direto com os livros poderiam danificá-los. Receosa pelo fato das crianças menores de dois anos, comumente, levarem objetos a boca e manipulá-los com pouca destreza, temia que as crianças fossem rasgar, amassar os livros. De imediato, este foi um aspecto da prática do berçário que foi sendo revisto, aos poucos, ao longo da pesquisa.

Com o término da história, o livro era mantido fora do alcance das crianças e a professora propunha algum tipo de atividade/brincadeira vinculada à história narrada. Na manhã em que presenciei a contação da história *Eduarda na barriga do dragão*, as crianças brincaram com uma maquete feita de caixas de papelão que representava o dragão.

Assim, a partir das observações e do convívio com as crianças e as adultas pude conhecer a partir de qual proposta os livros eram utilizados no berçário, constatando que era a de exploração do livro em sua dimensão literária. Nesse sentido, o livro era usado como portador de histórias, as quais eram o foco do trabalho pedagógico desenvolvido no berçário. A audição das narrativas era pensada para fomentar a imaginação, como forma de incentivar e ampliar o vocabulário e o repertório cultural das crianças, do mesmo modo como meio para possibilitar referências ao desenvolvimento subjetivo das crianças. Estes motivos foram elencados pela professora, em conversa-entrevista, quando perguntei porque considerava tão importante narrar histórias para as crianças, desde quando ainda são bebês.

Acho que por tudo...: por ampliar o vocabulário das crianças, por propiciar que elas façam relações com outras coisas. Mas, principalmente, porque contar história para as crianças possibilita, para elas, a questão da magia, da fantasia, do sonho. E eu acho que faz parte da vida de todo mundo, desde o mais tenro bebê. Quem não gosta de ouvir uma história? Uma novela? Um comercial que já conta uma história a gente já pára pra olhar?! (16 de fevereiro de 2011).

É indiscutível a importância da literatura e a contação de histórias na prática pedagógica com as crianças, seja qual for a idade, incluindo os bebês, elas servem como momento de encontro com o outro, como alimento para a imaginação. Na vida real, os fatos ocorrem rotineiramente, nas histórias, ao contrário, tudo é possível, pois inexitem barreiras entre fantasia e realidade. Conforme afirma Fanny Abramovich, escutar uma história é descobrir com prazer um “mundo de coisas”:

[...] é através duma história que podemos descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica [...] É ficar sabendo de História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula [...] Porque se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo (ABRAMOVICH, 1991, p. 17).

Para Bonnafé (2008), os primeiros contatos dos bebês e das crianças bem pequenas com a contação de história e a manipulação de livros significam o contato com a imaginação, a qual é suscitada pela audição de uma história. A autora considera que as histórias ajudam os pequenos a evoluir melhor, a situar-se melhor na comunidade onde vivem e crescem.

Entretanto, a forma como acontecia as contações sempre centralizadas na professora-narradora e o fato das crianças não terem acesso aos livros representavam fatores divergentes com a abordagem proposta pela pesquisa. Inclusive, minhas premissas quanto à abordagem literária com bebês e crianças bem pequenas incluíam o manuseio de livros. Pois considerava que os primeiros encontros dos pequenos com a leitura literária, como salienta Fronckowiak (2010), são apropriações que iniciam por meio de jogos de iniciação em que

[...] ensejam momentos de comunhão e exigem, ao mesmo tempo e em igual medida, entrega, intimidade e paciência. Essa sintonia, que surge a partir do contato com as sonoridades, em cujo domínio as crianças têm desenvoltura, é seguida pelo manuseio autônomo das páginas, a visualização de imagens, cores e texturas que são outra dimensão de ler (FRONCKOWIAK, 2010, p. 6).

Portanto, embora as crianças estivessem imersas em um ambiente de narração e leitura em que diversos livros circulavam diante de seus olhos, ouvidos, pensamentos, imaginário, elas não mantinham contato com a materialidade deles. Para os pequenos não lhes era dada a oportunidade, nas contações, nem mesmo ao longo do dia, de escolher qual livro escutar uma história e, após, explorá-los sozinhos, ou na companhia de uma alguma outra criança de sua preferência, haja vista que, assim como já foi descrito no capítulo anterior, na sala do berçário, não havia livros ao livre alcance das crianças. Os livros que deflagravam as contações ficavam fora da sala do berçário I, guardados na sala da brinquedoteca da escola. Já os livros que permaneciam na sala do berçário: os de borracha, os confeccionados pelas educadoras e os de tecidos ficavam dentro de um armário inacessível para as crianças. Como resultado dessa inacessibilidade das crianças terem acesso aos objetos que, por si só, é indicativo de que forma a ação educativa é desenvolvida, a prática pedagógica estava centrada na figura das adultas, a professora e as demais educadoras, as quais dirigiam e regulavam os tipos de interações, os tempos, os ritmos das crianças conforme as suas intervenções.

Na manhã em que ocorreu a contação da história do livro da *Eduarda na barriga do dragão*, a qual foi descrita anteriormente, uma interessante situação aconteceu, a qual se configurou como uma oportunidade, entre outras, para dialogar com a professora sobre a relevância das crianças, além de escutarem as histórias, também manipularem os livros.

Enquanto as crianças estavam em volta da maquete do dragão brincando de tirar e botar bonecos de sua boca e barriga, também, explorando o bichano, Davi, ao avistar o livro da história em cima da mesa, prontamente o pegou e estendeu na direção da professora. Talvez, pedindo que ela voltasse a contar a história ou, quem sabe, querendo encontrar a Eduarda ou o dragão. Naquele momento, diferentemente das outras crianças ele não estava interessado na maquete do dragão, mas sim no livro. Diante dessa situação a professora, surpresa, pediu a mim, que estava bem próxima a criança, para pegar o livro. Na tentativa de mediar a situação, que por um lado tinha uma professora temerosa que a criança estragasse o livro e por outro uma criança que demonstrava interesse e desejo de explorar o mesmo. Agachei-me na altura da criança e o convidei para olharmos, juntas, o livro. Com sua permissão, cuja expressão facial era de contentamento, observamos página por página. Ele demonstrou gostar e, mesmo sem saciar a vontade de interagir mais intensamente com a materialidade do objeto, teceu comentários, lembrou trechos da história (Caderno de campo, 14 de setembro 2010).

Em conversa com a professora sobre esse acontecimento, meus argumentos foram em direção à explanação sobre as capacidades que os bebês e as crianças bem pequenas possuem para aprender através de interações com o meio humano e físico (WALLON, 1979) e as suas habilidades e competências para demonstrar o que mais lhes interessa, para escolher o que lhes é importante. Este foi um momento oportuno para consolidar a premissa de que o uso do livro é um uso social que prescinde de aprendizado (CHARTIER, 1999; 2002), que as crianças aprendem a virar as páginas sem rasgar, imitando os adultos, sendo apoiadas por eles, mas, principalmente, interagindo direta e amplamente com o objeto, no caso o livro. Enquanto eu argumentava em favor do uso dos livros, ela ouvia atentamente com expressões de reflexão. No final, disse que veria a possibilidade da escola adquirir mais um exemplar desse livro para que fosse usado exclusivamente na turma do berçário I.

3.2.2 Outros elementos da prática pedagógica no berçário I

Ampliando o espectro de observação no campo, outros elementos que são aspectos estruturais de base no trabalho pedagógico com crianças menores de dois anos também foram sendo observados e agregados na discussão da pesquisa. Isso aconteceu como efeito da inacessibilidade das crianças aos livros, pois, deparei que, para a realização das intervenções, algumas mudanças teriam de acontecer.

Embora a sala do berçário não fosse pequena, devido à presença de um berço para cada criança, o espaço físico para livre circulação das crianças era muito restrito. Os berços somados aos demais móveis ocupavam a maior porção do espaço físico do ambiente.

Como é possível compreender, os pequenos acabavam não se movimentando autonomamente pela sala, de tal forma que se moviam pelos cantos da sala na medida em que as educadoras convidavam-nos, mantendo-os sob suas orientações. Conseqüentemente, as crianças não iniciavam explorações de brinquedos e outros objetos e pouco interagiam entre elas, sendo que essas interações, quando ocorriam, acabavam sendo de curta duração.

As crianças permaneciam a maior parte do tempo juntas umas das outras sobre um grande colchonete localizado no centro da sala. Havia disputa pelos objetos que estavam a manipular, não porque lhes era ofertado poucos objetos, mas em função de permanecerem muito próximas umas das outras. Essa proximidade deflagrava, por vezes, choques físicos entre as crianças. Acabavam por sentarem uma, quase, em cima da outra e até mesmo esbarrando uma na outra, haja vista que, no momento em que as crianças maiores estão iniciando a andar, em muitas ocasiões, perdem facilmente o equilíbrio e caem.

Na sala do berçário I, os brinquedos, os materiais, os livros, entre outros artefatos para exploração e brincadeira não ficavam ao alcance das crianças. Muitos eram guardados em caixas em armários e outros, mesmo estando no campo de visão e alcance das crianças, as educadoras pouco incentivavam-nas para que, autonomamente, buscassem estes brinquedos. Assim sendo, os que manuseavam, na maioria das vezes, eram disponibilizados pelas educadoras que elegiam com qual brinquedo as crianças iriam interagir. Apesar de disporem de recursos pedagógicos variados, interessantes e desafiadores, o fato de não estarem ao alcance das crianças, de modo que pudessem interagir sem a constante mediação das adultas, constituía um fator limitante para as crianças, pois impedia-as de manifestarem seus gostos, realizar suas brincadeiras, estabelecer relações entre elas, enfim, de produzir a cultura dos bebês e crianças bem pequenas no convívio da turma do berçário I.

Como decorrência disso, as ações das crianças mostrava-se, em grande parte do tempo, voltadas para as intervenções da professora e para a mediação das educadoras. Todas

as crianças realizavam a mesma proposta ao mesmo tempo, o que remete a noção de que todas as crianças, o tempo todo, têm o mesmo interesse, vivem com a mesma intensidade as mesmas coisas, brincam do mesmo modo, pensam da mesma forma. Esse panorama ocasionava uma prática centrada na presença das adultas. A todo momento, as crianças aguardavam e solicitavam as iniciativas sonoras, de exploração, de interação advindas das educadoras. Desse modo, mesmo que essa não fosse a intenção, a prática educativa desenvolvida culminava no controle do tempo, do espaço e do corpo das crianças, uma vez que as educadoras transmitiam saberes através da exposição de suas ideias em que, sobretudo, a ordem e a obediência disciplinava as crianças.

Nesta configuração espacial da turma do berçário I, o tipo de relação adulto-criança e criança-criança, apresentava-se como inapropriada para a realização da pesquisa. Afinal, a intenção era viabilizar o acesso dos livros aos pequenos e segui-los em seus movimentos inventivos, verificando o que a partir, dessa interação (livro-criança), aconteceria. Assim sendo, implicava a necessidade delas estarem livres para, autonomamente, tomar as suas iniciativas e realizar as suas ações.

Em virtude do exposto, no final de uma manhã que estive na escola, anotei em meu caderno de campo.

*Pontos necessários para rearranjar o cotidiano dos pequenos na sala:
i) Mais espaço na sala para a circulação das crianças; ii) Propiciar condições física e humana a fim de possibilitar momentos de livre exploração, bem como terem a liberdade para iniciar, deixar, voltar nas suas ações; iii) apresentar e debater com a professora e as educadoras os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa sobre infância, criança e bebê, pois estes são a base conceitual do modo como este estudo concebe os processos educacionais com crianças pequenas (Diário de campo, 25 de agosto de 2010).*

Mas afinal, que concepções e entendimentos de bebês, crianças bem pequenas, suas infâncias, eu estava defendendo ao dialogar com a professora e as educadoras? Que visão de uso do livro eu estava propondo?

Para dar conta desses esclarecimentos faço, até o final dessa primeira parte do trabalho, uma pausa na interlocução com o campo da pesquisa. Com o propósito de situar teoricamente essa investigação, foco a escrita numa discussão teórica acerca dos bebês, das crianças, suas infâncias, bem como abordo a perspectiva de uma pedagogia baseada na ação autônoma das crianças. E, por último, apresento minhas ideias acerca do uso dos livros como objetos para serem explorados diretamente pela criança, tanto nos momentos em que há a

mediação de adultos, quanto nos momentos em que as crianças manipulam-nos sem a presença ativa da professora ou das demais educadoras.

3.3 DIFERENTES PERSPECTIVAS NA COMPREENSÃO DOS BEBÊS, CRIANÇAS E INFÂNCIAS: sociologia da infância, psicologia e pedagogia

A partir das vivências em campo, observando as ações das adultas e das crianças nas contações de histórias, bem como em outros momentos da rotina, emergiu a necessidade de uma discussão teórica sobre a concepção infância, de criança bem pequena e bebê. Essa temática precisa ser discutida, pois, inevitavelmente, o trabalho pedagógico que se realiza é o produto de como se concebe que os bebês e as crianças bem pequenas sejam. Assim, ao tecer a prática pedagógica, estamos assumindo uma posição teórica que também adquire os contornos de uma posição política, tendo em vista que do “lugar” de onde se olha as crianças, ou melhor, a partir das lentes teóricas pelas quais os pequenos e suas infâncias são entendidos, é que se constituem as práticas para o relacionamento com eles. Acresça-se que é uma prática que precisa ser planejada, ter uma intencionalidade pedagógica e ser reflexiva. Para tanto, as concepções que se tem embasam as práticas educativas, as quais nunca são neutras, mas impregnadas de intenções e significados, definidas de acordo com suas escolhas e possibilidades.

Atualmente, estão presentes no cenário pedagógico duas concepções extremas sobre infância, criança bem pequena e bebês que vão de um pólo a outro com inúmeras nuances:

- a) Por um lado, vigora uma noção de infância concebida como um estágio preparatório para a fase da vida adulta. Nela, a criança é abordada em uma perspectiva que a considera universal, centrada na dimensão biológica do ser humano, entendida e tratada à parte de seus relacionamentos e do contexto.
- b) Por outro lado, há uma visão de infância como um momento da vida das crianças pautada naquilo que elas são no presente, ao invés do que virão a ser no futuro, um ser potente e de relação desde o nascimento.

A primeira visão está vinculada às premissas do projeto da modernidade, cuja concepção de criança está centrada na ideia da sucessão dos estágios biológicos apresentados pela psicologia do desenvolvimento, em sua versão mais convencional. A noção que a mesma veicula “cientificamente” é a de criança como um ser em falta, um diminutivo do adulto, um

vir a "ser" até que atinja a maturidade. Nesse sentido, a perspectiva de criança encontra-se apartada de seu contexto de relação, uma relação de subordinação. Independentemente das condições do meio, a criança segue os traços característicos de cada estágio de desenvolvimento.

Concordamos com Moss, Dahlberg e Pence (2003, p. 66) ao comentar que essa maneira de conceber as crianças "produz uma criança pequena que é mais natural do que social, fenômeno abstraído e descontextualizado, essencializado e normalizado, definido por meio de noções abstratas de maturidade (GESELL; ILG, 1946) ou por meio de estágios de desenvolvimento". Os autores salientam que: "A influência da cultura e da atividade das crianças são igualmente descontadas [...]". (MOSS; DAHLBERG; PENCE, 2003, p. 33).

Os estudos da portuguesa Manuela Ferreira (2008) também ajudam a perceber o quanto as informações acerca dos mundos das crianças têm sido ocultadas pelos grandes mitos da infância. Segundo Ferreira, as concepções tradicionais tratam-nas como seres em déficit, como passivas de uma ação socializadora, cujo "processo vertical e unívoco, é conduzido exclusivamente por adultos" (FERREIRA, 2008, p. 146). A brincadeira das crianças é considerada como uma "ação natural e espontânea". Essas pré-concepções, durante muitos anos, ofuscaram as ações próprias e autônomas das crianças, contribuindo para uma imagem de criança homogênea e dependente até que atingisse a etapa adulta da vida, tendo o adulto como modelo a ser seguido.

A respeito disso, Manuel Sarmiento (2008) argumenta que, diante do estatuto de incompletude e invisibilidade das crianças como atores sociais¹⁹,

[...] elas não adquirem um estatuto ontológico social pleno – no sentido em que não são 'verdadeiros' entes sociais complementarmente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos – nem se constituem, como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência (SARMENTO, 2008, p. 20).

Este panorama científico corroborou para que a concepção de criança anteriormente mencionada propagasse uma visão limitada a respeito das capacidades dos bebês e das crianças em seus primeiros anos de vida.

¹⁹ É importante lembrar que os estudos sobre as crianças, durante muito tempo, estiveram restritos à primazia da ciência médica e a psicologia do desenvolvimento (KUHLMANN, 1998). Essas pesquisas ocupavam-se em investigar, quase que exclusivamente, as atividades cognitivas, afetivas e motoras das mesmas, sendo que muitas abordavam as crianças individualmente, em locais diferentes de seus contextos de relação, isto é, em ambientes artificiais como os laboratórios de pesquisa (GRAUE; WALSH, 2003).

Na segunda visão, a qual embasa o olhar investigativo deste trabalho, a concepção de criança e infância está apoiada nos alicerces teóricos dos estudos da nova sociologia da infância e também da psicologia sócio-histórica, tendo como representante escolhido, para dialogar nesse trabalho, alguns pressupostos do projeto teórico de desenvolvimento a respeito da criança por Henri Wallon.

A escolha dessas perspectivas para compreender a interação das crianças com os livros decorre da visão mais abrangente de criança e infância, bem como de bebê, que possibilitam-lhes capacidades de atuação social, na medida em que passam a tratá-los pelo que são na atualidade e não como projetos para o futuro.

Os estudos da nova sociologia da infância, por exemplo, na contemporaneidade, têm ampliado a visão sobre as infâncias e têm contribuído para romper com a ideia modernista de entendimento de criança natural, incompleta. Estes estudos têm defendido o protagonismo das crianças e a concepção de que não há um único jeito de ser criança, assim como não há uma única infância vivida por toda e qualquer criança. A premissa é a de que “a infância é um modo particular, e não universal de pensar a criança” (COHN, 2005, p. 21).

Dahlberg, Moss e Pence (2003), na direção de contextualização das infâncias e das diferentes formas de representação da criança, tratam esses conceitos como não definidos e acabados. Para estes autores, “há muitas crianças e muitas infâncias que são construídas por nossos ‘entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser’” (p. 63). Contrariamente a ideia de que há um único conhecimento científico que significa e nomeia quem é a criança e a primeira infância. Os autores salientam que nós, cidadãos, “temos escolhas a fazer sobre quem achamos que ela [criança] é” (p.63).

As ideias desses pesquisadores são extremamente importantes de serem avaliadas e consideradas, uma vez que, nossas denominações são produtivas e, como eles destacam, são elas que “determina(m) as instituições que proporcionamos as crianças e o trabalho pedagógico que adultos e crianças realizam nessas instituições” (DAHLBERG, MOSS; PENCE, 2003, p. 64). Isso não significa que esses pesquisadores neguem ou rejeitem a relevância dos conhecimentos produzidos cientificamente, o que combatem são as verdades fixas, lineares e generalizadoras das grandes teorias, as “grandes narrativas²⁰”, que postulam “modelos universais de razão para toda a humanidade” (p. 39), como se houvesse

²⁰ “Lyotard fala de “metanarrativas” ou “grandes narrativas”, as teorias históricas e filosóficas abrangentes do progresso universal e da perfectibilidade produzidas dentro do Projeto da Modernidade, como o marxismo, o liberalismo ou a ideologia do progresso, através da modernização e da industrialização” (DAHLBERG, MOSS; PENCE, 2003, p. 39).

[...] uma natureza humana inerente e pré-ordenada, a qual existe independentemente do contexto e dos relacionamentos, podendo ser totalmente compreendida por meio da transmissão de um corpo de conhecimento pré-constituído supostamente desprovido de valores, universal, oferecendo um relato verdadeiro do mundo e de nós mesmos (MOSS; DAHLBERG; PENCE, 2003, p. 34).

O que apregoam é uma ruptura nessa forma unívoca de conceber o humano e de produzir conhecimento. Defendem a produção e a significação do conhecimento local, determinado por critérios internos às comunidades, isto é, um conhecimento provisório, não linear, não essencializado, sem leis e explicações universais e atemporais.

Nos pressupostos do novo entendimento de infância e criança, de acordo com o novo paradigma da sociologia da infância, a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional e as crianças, como atores sociais, como agentes ativos do processo de socialização no ambiente e nas relações sociais em que estão inseridas, elas são “membros ativos da sociedade e como sujeitos das instituições modernas em que participam (a escola, família, espaços de lazer, etc.)” (SARMENTO; GOUVEA, 2008, p. 9). Como explica Dalhberg; Moss; Pence (2003, p. 73):

A infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente;
 A infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura [...];
 As crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas [...] elas têm atividade e função;
 Os relacionamentos sociais e as culturas das crianças são dignos de estudo por direito;
 As crianças têm uma voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade [...];
 As crianças contribuem para os recursos e para as produções sociais [...].

Sarmento preconiza que o esforço principal da sociologia da infância é a recusa de uma perspectiva adultocêntrica e que esta preconiza uma mudança paradigmática em que o estudo da ação das crianças e as culturas da infância tornam-se o foco de análise acerca das crianças e das suas infâncias.

As culturas das crianças são 'um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e idéias que as crianças produzem e partilham em interacção com os seus pares' (CORSARO; EDER, 1990). Estas actividades e formas culturais não nascem espontaneamente; elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações. Não são, portanto, redutíveis aos produtos da indústria para a infância e aos seus valores e processos, ou aos elementos integrantes das culturas escolas. São ações, significações e artefactos produzidos pelas crianças que estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da

infância (de que o mercado e a escola são integrantes centrais, a par das políticas públicas para a infância) (SARMENTO, 2005, p. 373).

No entanto, deve-se considerar, como alerta Sarmiento, que as crianças não produzem culturas independentemente das condições sociais nas quais vivem, como se estivessem num vazio social. Pelo contrário, sua autonomia é relativa, fato que não exclui o seu papel ativo na construção social e seus processos de socialização. A produção cultural é produto da interação de adultos e crianças, estando relacionadas as condições do mundo material e sociocultural em que vivem e produzem sentidos sobre o que fazem. Delgado e Muller (2005, p.3) assinalam: “as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a produção e a mudança cultural”. As pesquisadoras comentam:

As culturas da infância são resultantes da convergência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. Essa convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e actor social. Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo. O que aqui se dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprias, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia (DELGADO; MULLER, 2005, p. 3).

Quanto às contribuições do projeto teórico de Henri Wallon acerca do desenvolvimento infantil, identifico, na obra do autor, um olhar que investigou a criança por ela mesma e não em relação às habilidades do comportamento adulto, diferentemente de grande parte de teóricos que lhe são contemporâneos.

Em sua teoria de desenvolvimento humano, como expressa Vasconcellos (2008, p. 67), Wallon “discute, por intermédio da criança, uma ciência do homem por inteiro em que a emoção direciona a vida”. Para tanto, propôs a necessidade de estudar a criança tomando ela própria como ponto de partida. Conforme destaca Galvão (1995, p.37), o autor buscou compreender a criança em “cada uma de suas manifestações no conjunto de suas possibilidades, sem a prévia censura da lógica adulta”.

Wallon foi um grande crítico das posições dicotômicas e deterministas quanto à influência dos fatores de origem orgânica e social. Para ele, a vida psíquica é consequência dos fatores sociais e biológicos. Galvão (1995, p. 29) registra: “O homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto de uma dupla história, a de suas disposições

internas e a das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência”. Contrário a qualquer reducionismo o autor expressou:

Jamais pude dissociar o biológico e o social, não porque os creia redutíveis entre si, mas porque, no homem, eles me parecem tão estreitamente complementares, desde o nascimento, que a vida psíquica só pode ser encarada tendo em vista suas relações recíprocas (WALLON apud WEREBE, 1986, p. 8).

Dessa forma, recusando-se a selecionar um único aspecto do ser humano e isolá-lo de seu conjunto, Wallon propõe um estudo do funcionamento humano segundo uma visão globalizada de todos os aspectos que o compõem, defendendo a ideia de integração entre os campos funcionais: o afetivo, o cognitivo e o motor.

Assim como os autores da sociologia da infância, Wallon opunha-se ao modo de fazer ciência baseado nos alicerces positivistas. Não acreditando na neutralidade e objetividade científica, foi adepto da metodologia do materialismo dialético e vislumbrava nessa abordagem, da qual é contemporâneo, um meio que

permite a superação das antinomias que entravam a objetiva compreensão da realidade. Buscando a compreensão dos fenômenos a partir dos vários conjuntos dos quais participa e admitindo a contradição como constitutiva do sujeito e do objeto, este referencial apresenta-se como particularmente fecundo para o estudo de uma realidade híbrida, como é a da psicologia (GALVÃO, 1995, p. 30).

Para Wallon, o desenvolvimento humano consiste em um fenômeno não linear, mas, sim, como um processo em mudança progressiva, que ocorre ao longo da vida, tendo como base as interações estabelecidas num dado contexto, no qual as interações estabelecem-se dinamicamente, envolvendo reciprocamente fatores biológicos, psicológicos, físicos, sociais e culturais. Portanto, considera que o sujeito constrói-se na interação com o meio, por isso parte de um estudo contextualizado da criança, de suas relações com o meio, conforme descreve Galvão (2007, p. XII):

A noção de meio é central para Wallon. Usada sempre no plural, os meios são os campos sobre os quais a criança age com os recursos que lhe são disponíveis e ao mesmo tempo se constituem em instrumentos para seu desenvolvimento. Entre a criança e seus meios, as relações são de determinação recíproca: de diferenciação, especificação mútua e solidária. Logo, não se pode pensar a criança como determinada linearmente por um dos meios em que se insere, mas como um sujeito que vai se constituir na relação entre os diferentes meios, como a família, a comunidade onde mora, a escola, as mídias. Isso obriga os educadores a assumirem suas responsabilidades e aceitarem seus limites.

O conceito de meio, na perspectiva de Wallon, é estruturado a partir de duas funções: a de ambiente, isto é, contexto ou campo de aplicação de condutas (*milieu*); e a de condição, recurso, instrumento de desenvolvimento (*moyen*) (WEREBE, 1986). Os meios não são compartimentados, tampouco, estáticos e homogêneos, pelo contrário, eles produzem-se na relação que o sujeito estabelece entre o meio humano, as relações sociais e o meio físico.

Outro aspecto em que há encontro entre a perspectiva de Wallon e aquela adotada pela sociologia da infância está no fato de que, para Wallon, o ser humano é um ser de relação desde o nascimento, a qual é estabelecida pela própria condição de imperícia do bebê, vinculada as necessidades funcionais/orgânicas de sobrevivência. Ao nascer, devido a sua incompletude, as primeiras relações já se estabelecem, pois “a criança é completamente desprovida de meios de ação sobre as coisas que a cercam” e “é graças às relações interindividuais de sociabilidade que sua vida se abre” (WEREBE, 1986, p. 13). Assim, Wallon considera o bebê como um ser que é biologicamente organizado para a vida sociocultural, na qual está imerso por meio de sua “pré-organização” desde o nascimento – e mesmo desde a concepção – para o encontro com o outro e para a troca social, condição constitutiva de seu desenvolvimento.

Desse modo, opondo-se a uma visão dualista e universalista, Wallon concebe que a ação do humano está no entrelaçamento do biológico com o social. Enfaticamente afirmava que o ser humano é geneticamente social, é um ser de relação. Como explicam Bussab; Pedrosa e Carvalho (2007, p. 7):

Segundo Wallon (1986) a criança, no início de sua vida, encontra-se num estado de fusão com os outros. Mas, através de um outro íntimo, inicia-se um processo de diferenciação. A sua explicação para esse processo é resumida por Zazzo (1987, p.49) do seguinte modo: ‘entre o eu e os outros, a relação estabelece-se por intermediário do outro que cada um traz consigo. Esse outro é designado por Wallon também pelos termos de alter, de outro íntimo, de socius’. [...] O socius é uma necessidade absoluta para a criança, pois ela é incapaz de sobreviver se suas reações não forem completadas, compensadas e interpretadas. Daí a concepção walloniana de que o homem é social geneticamente, biologicamente, pois, como Zazzo (1978) destaca, para Wallon o substrato orgânico é o tecido material do psiquismo, ou mais precisamente... o psiquismo, a todos os seus níveis, procede ou emerge de processos biológicos.

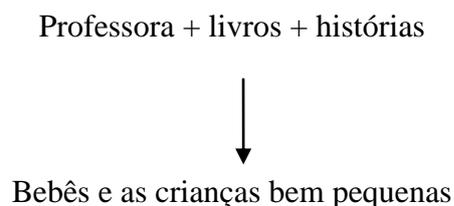
Dessa forma, o outro social (mães, pais, irmãos, avós, educadoras, babás, outras crianças) constitui-se no principal meio pelo qual a criança estabelece as suas primeiras relações. São essas pessoas que, através de suas ações e interações com a criança, bem como por meio da organização do ambiente, possibilitam-lhe o desenvolvimento.

A partir desses pressupostos, assim como enfatiza os estudos de Rossetti-Ferreira; Amorim; Silva (2000), parece possível afirmar que, para Wallon, o desenvolvimento humano é um processo que se dá do nascimento à morte, em sintonia com ambientes culturalmente organizados e socialmente regulados (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2000), em que os sujeitos das interações estabelecidas, tanto adulto-criança, como criança-criança, desempenham um papel ativo.

Pautada nesses pressupostos, baseados no entendimento de criança como um ser potente, um ser de relação desde o nascimento com ampla capacidade para interagir com o meio desde o nascimento, que a pesquisa concebeu as atuações das crianças na interação com o livro.

Embasadas nos referenciais teórico da sociologia da infância e de desenvolvimento infantil de Henri Wallon, identifiquei a necessidade de um redirecionamento do sentido da utilização do livro no campo da pesquisa.

Conforme foi relatado anteriormente, devido ao modo como as contações de histórias eram produzidas pela professora, compreendi que o sentido de uso do livro, que vigorava na turma do berçário I, estava numa direção de um uso vertical do livro, isto é, de cima (professora) para baixo (crianças):



Essa forma de conceber a relação intergeracional (adulto → criança) está inscrita no conceito tradicional de socialização difundido pela obra de Emile Durkheim que “remete as crianças para a condição de seres pré-sociais” (SARMENTO, 2005, p. 374). Expresso de outra forma, a criança é tida como objeto passivo da socialização dos adultos, cuja imagem de criança ancora-se em critérios universais da ciência moderna, ou seja, em conceitos classificatórios que apontam para padrões de comportamento e de normalização, em que predomina a ideia da falta ou carência de algo, como já foi observado anteriormente.

A posição da professora em nível superior às crianças, nas disposições de seus corpos, durante as contações marca uma relação de superioridade e controle em relação a elas. Enquanto que estas, sentadas, todas juntas no grande grupo, seguindo as determinações das

adultas, sem poder tocar no livro, sem escolher as histórias a serem ouvidas ocupavam uma posição de submissão às regras determinadas por elas.

No sentido dessas considerações, a função de uso do livro apresentava-se focada naquilo que as adultas podiam transmitir explicitamente para as crianças e pouco naquilo que as crianças poderiam oferecer e trocar com a professora durante as contações de histórias. Uma prática pedagógica quando desenvolvida sob esse viés acaba desempenhando a função de promover o maior número possível de habilidades (cognitivas, motoras, morais) e valores culturais dominantes, com o objetivo de completar as “faltas” que distanciam as crianças do universo dos adultos. Entretanto, essas são noções que obscurecem as ações das crianças e restringem a sua capacidade de atuação, pois não possibilitam que elas sejam olhadas, nem escutadas por aquilo que são no presente, por isso, pouco consideram-nas como agentes ativos em suas relações, entre outras, na interação com os livros e suas histórias.

Moss, Dahlberg e Pence (2003) enfatizam que essa concepção de crianças toma-as como “reprodutor de conhecimento, identidade e cultura, a criança pequena é entendida como iniciando a vida sem nada e a partir de nada – como um vaso vazio ou tabula rasa” (p. 65). Ademais, salientam que esta noção de criança produz uma educação em que

[...] o conceito de pedagogia [está] focada nessas premissas que fazem parte da construção da modernidade derivam de uma narrativa do Iluminismo que considera a educação como local de transmissão de conhecimento científico para produzir sujeitos autônomos que supostamente são libertados pela informação que recebem. Essa narrativa tem entendido não apenas a educação de uma maneira particular – a transmissão de conhecimento pré-constituído a vasos vazios -, como também a liberdade – o indivíduo transformado pelo conhecimento em um sujeito autônomo, auto-suficiente e independente de deveres – o Homem no centro. Essa narrativa trata ainda a educação como um processo linear que ‘transforma as crianças que são, por definição dependentes dos adultos, em seres independentes, cidadãos livres’ (READINGS, 1996, p. 158). Por isso, essa narrativa valoriza as crianças sobretudo pelo que elas vão se tornar, pois a tarefa da educação é transformar a criança ‘pobre’ e dependente em um adulto ‘rico’, autônomo e maduro. A educação infantil é entendida em termos básicos, equipando as crianças pequenas para o que virá, a ser julgado em termos de resultados de longo prazo (MOSS, DAHLBERG; PENCE, 2003, p. 75).

Ao apontar tais críticas, o objetivo é trazer à tona essas concepções que vêm sendo pouco questionadas entre as docentes e sendo tomadas como uma verdade incontestável por muitos profissionais que atuam na educação infantil.

Em contrapartida ao uso vertical do livro, a proposta da investigação foi de um uso do livro numa direção horizontal, ou seja, uma interação não fragmentada, mas sim, intensa e mais “completa”, na qual a criança, como protagonista, manipula e explora diretamente o livro, com e sem a presença de adultos e outras crianças.

Bebês e as crianças bem pequenas → livros

Bebês e as crianças bem pequenas → livros + histórias → Professora

É importante lembrar que o objetivo da pesquisa consistiu em observar, descrever e analisar como os bebês e as crianças bem pequenas interagem com o objeto livro. Para isso, pretendeu-se centrar o foco nas especificidades como esses pequenos tecem suas ações e interações *com e a partir* dos livros, assim como nas interações sociais que seus encontros, mediados pela manipulação e pela exploração desse objeto tendem a acontecer.

Em face da perspectiva, adotada, mudanças faziam-se necessária na proposta da professora, dentre elas “romper com noções de poder unilaterais entre adultos e crianças [acreditar que as crianças possuem papel ativo no seu desenvolvimento] e criar contextos de relações capazes de lhes permitir fazerem ouvir e serem escutadas” (FERREIRA, 2008, p. 147). Tendo-se em vista que o objetivo era compreendê-las em suas manifestações, significações e ações sociais, isto é, compreender a culturas produzidas pelas crianças em interação com e a partir dos livros.

Pensada a partir do novo paradigma da sociologia da infância, a interlocução do adulto e a relação de dependência e autonomia das crianças é considerada como relativa e não de modo absoluta. As crianças não são concebidas apenas como consumidoras passivas das realidades em que convivem, adaptando e incorporando regras, hábitos, conhecimentos, valores do mundo adulto.

Por meio da apropriação do meio material e simbólico, que inclui principalmente o ato do brincar, aqui pensado de acordo com Gilles Brougère (1997, 2004) que afirma ser, através da brincadeira, o meio pelo qual a criança “se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá significados [...] [ela] se apodera do universo que a rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica” (BROUGÈRE, 1997, p. 76-77). A criança cria significados os quais estão vinculados a sua própria lógica, isto é, de acordo com sua especificidade biopsicológica, as quais situam-se em um contexto social, cultural e historicamente produzidos. Como assegura Ferreira (2008, p. 146), “embora inspirada no mundo adulto, elas estão ativa e seletivamente a apropriar-se dele e, criativa e coletivamente, a ressignificá-lo em função dos seus interesses, necessidade e desejos”.

3.3.1 A ação autônoma na pedagogia da pequena infância

Assim, pensando no uso do livro numa perspectiva que busca viabilizar uma pedagogia para a pequena infância que privilegia o protagonismo e a ação autônoma dos pequenos, trago, brevemente, algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido com bebês e crianças bem pequenas realizado pela pediatra húngara, Emmi Pikler, que foi convidada, em 1946, para organizar e coordenar um orfanato na rua Lóczy, em Budapeste.

As concepções pedagógicas desenvolvidas por ela e seus colaboradores foram inovadoras, pois mudaram a perspectiva sobre como os bebês e as crianças bem pequenas poderiam ser considerados e tratados pelos educadores. Conforme expressa Emanuela Cocever (1990, 2009), em Lóczy, “a vida cotidiana foi projetada para individualizar o cuidado, tanto quanto possível, para acomodar e desenvolver as habilidades das crianças, para deixar espaço para a expressão de seus sentimentos e sua curiosidade” (COCEVER, 2009, p.165) (*Tradução nossa*).

Nos dias atuais, a abordagem de Pikler continua repercutindo em muitos centros de educação infantil em diferentes países, isso acontece porque ainda constitui-se como uma proposta atual e inovadora que aposta na relação do educador com a criança de maneira cooperativa, carinhosa, atenta que atribui “confiança na capacidade independente de aprendizagem do bebê” (FALK, 2004, p. 30).

Nessa perspectiva, a criança é considerada como “competente desde o nascimento, rica de iniciativas e de interesses espontâneos pelo que a rodeia” (FALK, 2004, p. 35). São crianças impregnadas de emoções, afetos, movimentos, interações, o que as contempla, assim como defende os estudos da sociologia da infância e a psicologia da criança de Henri Wallon, como seres de relação desde o nascimento. Desse modo, as atenções estão voltadas para o que elas fazem na atualidade e não para o que deixam de fazer, ou seja, aquilo que ainda não fazem perde importância perto daquilo que fazem.

Judith Falk (2004), que organizou o livro brasileiro, *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*, conta que “Emmi Pikler, diretora de Lóczy, estabeleceu as condições pessoais e materiais de educação e as estruturas de organização internas cabíveis para que a criança educada nesse centro se sentisse competente em suas relações e atividades progressivamente enriquecidas” (p. 24). Sua hipótese era a de que, ao construir essa proposta de trabalho, o bebê e a criança pequena

[...] iriam reconhecer-se no mundo material, nas relações com as pessoas do seu entorno imediato ou mais distante, respeitasse a si mesma e aos outros, estivesse aberta e preparada para aceitar novos conhecimentos, seguisse capaz de estabelecer relações afetivas duráveis e profundas e de integrar-se ativamente na sociedade (FALK, 2004, p. 24).

Pikler acreditava que, com liberdade de ação, através de suas experiências, as crianças conheceriam as suas próprias capacidades e os seus limites, sendo assim, como explica Cocever (2009, p. 169) (*Tradução nossa*), “a atividade da criança é reconhecida pelo adulto como meio dela própria experimentar e exercitar a seu modo o mundo das coisas e das pessoas”. Numa relação de trocas cooperativas, a educadora disponível e atenta

[...] fala com a criança sob seus cuidados antes de agir, manifesta a ela, através de seus atos, aquilo que pensa, age, espera, assume e tenta fazer da melhor maneira, ‘perde’ tempo na prática guiada pelo ritmo de cada criança, por sua capacidade de receber, reagir, participar daquilo que acontece (COCEVER, 2009, p. 169).

Tendo como objetivo possibilitar a ação autônoma, os bebês eram vestidos com roupas que não os impedissem de realizar movimentos amplos e eram mantidos em berços apenas nos momentos em que estavam dormindo ou repousando, nos outros momentos, eles

[...] encontravam-se no local comum de jogos, na sala ou ao ar livre, no parque ou na área coberta, ou estavam rodeados de objetos simples porém variados, com os quais podiam brincar de maneira autônoma, sem ajuda nem intervenção dos adultos, Pikler não concordava com a ideia das crianças ficarem nos berços quando estivessem acordadas (FALK, 2004, p. 20).

Ao invés de estimular os bebês a realizarem movimentos mais complexos do que aqueles que eles próprios iniciavam, era incentivada a ação autônoma do bebê, nos movimentos livres de jogo independente. Por isso, as crianças eram colocadas em condições físicas em que pudessem movimentar-se de acordo com o que conseguissem fazer para que, desse modo, fosse-lhes possível exercitar a liberdade de assumir posições e abandoná-las de acordo com o seu ritmo e a capacidade individual.

Para montar uma equipe que viesse a trabalhar de acordo com suas propostas, foi necessário ensinar os educadores a observarem as crianças, compreendendo as expressões do seu corpo, os seus gestos e a sua voz; da mesma forma, para que aprendessem a atendê-las atenciosa e afetivamente, alimentando-as, trocando as fraldas com carinho e levando em consideração as “necessidades individuais e reagindo frente a seus sinais” (FALK, 2004, p. 19).

Para alcançar o conhecimento individual de cada criança, de acordo com Pikler, o professor precisa reconhecer que ela é capaz de realizar trocas cooperativas com ele, as quais são possibilitadas

[...] particularmente nos momentos de cuidados pessoais. As trocas devem ser negociadas, ocasionando uma relação estreita entre a criança e o professor, e este deverá conduzi-los com a intenção de fazer uma experiência de cooperação. [...] reconhecendo e esperando o tônus muscular da criança para continuar o processo; saber e comportar-se como consequência. Muitos comportamentos dos adultos materializam, na experiência de cada criança, a intenção de respeito do seu ritmo, de fazer do seu jeito e não como imposto (COCEVER, 2009, p. 169) (*Tradução nossa*).

De acordo com Falk (2004), os objetivos da aprendizagem ativa, desenvolvidos por Emmi Pikler, foram alcançados na medida em que os educadores aprenderam e compreenderam que

[...] a criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta, e, também, que o não intervencionismo na atividade independente da criança não significa abandoná-la: algumas trocas de olhares, um comentário verbal, uma ajuda em caso de necessidade, o compartilhamento da alegria com quem está feliz, tudo isso indica à criança que ela é uma pessoa importante e querida (FALK, 2004, p. 22).

E, acrescenta a autora, sobretudo, quando as educadoras constatarem e compreendem que o desejo de atividade da criança, além das condições materiais adequadas, tais como “do espaço, das brincadeiras, das roupas convenientes, etc. – depende, em grande medida, da alegria, da intimidade e do sentimento de segurança que a criança experimenta em relação ao adulto – sentimento este que é construído enquanto o adulto se ocupa dela” (FALK, 2004, p. 21).

Depois desse panorama que veio situar conceitualmente como meu olhar investigativo trilhou o percurso de trabalho no campo de pesquisa, no próximo item, trato algumas noções teóricas que busco para pensar as relações das crianças com os livros que, contemporaneamente, são produzidos para elas.

3.4 LIVROS E ATOS DE LEITURA DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

*Sou um sujeito cheio de recantos.
Os desvãos me constam.
Tem horas leio avencas.
Tem horas, Proust.
Ouço aves e beethovens.*

*Gosto de Bola-Sete e Charles Chaplin.
O dia vai morrer aberto em mim
Manuel de Barros*

Investigar a temática da interação dos bebês e das crianças bem pequenas com os livros no contexto de uma escola pública de educação infantil constituiu-se num duplo desafio, pois além de adentrar no universo dos começos dos bebês e das crianças bem pequenas, que é por si próprio desafiador, confrontei-me também com a complexidade de operar com as noções de livro, leitura, leitor, texto, práticas de leitura, atos de leitura, suportes de leitura, valor simbólico e funcionalidade do livro e outras ideias vinculadas ao livro e à leitura. Conceituar ou definir estes verbetes é tarefa extensa, difícil de ser realizada no tempo/espaço de uma dissertação no campo da educação, pois são várias as áreas de pesquisa envolvidas no tema – da linguística à história – e, em cada uma delas, as abordagens ou as perspectivas teóricas tendem a ser diferenciadas, quando não em posições divergentes.

Portanto, ao produzir esse texto, pretendi, apesar de suas limitações, comunicar a perspectiva que proponho para a realização deste trabalho de investigação sobre a interação dos pequenos com os livros. Reconheço que este é apenas o começo de uma reflexão a respeito dos livros contemporaneamente produzidos para a primeira infância e as relações das crianças com eles²¹. Assim, minhas reflexões estarão centradas especialmente na concepção do livro - como suporte material e com valor simbólico - também sobre aquilo que, posteriormente, nas análises, passo a denominar como atos de leitura produzidos pelos pequenos, que, como caracteriza a italiana Cristina Rizzoli (2005), baseiam-se no contato lúdico com os livros, em que vigora uma leitura sem letras, ou ainda, uma leitura sem apoio exclusivo nas letras.

Inspirada em diferentes autores como Catarsi (2001, 2005), Bonnafé (2008), Rizzoli (2005), Paiva (2010, 2010a) e Mastroberti (2007; 2010), amparo-me para pensar o encontro desses bebês e das crianças bem pequenas com os livros. Reafirmo que as perspectivas teóricas, aqui, desenvolvidas compreendem o livro e a leitura num sentido amplo²². Na discussão da leitura, tenho como referência duas perspectivas teóricas, por um lado, a

²¹ Refiro-me como sendo um começo de reflexão, pois tenho consciência da necessidade de uma discussão em dimensões mais aprofundadas que esse tema requer, a qual este trabalho não comporta.

²² Na década de 80, o tema da alfabetização vinha sendo discutido, porém algumas concepções usavam a palavra alfabetização com acepções quase opostas. Por isso, Abud (1987) estabeleceu a distinção entre a alfabetização em sentido amplo – aprimoramento pessoal, leitura crítica, estética, comunicação e expressão - e alfabetização em sentido restrito – vinculada ao período de aquisição inicial da língua escrita. Tomamos de empréstimo esta sugestão para pensar a leitura num sentido amplo.

conceitualização freireana, em que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1982; FERREIRO, 2001) e, por outro, a da semiótica²³ que compreende a leitura como uma ação sobre um texto. Ademais, adoto a concepção de livro que o assume como um objeto com possibilidade de uso, exploração e brincadeira, isto é, como objeto com múltiplas funcionalidades, que possui valor simbólico, sendo marcado historicamente por esse atributo, também como um portador de narrativas.

Se fosse abordado apenas nessa última dimensão, o uso do livro, nesse trabalho, estaria focado em sua utilização como suporte para a leitura realizada pelo adulto ou ainda para a narração de histórias. Portanto, excluiria a ação direta das crianças com os livros e centraria na atuação das educadoras, que desempenhariam o papel de protagonistas na investigação, como mediadoras na relação dos livros e das crianças.

Assim sendo, neste trabalho de cunho investigativo, procuro deter-me, principalmente, no livro como objeto com função material potencial, uma vez que, mesmo que a função simbólica atribuída pela leitura do livro tenha valor incontestável, um bebê ou ainda uma criança bem pequena estão num momento inicial de socialização na cultura para compreender com profundidade o valor social que se atribui ao livro.

Nesta investigação, centraremos a atenção no protagonismo dos bebês e das crianças bem pequenas em contato direto com os livros. Para estas crianças, o livro existe por sua materialidade, na sua própria existência como suporte, como uma experiência estética e estética proporcionada pelo contato com as propriedades materiais e visuais do suporte, porém, esta experiência também remete ao encontro com o jogo literário, proporcionado pela memória das histórias narradas pela professora ou ainda por outros leitores.

3.4.1 Sobre os livros, os textos e as leituras

²³ A semiótica é um campo do conhecimento que estuda os signos e as suas significações. Ela surge a partir da filosofia Peirciana (século XIX - EUA), porém, encontra grande difusão na Europa (século XX), sendo tomada por diversas áreas como uma perspectiva de reflexão para estudar os signos verbais e não-verbais, isto é, as linguagens. Como afirmam Santaella e Nöth (2004, p. 33): “São várias as correntes da semiótica. Cada uma delas apresenta uma articulação conceitual e metodologias de análise que lhe são próprias”. A semiótica auxilia a compreender as novas produções culturais, que se caracterizam por serem multimídias, intersemióticas – isto é, ela possibilita estabelecer relações ou influências mútuas entre literatura, arte, comunicação.

De acordo com os estudos realizados acerca da história do livro, o livro como suporte com variações em seus formatos, conteúdos, materialidades constituiu-se como resultado de um longo processo histórico e cultural.

Conforme informa Paiva (2010a, p. 15): “O livro moderno nasce de uma longa evolução da escrita, do suporte, da aprendizagem, da observação, do conhecimento, da demanda, da técnica, da indústria, do *métier*”.

Assim sendo, como afirma Roger Chartier (1996, 1999, 2002), a dimensão cultural do livro e da leitura foi historicamente produzida. A leitura entendida como prática cultural está ligada tanto ao contexto histórico, social e cultural em que o leitor está inserido, como à materialidade do suporte do texto. Expresso de outra forma, a leitura e a materialidade dos suportes são os elementos constitutivos daquilo que compõem os diversos modos de leitura através dos tempos.

Porém, se muitos foram os modos de ler ao longo desta história cultural, algo tem sido permanente: as práticas de leitura emergem cercadas por normas, códigos e convenções que ditam quem pode ler e quais os comportamentos considerados como legítimos para realizar estas práticas culturais. Por exemplo, o uso dos livros, tal como o conhecemos atualmente, como suporte para a leitura, é um evento recente na história da humanidade e os modos de lê-los também se diferenciaram. A partir da análise de gravuras e quadros da época, observa-se que, até meados do século XVIII, o estilo de leitura era realizado em grupo, os livros eram poucos, lidos e relidos em voz alta, comentados, memorizados. A Bíblia foi um dos livros centrais nesta modalidade de leitura, especialmente entre protestantes (CHARTIER, 1996). Posteriormente, o tipo de leitura considerada adequada costumava ser silenciosa, privada, exigindo que o corpo do leitor estivesse sentado e imóvel, até mesmo móveis eram desenhados para os leitores ficarem confortáveis. Neste período, em países tais como a Alemanha e a Inglaterra, os grupos de leitura, chamados *book clubs*, previam, em seus regulamentos, que os ambientes de leitura não poderiam ser próximos aos locais onde houvesse divertimentos associados a conversações, jogos e bebidas.

Segundo indica Chartier (1999), tais regulamentos encontravam-se na esteira da normatização das convenções sociais, tal como Norbert Elias designou o processo civilizatório, o qual censurava as práticas espontâneas de leitura e, portanto, reprimia os afetos, as emoções, controlando o comportamento dos indivíduos leitores. Embora essas práticas de leitura não fossem as únicas, uma vez que outras mais livres sempre existiram, eram elas que ordenavam as regras e os modos convencionalmente estipulados como comportamentos adequados ao uso de livros durante as práticas de leitura.

Nesta perspectiva, a importância da história cultural do livro e da leitura para esta pesquisa é que ela possibilitou compreender, e desnaturalizar, a percepção acerca das práticas de leitura e das concepções sobre o suporte livro. Conforme destaca Chartier (1999), nunca se leu da mesma forma, da mesma maneira ao longo dos tempos. A leitura não acontece de maneira linear, mas se constitui como uma apropriação inventiva e criativa calcada no tempo e no espaço cuja influência do suporte de leitura é constitutivo dos tipos e modos de leituras.

De acordo com os historiadores do livro, a transição do livro em rolo para o códex não foi fácil, assim como também, no século XVIII, a chegada do livro impresso criou a exigência da construção de novas práticas de leitura. O novo suporte, com o qual os leitores defrontavam-se, permitia novos pensamentos, mas exigia, dos usuários, o domínio do suporte e de novas técnicas de leitura até então inéditas.

O suporte da leitura, seja ele um livro, um panfleto de propaganda, a tela de um computador, entre tantos outros portadores de textos e narrativas, foram se modificando ao longo dos tempos e exercendo influência nos modos como as leituras se processam. Isso porque, as formas intrínsecas ao suporte, suas estratégias e tecnologias – visuais (imagens, cores...), físicas (formatos, texturas, tamanhos...) e discursivas (palavras, imagens) influenciam nas possibilidades de manuseio, nos usos corporais, tanto mecânicos quanto cognitivos e afetivos. Em consequência, as diversas edições, utilizações, os manejos dos suportes influenciam diretamente nas formas de apropriação da leitura, isto é, na interpretação e na construção de sentidos e significados.

Logo, se o livro, com suas distintas bases materiais, causou transformações nos modos de ler, também a leitura sofreu três grandes revoluções: 1ª) na Idade Média, com a passagem da leitura oral para a leitura silenciosa; 2ª) a mudança da leitura intensiva, em que o leitor tem acesso a um pequeno número de livros, os quais lê e rele, e que passam de geração a geração, para a leitura extensiva, em que o leitor consome muitos impressos e lê rapidamente; 3ª) e a revolução mais recente, que ocorreu com a transmissão eletrônica dos textos, esta ainda em andamento (CHARTIER, 2002).

Portanto, estamos, no momento, vivendo uma época de mudança paradigmática nas conceituações sobre o que é a leitura e sobre o que são os suportes da leitura. Parece que tudo, que até pouco tempo era tão sólido, passou a desmanchar-se no ar. Como afirmam Roger Chartier (1999) e Umberto Eco (2010), Santaella (2003) e também Emília Ferreiro (2001), os modos de ler estão mudando:

De fato, estamos assistindo ao aparecimento de novos modos de dizer e novos modos de escrever, a novos modos de escutar o oral e novos modos de ler o escrito. (...) Estamos frente a uma renovação (revolução) na definição de texto e de leitor, das práticas de leitura e dos modos de ler? Creio que a resposta deve ser positiva (FERREIRO, 2001, p. 42).

A internet, o *e-book*, os *tablets*, a Wikipédia e, principalmente, outras mídias eletrônicas têm apresentado novas modalidades de leitura, mais fragmentadas e mais interativas. Esses novos modos de ler têm relação também com o fato do suporte do texto ter se modificado e, como vimos anteriormente, o suporte influencia nas práticas de leitura que são possíveis de serem realizadas. A materialidade e a percepção do objeto livro influenciam nos atos de leitura.

3.4.2 Sobre a leitura

Mesmo sem ter a intenção de trabalhar com conceitos de leitura, pretendo refletir sobre como ocorrem as relações dos bebês e das crianças bem pequenas tanto com os suportes dos livros como também com os códigos impressos no objeto livro, para tanto, aproximo-me de alguns autores e publicações que tratam acerca das práticas de leitura. Dentre eles, Roger Chartier (1999, 2002), Umberto Eco (2010) e também de autores brasileiros como Panozzo (2007), Teixeira (2010) e Paulino (2001).

Para um adulto, um jovem e mesmo uma criança maior que as crianças abordadas neste estudo, inseridos plenamente numa cultura letrada, o livro costuma ser concebido como objeto vinculado ao ato da leitura das palavras. Porém desde a década de 60, com toda a discussão francesa sobre a língua, a linguagem, o signo e também com a grande difusão dos estudos de semiótica, a compreensão sobre o que é leitura, o que se pode ler e quem são os leitores vem se transformando.

Ainda hoje, a discussão sobre uma abordagem estrita ou ampla de leitura vem sendo encaminhada com muita controvérsia. É possível vê-la claramente colocada na discussão sobre a expressão “leitura das imagens” plenamente conceituada, aceita e utilizada pelos pesquisadores do campo das artes e da comunicação, mas que, segundo alguns linguistas, é um erro grosseiro, pois o que se realiza é a apreciação da imagem, jamais uma leitura.

Esta posição em que a leitura é tida como “uma projeção universalista”, em conformidade com Chartier (2002), não é hegemônica nem nos discursos dos linguistas, nem mesmos dos sociólogos da cultura.

Porém, por outro lado, encontra-se apoio em autores que defendem esta postura ampliada. Paulino (2001, p. 23) em seu livro *Tipos de textos e modos de leitura* nos diz:

No dicionário *Aurélio*, a palavra leitura (do latim medieval *lectura*) significa ato ou efeito de ler, mas também arte de decifrar um texto segundo um critério. O verbete *leitura* da Enciclopédia *Einaudi* assinala que o termo leitura não remete a um conceito e sim a um conjunto de práticas que regem as formas de utilização que a sociedade, particularmente através da instituição escolar, faz dele. Leitura é, pois, conforme acentuam Barthes e Compagnon nessa enciclopédia, uma palavra de significado vago, deslizante, que é preciso ocupar ‘por meio de sondagens sucessivas e diversas’, segundo os muitos fios que tecem sua trama.

Este modo ampliado da discussão da leitura centra o seu foco, de acordo com Goulemont (1996, p.108), principalmente na ideia que a leitura é sempre produção de sentidos, “é constituir, e não reconstituir um sentido”. Portanto, a abordagem de leitura que utilizo neste texto, anteriormente citada, é aquela que se pode denominar leitura em sentido amplo, isto é, aquela que Manuel de Barros apresenta na epígrafe:

*Tem horas leio avencas.
Tem horas, Proust.*

Teixeira (2010) manifesta-se na mesma linha de Paulo Freire e apresenta um entendimento de leitura em que as vivências e as experiências dos sujeitos são ao mesmo tempo uma forma de leitura e um texto a ser lido cotidianamente. Através da percepção do olhar, dos cheiros, dos sons, das diferentes situações, das pessoas e também das placas de propaganda, das revistas, realizam-se as primeiras leituras de um dia. Desse modo, a leitura, num entendimento mais amplo, vai além da decodificação do código escrito.

Ler é a descoberta de um amplo universo de sensações, interpretações e inferências a partir do que já conhecemos, pois ler é um processo único em que vamos analisando o que lemos a partir dos conhecimentos e vivências já adquiridos e do resgate de tudo isto no momento em que fazemos determinada leitura. Nossos conhecimentos prévios sobre o mundo, nossas leituras de outros textos escritos (intertextualidade), as relações de entendimento sobre o que lemos naquele momento são fruto, portanto, das análises inconscientes que estabelecemos com nossa trajetória pessoal. Passamos a dar significado ao texto que lemos no momento em que lemos. Ler, portanto, não tem fim na decodificação do que está escrito, palavra por palavra, mas no todo, no significado do lido num exercício de compreensão (TEIXEIRA, 2010, p. 15).

Conforme mencionei anteriormente, foi a semiótica que possibilitou compreender a leitura de livros para crianças como processos de *Ver/olhar/ler* em consonância com Panozzo (2007). Para a autora, que tem como referencial teórico a semiótica de Jean-Marie Floch, que propõe a análise de enunciados organizados pelas linguagens verbal e visual, a leitura é compreendida como um processo complexo, um jogo de interação entre leitor, texto e contextos.

Leitor e produtor são estrategistas de idéias; um engendra, articula, apresenta; outro percebe e atribui sentido na medida em que mobiliza e estabelece relações entre o próprio conhecimento de língua e de linguagens, de seu conhecimento de mundo e das suas experiências no âmbito social e cultural. A postura ativa e questionadora é condição de existência do leitor, diante de fatores que intervêm na produção de sentido do texto, como a materialidade, o suporte, as linguagens e a presença de articulações internas e externas. O contato com textos de literatura infantil e o aprendizado dessa leitura, que articula diferentes linguagens, pode propiciar o desenvolvimento de capacidades transferíveis a outros tipos de textos disponíveis no contexto sócio-cultural e assim ampliar horizontes e competências dos leitores (PANOZZO, 2007, p. 28).

Nesse sentido, a perspectiva de “leitura” produzida pelos pequenos, ao terem contato com os livros e explorá-los (com ou sem mediação de um leitor), que procuro desenvolver, está referenciada na postura de um leitor-criança: protagonista, *ativo e questionador*, com capacidade de, através do contato direto com as materialidades, os suportes, as marcas, as imagens, os traços, os textos engendrarem cruzamentos, não contando assim apenas com as letras para estabelecerem sentidos, mas com formas de recepção e reapropriação ativa.

A escolha por uma compreensão ampliada de leitura faz-se importante, uma vez que, evidentemente, o conceito de leitura associada exclusivamente à decodificação da palavra escrita não é possível de ser pensada com os bebês e as crianças pequenas. Por outro lado, fica claro que, ao manipularem, brincarem, observarem, eles/elas pensam com e a partir dos livros. Dessa forma, nas relações com os livros – em que estão presentes diferentes vozes – adultos leitores, outras crianças, personagens, sons... -, os pequenos apropriam-se dos livros e constroem significados que são vivenciados e comunicados por meio de múltiplas linguagens.

Como belamente expressou o italiano Enzo Catarsi (2001), ao discorrer acerca dos atos de leitura produzidos pelas crianças em contato com livros infantis, “não tanto na decodificação única da letra quanto no hábito de desenhar um sentido na imaginação por meio de sinais para reconstruir uma história” (p. 23), a leitura da imagem funciona como o começo, como um embrião da leitura.

3.4.3 Se há textos, há leitores

Uma questão que também é relevante ser discutida diz respeito àquela relativa ao entendimento de texto. Os textos, que muitos dos livros contemporâneos produzidos para as crianças trazem, não estão restritos à concepção que vincula o texto apenas às palavras. Tomado numa acepção que robustece/reforça um sentido mais amplo, os textos dos novos livros infantis aproximam-se da abordagem que Teixeira (2010) apresenta, isto é, que agrega tanto o texto verbal (escrito com palavras) quanto não-verbal (composto por símbolos, códigos, imagens, etc.), portanto, pensado numa concepção abrangente de leitura que transcende as palavras e apresenta-se como experiências de leituras.

O texto é, portanto, o produto final de um emaranhado de relações que, na verdade, se originam de um processo muito amplo de encadeamento de significados quando pensado numa concepção abrangente de leitura, de múltiplas linguagens. Nessa abordagem, entende-se por texto as diferentes formas de linguagem passíveis de leitura. A música, por exemplo, é uma linguagem, pois por meio dela é possível ler, ou seja, realizar um processo de compreensão [...] o ritmo transmitirá algo, a melodia e a própria composição da letra. Uma obra de arte, representada pela pintura de uma tela, também será uma forma de interação, na medida em que desencadeia sensações, reflexões etc. [...] Também será texto a linguagem teatral, os gestos, as dramatizações, a oralidade [...]. (TEIXEIRA, 2010, p. 16).

Com base nesse entendimento de texto e de leitura em que, ao serem colocadas em cena as diferentes linguagens entendidas como meios por onde se efetivam diferentes práticas de leitura, como menciona Teixeira (2010, p. 17), um espaço se abre para que “múltiplas formas e possibilidades de leitura” aconteçam.

O livro infantil é um texto que permite usos, manuseios e intensas intervenções do “leitor”, geralmente mais livres que aquelas que os livros convencionais de folhas finas, sem texturas, sem adereços para o manejo são capazes de realizar, assim, ele amplia o público leitor na medida em que todos podem fazer algum tipo de leitura: contextual, imagética. Com os bebês, o canal principal de produção de sentidos de leitura é a relação corporal com os usuários. Desse modo,

[...] o livro potencializa como realidade inter-midiática e suporte para o saber o brincar, servindo na sala enquanto suporte a diálogos orais, poéticas visuais, manipulações táteis, jogos sonoros, brincadeiras olfativas. (...) que passa pelo lúdico, estético, subdito, comovente, engraçado e adaptado à leitura daqueles que ainda não lêem mas buscam saber, ávidos que estão por converter algo pressentido e animado em leitura (PAIVA, 2010, p.2).

Porém, conforme afirma Chartier (2002), a apreensão de um texto pode mudar de acordo com a forma como esse texto é apresentado: “O mesmo texto, fixo em sua letra, não é o mesmo se mudam os dispositivos de sua inscrição ou de sua comunicação” (p. 256). O autor acresce que as formas como são apresentadas um texto participam, do mesmo modo, da construção de significados por parte do leitor. Contudo, por mais que exista uma *vontade disciplinante* implícita no texto e em seu suporte, isto é, a intencionalidade do autor e do editor, não existirá uma correspondência direta entre texto/suporte e leitor. O suporte e a intencionalidade do texto não garantem uma significação única, estável e universal daquilo que se lê. A conjectura dos elementos do contexto, os usos dos suportes, os repertórios e as trajetórias do leitor é que configurarão as práticas de leitura e os seus significados.

Afinal, nem tudo na “leitura” de um livro é determinação imposta pelo livro. Por mais que ele esteja impregnado de intenções, o imprevisível, o indeterminado tende a manifestar-se, assim como expõe Chartier (1999, p. 77):

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.

3.4.4 Os livros contemporaneamente produzidos para as crianças

Embora sem consensos estabelecidos nos usos dos termos - ora chamados de livro brinquedo, livro de imagem, livro ilustrado, livro infantil - nos últimos anos, a indústria editorial de livros dedicados à primeira infância tem crescido exponencialmente. A oferta de livros tem sido cada vez mais diversificada e, desse modo, diferenciados exemplares ocupam as livrarias, as bibliotecas, as escolas e os lares das crianças. Autores e ilustradores adultos dedicam-se a realizar uma produção cultural especificamente para a infância, de tal forma

que, hoje em dia, há livros variados para todo o público infantil, incluindo os bebês e as crianças bem pequenas, que são tidos como os “novos sujeitos consumidores de leitura”.

Assim sendo, vive-se um momento em que um novo grupo de consumidor de livros materializa-se no conjunto do público infantil, requerendo um produto original, tratam-se dos bebês e das crianças bem pequenas, isto é, aquelas menores de três anos que, mesmo antes de falar as primeiras palavras, de dar os primeiros passos, passam a ter acesso ao objeto livro especificamente elaborado para este público “leitor”. A pesquisadora Neiva Panozzo (2007, p. 65) comenta a respeito:

A edição de livros para crianças, nas últimas décadas, diversificou-se e expandiu os modos de produzir e apresentar esse produto cultural. As técnicas de ilustração, os materiais para sua confecção, o projeto gráfico, a utilização de recursos interativos, como a adição de elementos sonoros e/ou táteis, entre tantos outros meios, resultam num objeto bem mais complexo daquele de épocas passadas. As convenções escolarizadas de abordagem do texto já não dão conta dele, pois muitas obras infantis se configuram num tipo de objeto cuja manifestação é uma presença que pede leitores ativos, que respondam aos apelos de múltiplas linguagens, além de efeitos lúdicos, estésicos, estéticos e inteligíveis).

Dessa forma, assim como tem crescido a produção, a cultura de oferta e uso desses livros por parte dos pequenos também vem aumentando. Se até bem pouco tempo atrás, os livros eram privilégios de crianças oriundas de lares mais abastados, na atualidade, essa realidade é diferente. Hoje em dia, além do acesso particular aos livros, obtidos através da compra ou mesmo a frequência a bibliotecas públicas e privadas, as crianças de escolas públicas, incluindo a faixa etária de zero a três anos, têm acesso a uma diversidade de livros infantis. Essa realidade, em grande parte, deriva do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), existente desde a década de 90, mas que, no ano de 2009, passou a abranger todas as faixas etárias, inclusive os bebês e as crianças pequenas. Com a distribuição de um selecionado acervo de livros para as escolas, esse programa busca cumprir o objetivo de promover uma política de ampliação do acesso a livros de qualidade como estratégia de incentivo à leitura²⁴.

Com o propósito de atingir um público de diferentes idades e exigências, o mercado editorial vem inovando os seus conceitos e as tecnologias produzindo uma diversidade de obras para o público infantil. Os novos livros para as crianças são constituídos de elementos tipográficos diversificados, confeccionados com materiais como tecido, plástico, madeira, borracha, E.V.A., cartonados, pelúcia, papelão e tantos outros. Alguns contêm apenas

²⁴ Livros de renomados autores e ilustradores infantis concorrem mediante editais públicos e são avaliados por professores universitários especialistas no campo da pedagogia e da literatura infantil.

imagens, outros coordenam as imagens e as letras, as palavras, as frases; alguns livros servem para encaixar e montar quebra-cabeças; outros possuem botões que, quando acionados, ouve-se uma musiquinha ou ainda o som característico de algum personagem do livro e há, até mesmo, livros em que, para o texto de cada página, existe um “botão” que lhe é correspondente e que narra a história para o “leitor”.

Também há livros em que a criança pode exercitar a sua coordenação motora, quando o “leitor” é convidado a amarrar ou encaixar uma coisa na outra. Livros que, ao serem abertos, criam esculturas tridimensionais. Os *pop ups* que saltam aos olhos do “leitor” proporcionando uma “leitura” multidimensional. Há, da mesma forma, os livros com efeitos especiais, nos quais, ao movimentar as páginas ligeiramente, as figuras ganham animação e movimento, como num “*flip book*”, isto é, um cineminha de mão (PAIVA, 2010).

Muitos desses livros são criativos, interativos, capazes de cativar a atenção, o desejo de manipulação ou ainda de leitura. A resistência do material e a sua interatividade, que valoriza o jogo, o prazer visual e a sensorialidade, são atributos que costumam caracterizar os livros como próprios para os bebês e as crianças pequenas, uma vez que, através de seus atributos interativos e lúdicos, os livros interrogam as crianças e levam-nas a assumir um papel ativo, isto é, um protagonismo leitor durante a utilização dos livros. Entretanto, vejo que é importante salientar que esta discussão somente faz sentido se, conforme frisa Mastroberti (2010, p. 220),

[...] for possível reconhecer o livro literário ilustrado como um objeto cultural que transcende ao conteúdo exclusivamente literário. Como um objeto híbrido, ele pode proporcionar uma experiência estética e afetiva para além da palavra, ao oferecer-se em suas formas, gráficos, texturas e cores.

Como alude Paiva (2010, p. 14), o livro infantil “puxa conversa pelo sensório, plástico, uso inventivo ou experimental das formas, aberturas de cena, materiais, profusão de jogos que atraem, informam, intrigam, estimulam e entretêm”, constituindo-se numa “literatura” provocativa, em que o próprio livro tem o poder de criar expectativas de leitura e perspectivas de entendimento para as crianças. Nesses livros, a valorização estética/estética é colocada em primeiro plano em detrimento de seu conteúdo literário ou informativo.

Como propõem os estudiosos italianos Enzo Catarsi (2001) e Susana Mantovani (1989), a perspectiva desses livros é a de sua “utilização como uma ocasião para criar situações agradáveis para solicitar motivação para refinar competências em uma visão global em que aspectos emocionais e cognitivos estão extremamente intrincados como é peculiar desta idade” (CATARSI, 2001, p.8).

3.4.5 Os livros e a visualidade

Não se pode deixar de advertir que esta produção de livros para as crianças pequenas e os bebês, além de ser um novo elemento cultural, é também um fenômeno de mercado explicitando discursos enunciativos plenos de intenções através de suas formas, imagens, cores e textos. No livro, assim como no brinquedo,

[...] a cor tornar-se um código (por exemplo, através do uso das cores pastel, ou da escolha de cores culturalmente associadas às meninas ou aos meninos) e por conseguinte, meio de significação [...] pode ser uma representação da realidade, mas trata-se de uma realidade selecionada [...] Certos universos de objetos e de seres são desse modo privilegiados... (BROUGÈRE, 1997, p. 42).

Por isso, os livros – em seus textos ou imagens - não são objetos culturais neutros, pelo contrário, eles transmitem visões de mundo, maneiras de viver, relacionar-se, sugerem ideias de auto-imagem, de representações sociais que produzem e disputam significados individuais, e também no coletivo, quando pensadas em relação a identidades de grupos que, por vezes, formam-se acerca das características de um personagem, por exemplo. O livro para os bebês e as crianças bem pequenas, assim como as demais tecnologias e imagens (fotografia, filme, vídeo, televisão, pinturas, propagandas, etc.) pertencentes à produção de consumo que visa à alimentação de uma cultura infantil delineada pelos produtos, tal como alerta Gilles Rose (2001, p.2):

[...] nunca são as janelas transparentes do mundo. Elas interpretam o mundo, apresentam-no de formas bem particulares. [...] narram visões a partir de determinados pontos de vista, ou seja, há intencionalidade nos dizeres das imagens.

Esta afirmação nos leva a pensar o quanto o universo visual do suporte livro influencia na construção de realidades. Em se tratando de bebês e crianças bem pequenas, mesmo elas ainda não lendo as palavras dos livros, interagem desde cedo com experiências visuais construídas no contato com eles. No sentido da visualidade, o livro precisa ser pensado em suas representações, visto que, como argumentou Brougère (1997, p. 44): “A infância é, conseqüentemente, um momento de apropriação de imagens e das representações diversas que transitam por diferentes canais”, no nosso caso, o canal, a mídia, é o livro. O autor ainda comenta:

É importante notar que numerosos conteúdos simbólicos, numerosos discursos passam atualmente pelo objeto, em detrimento de relações mais diretas. A criança se encontra diante de conteúdos complexos e estruturados que ela é convidada a decifrar. Ao fazer isso, são os códigos sociais que ela assimila, dispondo de imagens sociais e de pontos de referência que ela poderá acionar em outros campos (BROUGÈRE, 1997 p. 66).

Quando falamos de livros para crianças, essa questão torna-se um aspecto que precisa ser considerado, uma vez que é preciso prestar atenção nos possíveis efeitos sociais que os livros (suas imagens, texturas, funcionalidades) podem causar. Somos nós, os adultos que selecionamos e disponibilizamos os diferentes exemplares de livros para as crianças, sendo que suas imagens e representações penetraram nos pensamentos sem, contudo, por vezes, nos darmos conta dos efeitos disso sobre elas. “As imagens têm um forte poder de verdade, um poder intervencionista que acaba transformando o mundo imagético na própria vida”, assinalou Mirzoeff (2003, p. 75).

Gostaria de trazer novamente as ponderações teóricas Gilles Brougère para essa conversa pelo fato desse estudo tratar de bebê e crianças pequenas, ou seja, sujeitos que ainda não leem, de modo convencional, os livros no sentido das práticas de leitura (as formas culturalmente socializadas de leitura), mas que realizam atos de leitura (formas singulares de leitura) que se aproximam daquele sentido que Brougère refere como brincadeira.

Brougère (1997), ao tratar sobre a influência da televisão nas brincadeiras infantis, expõe que, direta ou indiretamente, por meio dos programas e das propagandas infantis e dos brinquedos adaptados a lógica televisiva, “a televisão intervém muito profundamente na brincadeira da criança, na cultura lúdica [...] [contudo] Isso não significa que a cultura lúdica da criança esteja inteiramente submissa à influencia da televisão”(BROUGÈRE, 1997, p. 58). Explica, além disso, que, sem formas determinantes, as brincadeiras escapam da televisão. O que acontece é uma osmose entre o conteúdo da televisão e outras influências advindas de diversas fontes, inclusive as brincadeiras tradicionais e contemporâneas.

Assim como acontece com o brinquedo, acreditamos que o livro infantil contribui para compor o repertório imagético das crianças, contudo, ele não determina os seus pensamentos, a imaginação e os atos de leitura. Nem condicionante, nem suporte neutro, o livro infantil do século XXI surge como um artefato polivalente, um suporte possível de ser significado de muitas formas, pelos diferentes atores que, sobre ele, realizam experiências e manipulações.

Desse modo, os livros como objetos culturais endereçados para as crianças propõem certa visualidade, constroem modos de ver, de manipular, de pensar, de praticar atos de

leitura. A maneira como se olha e significa o que se vê está intimamente ligada aos repertórios de nossos contextos culturais. Por isso, quando duas ou mais pessoas olham para um mesmo objeto, os significados e a importância que lhes é dada podem ser tanto singular, quanto semelhante, tendo em vista que cada um apreende aquilo que faz sentido dentro de suas vivências socioculturais.

O livro infantil tem se modificado e um dos fatores concorrentes para isso é a utilização de recursos diferenciados na sua produção. A visualidade é um campo privilegiado para atuar de maneira efetiva no acesso ao gênero, em seus elementos plásticos e relações com o mundo da arte. A apresentação do texto escrito, a distribuição dos elementos na página, a variação tipográfica, as alternâncias da cor, a figuração que iconiza as coisas do mundo, os recursos técnicos variados, tudo concorre para a criação de efeitos de sentido no texto, além de abrir espaços para experimentações inovadoras. O livro se mostra como campo acolhedor desses modos de textualização (PANOZZO, 2007, p. 67).

3.4.5.1 Características gráficas

Em razão destas considerações, torna-se evidente “a grande importância que assume o estilo e as características gráficas dos livros para as crianças menores, as quais estão particularmente interessadas pelas imagens, mesmo que depois escutem, com atenção, a leitura do texto realizada pelo adulto” (CATARSI, 2001, p. 20). A temática a respeito da forma gráfica dos livros para bebês e crianças bem pequenas é nova e muitos estudos vêm sendo realizados para conhecer melhor a relação de compreensão entre livros e leitores. Os resultados são plenos pontos de convergência e de divergências. Dois estudos recentes, um italiano e outro francês, abordam a relação dos bebês e das crianças com os livros e chegam a conclusões e encaminhamentos opostos.

Em uma pesquisa, conduzida em uma creche em Florença (PRATESI, 1988), ficou evidente a relevância que as características gráficas têm para a compreensão das imagens e das histórias pelas crianças. O modo como as crianças envolvidas no estudo reconheciam os personagens e os objetos familiares ou ainda, se elas apresentavam determinadas dificuldades para a compreensão, pareciam estar relacionadas às situações em que o elo entre o desenho e o objeto real era menos evidente. Vários foram os motivos elencados para que isso acontecesse: as formas abstratas escolhidas, as cores não realísticas utilizadas, os enquadramentos parciais que não mostram o objeto por inteiro, a falta de referência que dê uma contribuição clara para a identificação do objeto.

Foi também observado que a compreensão das ações causava mais dificuldades de compreensão que os objetos, enquanto que os eventos fantásticos eram, obviamente, interpretados como reais. Do mesmo modo, através das intervenções descritivas formuladas pelas crianças, verifica-se que elas interessam-se muito mais pelos objetos do que pelos eventos e pelas ações. De pesquisas deste tipo derivam, portanto, sugestões para a realização da produção de livros para as crianças menores incluindo, por exemplo, que eles sejam muito claros e simples de um ponto de vista gráfico, enquanto a clareza e o caráter definido do signo é garantia de uma melhor compreensão. “Isso supõe, obviamente, novas responsabilidades para aqueles que devem escolher os livros - pais, educadores e bibliotecários - e ainda mais aqueles que os realizam” (CATARSI, 2001).

Já o estudo francês, realizado por Marie Bonnafé (2008), mostra como os livros de literatura infantil na França ainda mantêm-se em posição de inferioridade em relação a outras publicações. Entretanto, a autora relata que o mesmo não acontece com o livro ilustrado produzido para os bebês e as crianças pequenas. Diversos nomes das artes plásticas têm produzido exposições com livros produzidos para estes pequenos.

Uma galeria de arte de Paris, *L'Art à La Page*, inaugurou a promoção de ilustradores de livros para crianças e jovens, sobretudo, de livros para os menorzinhos. O *Museu d'Orsay* em Paris também organizou uma exposição de Beatrix Potter. Sendo possível adquirir reproduções e obras originais. A associação *Les Trois ourses*, proporciona os livros para as crianças feitos por artistas com suas próprias edições e exposições [...] (BONNAFÉ, 2008, p. 154) (*Tradução nossa*).

A autora afirma que a reação dos bebês diante de livros produzidos pelos artistas é surpreendente. Conforme Bonnafé (2008), os pequenos são capazes de reconhecer o talento dos autores na medida em que seus gostos são muito variados “imagens com cores vivas ou pálidas, em branco e preto, desenhos simples ou muito complexos [...] gostam dos desenhos abstratos e os desenhos realistas” (BONNAFÉ, 2008, p. 155). E os ilustradores procuram adaptar-se cada vez mais às primeiras capacidades de discernimento dos bebês, confiando que eles possam atribuir sentido aos elementos gráficos e visuais do livro.

Pintam o humor das trocas e as situações mais variadas por meio do traço e da cor, com suas mímicas, gestos, modos de vestir, movimentos de objetos, de personagens ou de animais familiares, míticos ou imaginários, companheiros das crianças desde sempre. Também exploram composições plásticas diversas, variadas no centro das páginas e também nas margens, jogos entre o espaço do texto e da ilustração, que possibilitam à história um viajar diferente (BONNAFÉ, 2008, p. 156) (*Tradução nossa*).

Isto é simplificar ou complexificar graficamente o livro para que ele torne-se compreensível? As imagens, as esculturas, as performances dos livros são arte? Os textos com letras, palavras e frases simples podem ser considerados literatura? O que é um livro: quando o objeto livro deixa de ser o convencional - em papel com letras pretas impressas - e transforma-se em um objeto repleto de imagens, sons, movimentos em suportes distintos, ele continua sendo um livro? Qual a interferência que esta multiplicidade comunicativa exerce na recepção do texto literário? E o *e-book*, ou o audiolivro, e outras mídias de acesso e de publicação do texto podem ser configuradas como práticas de leitura?

As posições a respeito do que é um livro e o que pode ser considerada leitura variam conforme o “lugar” de onde se fala. Muitos linguistas resistem as tais inovações, enquanto que outros campos teóricos discutem de maneira mais abrangente essa temática. Representantes da área da comunicação e das artes dialogam a respeito disso.

Ana Paula Paiva (2010a, p.15), partindo do campo da comunicação com base na semiótica, considera o livro como sendo um “registro, o que institui porque significa. Aquilo que tem valor, sentido, expressão. Despertado, revelando, traduzindo, relacionando”. Nessa perspectiva, destaca a existência, na atualidade, de uma variedade de livros que variam do livro de consulta, ao de romance, o *e-book*, a história em quadrinhos...:

Livro de leitura seqüencial: ensaio, romance, novelas, [...], história em quadrinhos.
Livro obra de referência: dicionário, manual, enciclopédia, livro didático [...].
Livro digital ou e-book: [...] é um livro em formato digital [...].
Livro raro: [...] característico de um marco histórico, precioso, representativo, esgotado, edição limitada [...].
Livro de arte: é toda obra que trata do assunto arte [...].
Livro de artista: [...] inclui o livro-objeto e o *livre-jeu*. Trata de um produto artesanal da arte contemporânea. É construído a partir de um modelo de suporte conhecido, o livro protótipo, ao qual reverencia, ora faz contraposição. [...].
Flip book: [...] um livro animado, de potencial narrativo *sui generis*. Também chamado de cineminha de polegar [...].
Livro pop up: livro que salta para fora, livro *jump*, que cria janelas de leitura inesperadas, eloqüentes. [...] (PAIVA, 2010, p. 84-88).

A expressão *livre-jeu* (livro brinquedo), citada anteriormente, que também abrange a denominação livros objetos tem suas origens na França e começa a ser utilizado, também, no cenário brasileiro ao se referir aos livros interativos da literatura infanto-juvenil, mas, ainda não há consenso a respeito dessas denominações.

Quanto ao termo livro de artista, ele inclui outros termos: *livre-jeu*, livros objetos lúdicos, *flip book*, *pop up*. O que os caracterizam é que ambos criam planos de ação e interação articulando plano, com “linhas vivas”:

[...] todos mesclam práticas de vanguarda que tentam valorizar a manipulação experimental das linguagens – textuais, visuais, táteis, sonoras, olfativas – e/ou expandir acesso à arte pela criação do interesse de leitura lúdica – o que se faz por gosto, prazer, divertimento [...]. (PAIVA, 2010a, p. 106)

Mastroberti (2007), pesquisando a cerca do livro ilustrado, a partir do campo das artes plásticas e também dialogando com a semiótica, defende a perspectiva do livro ilustrado como um objeto com função estética e comunicativa, como um “signo que indica seu conteúdo e que chama atenção para si mesmo enquanto suporte, com potencial para ser reconhecido como objeto de arte” (MASTROBERTI, 2007, p. 6). Ela aponta que, nos contextos educacionais, os livros ilustrados são pouco explorados, considerados como “mero apêndices chamativo para o conteúdo verbal” (MASTROBERTI, 2010, p. 220) em seus campos gráfico-visuais, sendo apenas valorizada a formação literária dos jovens e a sua imersão na cultura letrada.

No entanto, a autora postula o uso do livro ilustrado baseado tanto em seus discursos verbais como gráficos.

Trata-se de um objeto onde verbo e imagens se conjugam a fim de produzir um efeito narrativo e/ou poético único sobre o sujeito leitor. Para além do decodificar da palavra, este deve também interagir com formas, cores, texturas diversas, reunindo-as em sua consciência cognitiva e atribuindo-lhes significados conforme horizontes não apenas verbais (configurados a partir de outras leituras), mas estéticos e/ou sensoriais (configurados a partir das experiências sensíveis ou sinestésicas) ‘deixando de lado uma reflexão estética mais ampla, que localize no livro, e em especial no livro ilustrado, o seu potencial artístico’ (MASTROBERTI, 2007, p. 13).

Mastroberti (2010) acredita que o livro ilustrado, quando bem utilizado, é capaz de gerar “conhecimento associativo, resultante da intersemiotividade dos campos verbais e gráfico-visuais” (p. 221). Nesse sentido, o leitor torna-se um receptor que interage para além das letras com o universo visual dos livros ilustrados, tendo como efeito “uma relação de empatia com seu perceptor, através da geração de um sentimento, que se estenderá pelo conteúdo verbo-visual como um todo”. Como diria Paul Valéry (1970 *apud* MASTROBERTI, 2007, p. 129):

[...] em resumo, um belo livro é, sobretudo, uma perfeita *máquina de ler*, cujas condições são definíveis quase que exatamente pelas leis e métodos da ótica fisiológica; ele é ao mesmo tempo um objeto de arte, uma coisa que tem contudo sua personalidade e que porta as marcas de um pensamento próprio, sugerindo a nobre intenção de uma organização bem sucedida e intencional.

Apesar de todas essas inovações acerca do suporte livro e sua ampliação nas possibilidades de leituras, bem como o processo de escolarização e fomento à leitura no

ocidente, a leitura de livros é, ainda, na contemporaneidade, uma prática social de acesso reduzido. Economicamente, o livro ainda é um objeto de consumo caro e restrito para as pessoas que estudam ou desejam buscar prazer, entretenimento, informação, possibilidade de reflexão. Além disso, os modos de leitura e o manuseio dos suportes, em sua maioria, prosseguem vinculados a hábitos culturais baseados na habilidade cognitiva e no movimento conciso da lógica dos adultos leitores, isto é, apesar de todos os esforços políticos e educacionais, ao objeto livro ainda é, em grande parte, atrelado o valor como objeto de conhecimento e poder. Esse valor simbólico cultural com caráter bastante elitizado, atrelado ao objeto livro ainda apresenta resquícios das marcas que conferem ao livro uma atmosfera de distinção, honraria e uso sacralizado. Esta sacralização, como já foi comentada, tem sido uma das razões da ausência do livro nas propostas e nas salas de berçário e maternal, pois supõe-se que as crianças não tenham capacidade para compreendê-los.

3.5 ROMPENDO FRONTEIRAS: experiências com livros, bebês e crianças bem pequenas

Para oferecer elementos que justifiquem a minha intervenção mediadora com os livros junto aos bebês, apresento algumas experiências que tratam da interação dos pequenos com livros e com as suas histórias. Uma delas é o relato de um projeto desenvolvido nas escolas de educação infantil da Itália (precisamente na cidade de Bolonha), outra refere-se a um programa, desenvolvido na França (Paris), que busca promover a leitura para além dos muros das escolas.

Na cidade de Bolonha, localizada no norte da Itália, a rede municipal de educação desenvolve, nas escolas de educação infantil, um projeto cujos atores principais são as crianças e os livros. Este projeto tem o objetivo de mobilizar, nas crianças, o desejo de aprender a gostar dos livros, buscando “o prazer da escuta e da narração, a curiosidade do saber, a autonomia do pensamento” e ainda realizar aquilo que se denomina uma *leitura sem letras* (RIZZOLI, 2005, p. 20).

Este projeto nasceu há alguns anos atrás quando a Secretaria de Educação constatou um empobrecimento da linguagem dos jovens e percebeu a falta de apreço pela leitura, além de uma grande dificuldade no ensino em geral por parte dos jovens entre 11 e 18 anos. Ciente do potente papel exercido por um adulto competente para mobilizar, nas crianças, o “amor pela leitura e a afeição pelo livro”, decidiu-se iniciar a abordagem desse problema da leitura

com as crianças desde bem cedo, ou seja, desde quando ainda são bebezinhos (RIZZOLI, 2005, p. 15). Sendo assim, como estratégia para combater o quadro que se observava, o projeto propiciou os primeiros contatos dos livros para as crianças já na classe dos bebês, elaborando ações complexas e ricas que têm por finalidade ensinar as crianças a gostar dos livros. Além das ações nas escolas de educação infantil, o projeto também propôs a reorganização das bibliotecas públicas tendo como foco o usuário crianças, assim estas passaram a oferecer ambientes acolhedores, agradáveis e convidativos à curiosidade dos pequenos.

O trabalho foi desenvolvido pelos professores das crianças, os quais são os responsáveis por mobilizar o desejo delas adentrarem na história de um livro. Com a perspectiva de provocar as crianças para a leitura, os professores convidam-nas a participar da elaboração de cantos de leitura projetados de acordo com as especificidades da faixa etária dos alunos, criando ambientes aprazíveis, atraentes e ricos em possibilidades para as crianças interagirem amplamente com os livros e as histórias. Os adultos escolhem os lugares onde serão contadas as histórias, bem como o tema das narrativas. Também compõem - sempre em interlocução com o que as crianças indicam gostar e querer - cenários e laboratórios de expressão para a atividade performática, que é realizada pelas crianças como uma ação de extensão decorrente de sua relação com a exploração dos livros e a escuta das histórias.

Constatou-se que, no contato com os livros e as histórias, a criança desenvolve a capacidade de ouvir e de se concentrar e que, ao explorá-los, a sua curiosidade e a fantasia são estimuladas. Além disso, o estudo apontou valor terapêutico daquela interação, porque, ao ouvir histórias, por meio da linguagem simbólica, a criança “pode retomar sua própria experiência: ela ouve a experiência do outro e reelabora a experiência vivida. Nesse processo, ela percebe um significado e dá uma forma, um sentido, um sentimento legítimo ao que experimenta” (RIZZOLI, 2005, p. 11).

Salientou-se que uma história bem escolhida e bem contada permite uma boa ligação da criança com a leitura, constituindo-se, para ela, como algo familiar. Ela relatou: “Aos poucos, a linguagem, o ritmo em que a história é apresentada, os sons que são transmitidos, tudo isso entra no universo da criança como beleza e como experiência agradável de sonoridade” (RIZZOLI, 2005, p. 11).

Como o projeto é destinado para as crianças de zero a seis anos e: “O primeiro contato da criança com o livro é sempre um contato físico da criança com o livro-objeto” (RIZZOLI, 2005, p. 18), a intenção é convocar as crianças para uma “leitura sem letras, com livros que as crianças possam tocar” (RIZZOLI, 2005, p.17).

Para os bebês, os livros selecionados são aqueles com os quais seja possível estabelecer contato físico, indo do toque com a mão até o contato oral. Para isso, os livros são gostosos, macios, preparados e adaptados para que todo o corpo da criança possa aproveitar-se deles. Os livros são de plástico, de tecido, de modo que permitam a criança prová-los, molhá-los e amassá-los.

Para as crianças de um a dois anos, os livros são de papelão, tendo como característica o poder de possibilitar e exercitar a curiosidade através do toque, de encaixes, de descobertas de uma figura e de uma textura. Os livros ficam ao alcance das crianças para que possam encontrá-los e explorá-los de acordo com a sua vontade.

Contudo, a pedagoga italiana enfatizou que, independentemente do tipo de material que o livro é feito, o mais importante é a forma de utilização e a interação das crianças com este objeto. Uma interação que inicia na exploração física indo “aos desdobramentos da história com a animação ou as construções em laboratório. De algum modo, o corpo entra no livro literalmente...” (RIZZOLI, 2005, p. 21). Com o prazer de ouvir as histórias, ler as imagens e explorar as possibilidades do livro, o que a criança aprende, em conjunto com adultos competentes, é o alfabeto: “o alfabeto dos sentimentos, o alfabeto das emoções que nós vamos reconstruir, aceitar e adotar como comportamentos conscientes” (RIZZOLI, 2005, p. 9).

A segunda experiência a ser relatada é a do uso de livros com bebês que é realizada pela Associação Cultural Contra as Exclusões e as Segregações - ACCES. Nesta instituição, entende-se que “bebês necessitam uma história; uma história que não somente seja genética ou biológica, mas relacional, que também lhes de acesso a processos de filiação e de afiliação, para inscrever-se assim dentro da cultura” (BONNAFÉ, 2008, p. 22) (*Tradução nossa*).

Desde 1982, a Associação Cultural Contra as Exclusões e as Segregações - ACCES - com sede em Paris/França, tendo como presidenta a psiquiatra Marie Bonnafé, que realiza um trabalho com as crianças bem pequenas, os bebês e os seus pais, girando em torno dos livros e dos contos narrados a partir das histórias contidas nos livros. Esse projeto trabalha com a abordagem de que os livros são bons para as crianças desde bebês, na perspectiva de que:

proporcionar livros aos bebês não significa propor uma forma de aprendizagem precoce de leitura. Trata-se de reabilitar o jogo com narrações por meio de um contato lúdico com o livro, um objeto surpreendente, com demasiada frequência reservado a uma minoria e encerrado em um conceito cultural estreito (BONNAFÉ, 2008, p. 36) (*Tradução nossa*).

Durante o transcorrer de quase 30 anos de existência da associação, Bonnafé não desenvolveu nenhuma técnica para contar as histórias e também não se propôs a obter um valor terapêutico agregado a elas. Contudo, de acordo com a psiquiatra, mesmo não partindo dessa intenção, ela constatou que ouvir histórias causa um impacto psíquico e emocional positivo nos ouvintes, o qual decorre, principalmente, em virtude do aspecto lúdico e do desenvolvimento da imaginação advindos do prazer, da afetividade e das emoções experimentadas através dos contos.

Em seu livro, *El libro, eso es bueno para los bebés*, Bonnafé (2008), percebe-se o interesse que as crianças experimentam pelos livros, pelas leituras e pelas imagens. Nos relatos contidos na obra em questão, aparece a relevância do contato com os livros e da escuta das histórias para o momento de vida presente de cada uma das crianças, sendo que a autora destaca entre as distintas características dos livros: i) o prazer na visualização e na audição de um mundo lúdico através do livro, ii) os benefícios para a vida psíquica e emocional das crianças, iii) a implicação para a vida futura como criança, jovem e adulto leitor.

De acordo com Bonnafé (2008), liberdade e prazer são duas condições que precisam ser experimentadas tanto pelos contistas como pelos ouvintes das histórias. A autora refere liberdade para as crianças movimentarem-se de acordo com a sua vontade durante o momento que as histórias são narradas, o que não é indício de que não estejam atentas ao que estão a escutar. Por mais que não estejam perto do narrador, foi constatado que elas prestam atenção e, de momento em momento, costumam aproximar-se e intervir na história.

Porém, o projeto em questão não se detém apenas na escuta das histórias pelos bebês e pelas crianças bem pequenas, também é garantida a liberdade para as crianças manipularem os livros à vontade, mantendo-os à disposição delas. E o prazer precisa perpassar tanto a vivência do adulto quanto a dos pequenos ouvintes, pois o livro somente tem efeito se é objeto de afetos compartilhados entre o bebê e o adulto narrador. “Se o livro não proporciona prazer ao narrador, tampouco o proporcionará ao bebê ou a criança” (BONNAFÉ, 2008, p.23) (*Tradução nossa*).

Bonnafé (2008) afirma não ser necessário que uma criança compreenda uma história para que goste dela. “A criança pode fixar-se em outros elementos tais como a imagem do livro cuja história está sendo lida, a melodia das palavras, o encantamento por uma palavra que até então desconhecia ou o apego ao livro como objeto” (p. 123).

Em seu livro, a autora esclarece que, em geral, as pessoas acreditam que os bebês e as crianças bem pequenas, no máximo, apenas manipulam os livros, não sendo capazes de

fazerem outra elaboração que não seja essa, porém, Bonnafé, embasada em sua experiência, explica:

[...] o adulto poderia valorizar mais a manipulação dos livros que a leitura em voz alta, mas isto é um erro porque para os nenês a manipulação de um livro é um elemento que não pode dissociar da escuta: a manipulação não precede a atividade interior do pensamento, a acompanha desde o princípio da vida (BONNAFÉ, 2008, p. 161) (*Tradução nossa*).

A estudiosa segue descrevendo os bebês e as crianças bem pequenas como seres sensíveis desde muito cedo à melodia dos sons, às cores e aos primeiros contos e rimas, destacando que:

[...] as crianças menores estão cativadas pelo ritmo das narrações e pela música das palavras; os maiores desenvolvem a história. Os bebês menores levam primeiro o álbum a boca, logo querem folhear as páginas, ajudados em um primeiro momento pelos adultos. Logo aprendem a folhear sozinho o livro: o abrem, o fecham, o exploram por todos os lados. Enquanto escutam o conto lido em voz alta, manipulam ou estreitam outro livro com o qual já estão mais familiarizados (BONNAFÉ, 2008, p. 129).

Outro elemento destacado pela equipe francesa coordenada por Bonnafé, que precisa ser considerado na interação dos bebês com os livros, diz respeito à visualidade deles. Os bebês “leem” as imagens dos livros, por isso, a qualidade dos livros e o livre acesso a eles é fundamental. A criança estabelece relações a partir daquilo que visualiza, cria um mundo de confrontação e de referências através do que vê. Além do que, o ato de ver/ler imagens constitui-se como um grande prazer estético para as crianças.

No que se refere à construção das narrativas para os pequenos, os autores do ACCES afirmam que elas precisam ser simples e lineares, porque, desse modo, os bebês acompanham-nas e, assim, as histórias acabam auxiliando na elaboração de pensamentos e contribuem para o ingresso das crianças no mundo da linguagem verbal.

Bonnafé também faz menção à atitude das crianças ao pedirem para ouvir várias vezes a mesma história, considerando, neste caso, que é muito importante que uma história seja lida sempre do mesmo jeito, porque, fazendo-o assim, se estará ajudando a criança a organizar o seu pensamento.

Enfim, a ACCES, em seu trabalho, enfatiza que escutar histórias para um bebê e uma criança pequena é uma experiência que lhes proporciona tanto alegrias, excitações afetivas e intelectuais quanto o descobrimento de sua própria imagem no espelho (BONNAFÉ, 2008) (*Tradução nossa*).

As experiências apresentadas, a italiana e a francesa, têm em comum o fato de acreditarem na relação da criança bem pequena com os livros e na importância dos livros para a vida delas. Tanto nas escolas de educação infantil de Bolonha quanto na ACCES, a perspectiva do trabalho realizado com as crianças não é a de um incentivo para uma “aprendizagem precoce” em torno dos livros. Ao revés, é a do exercício do prazer como essencial para que as crianças, os bebês e os adultos possam gostar e relacionarem-se com o livro e a leitura de maneira positiva, através de um contato interessante e divertido com as palavras e o texto, as suas imagens e as suas texturas.

Os livros deveriam estar presentes na vida cotidiana de todas as crianças, sem nenhuma restrição e sem buscar nenhum benefício imediato. Com os primeiros contos e com as rimas somente temos de buscar o prazer dos pequenos e dos adultos. Ao mesclar livros com brinquedos nossa intenção não é somente de prevenir as dificuldades que as crianças poderiam ter quando aprendem a ler. Em contato inicial com a imaginação, suscitada pela leitura dos primeiros livros, é um apoio essencial para ajudar o bebê a evoluir melhor, a situar-se melhor na comunidade onde vai viver e crescer (BONNAFÉ, 2008, p. 36) (*Tradução nossa*).

Mas, na composição deste texto, ainda falta abordar uma questão crucial na investigação: o que, afinal de contas, entendo por atos de leitura em se tratando de bebês e crianças bem pequenas?

3.5.1 Como lêem os bebês e as crianças bem pequenas?

Como vimos até agora, os pequenos que estão começando a falar e a andar sozinhos, evidentemente, ainda não leem no sentido estrito da leitura das letras, porém, podem ser considerados leitores se for abordada a leitura em seu sentido amplo. Mesmo os bebês e as crianças bem pequenas inseridas, de um modo ou de outro, num universo letrado, não compreendem o uso do livro exclusivamente para a leitura. Para eles, o livro é um objeto que os atrai e instiga a curiosidade e o desejo de querer saber *o que é, o que tem dentro, como funcionam, o que podem fazer com aquilo?*

Em função dessas considerações, para tecer argumentos em prol do que concebo como atos de leitura produzidos pelos pequenos, devo recorrer aos estudos sobre o brinquedo do sociólogo Gilles Brougère a fim de estabelecer uma analogia entre os livros e os brinquedos,

visto que a abordagem que este autor atribui aos brinquedos, creio, possa servir como apoio para pensar sobre os livros²⁵.

De acordo com Brougère (1997, 2004), os brinquedos são objetos que possuem duas dimensões: (a) *função*, isto é, uma possibilidade de uso material em potencial, e um (b) *valor simbólico*, isto é, do significado socialmente construído, produzido pela imagem. Porém, o autor complementa o seu pensamento a respeito do brinquedo, mencionando que, apesar desta divisão entre as duas dimensões, a perspectiva é que “a dimensão funcional venha, justamente, se fundir com seu valor simbólico” (BROUGÈRE, 1997, p. 11).

Creio que esta duplicidade de dimensões concebida a respeito do brinquedo possa contribuir para pensar as interações dos bebês e as crianças bem pequenas com os livros contemporaneamente produzidos para eles. Assim, nesta pesquisa, o livro é abordado como um objeto que possui um valor em si, como objeto para um potencial uso enquanto suporte, isto é, com múltiplas funcionalidades e, também, como um objeto com valor simbólico que lhe é atribuído através dos usos vinculados à cultura letrada, enfim, como objeto de leitura, seja ele um livro contendo texto e/ou imagens, de papel até mesmo confeccionado de maneira engenhosa.

O livro trata-se para os bebês e as crianças bem pequenas, antes de tudo, de um objeto pelo qual se interessam para manipular livremente, sem estarem “educados/condicionados” às regras de utilização da norma adulta acadêmica e letrada. Na perspectiva de uma manipulação lúdica, eles exploram e brincam com os recursos físicos e as representações das imagens, formas, cores contidas nos livros. E ao fazer uma “leitura” de mãos e corpo inteiro dos livros, eles pensam, articulam ideias com vivências anteriores, imaginam e transformam o livro em outros objetos imaginários atribuindo-lhes, por vezes, novas significações.

Assim, ao mesmo tempo em que estes pequenos estão iniciando as suas primeiras ações intencionais no mundo, eles têm vivenciado a experiência de brincar com as estruturas dos livros, de escutar uma narrativa mediada por um adulto, na companhia de outras crianças ou mesmo sozinhas, manejando as estruturas das páginas, pensando com as imagens, brincando

²⁵ Contudo, enfatizo que o fato de pensar com Brougère não significa que eu considere o livro interativo como brinquedo, como recentemente se tem denominado os livros para os bebês e as crianças pequenas que ainda não leem.

com os sons, os encaixes, as texturas. E isso tudo vai compondo o repertório imaginário e uso concreto dos livros pelos pequenos, compondo “reservas de entusiasmos”²⁶.

No jogo de audição de narrativas e da exploração das formas e sensações despertadas por suas engenhosidades, o livro é um objeto que tende a promover a oralidade, a ampliação de repertório, o jogo da imaginação. Ana Paula Paiva (2010) afirma que dentre os possíveis efeitos desse encontro dos pequenos com os livros e as narrativas, o livro

[...] prepara o leitor para a chegada da literatura, com seus contos, clássicos, recontos, poética, adivinhação, folclore, lendas, mitos, fábulas, casos, cantigas, toadas, abecês, quadras e desafios. Primeiro, as crianças da educação infantil são motivadas pelos objetos estéticos, brincantes e sensoriais, identificação com personagens, ênfases visuais, linhas vivas, poéticas visuais, usos compositivos harmônicos, palavra-chave, relações sensoriais e neuromusculares, montagens e ilustrações, vislumbres graduais de um suporte (livro) de registros múltiplos, bem-humorados, inteligentes, indagadores, performáticos, não óbvios, não estereotipados (PAIVA, 2010, p. 15).

Dessa forma, o próprio livro enquanto objeto, que alia matéria com representação, constitui-se como um convite à “leitura” adaptada para aqueles que ainda não leem as palavras. Nesse sentido, os livros são suportes em que transitam múltiplas linguagens, possibilitando ao usuário uma leitura não linear, no sentido palavra-visão ou palavra-audição. Eles manuseiam as estruturas dos livros, folheiam as páginas, por vezes, mordem os cantos dos livros, dobram as suas estruturas, tateiam as texturas, os botões sonoros, os fantoches e demais adereços estabelecendo diferentes arranjos com os livros e realizando leituras. Sim, uma leitura, uma leitura estésica, sinestésica e estética desempenhada pelos cinco sentidos, em que o toque, o cheiro, o gosto, a visão, a audição, muitas vezes, entrelaçados, incitam a criança a querer manusear e, com isso, conhecer “coisas”, imaginar e brincar.

Assim como destaca Catarsi (2001, p. 12), o livro é antes de tudo

[...] uma grande oportunidade de criar situações prazerosas, de solicitar motivações, de afinar competências em uma visão global, em cujos aspectos emocionais e cognitivos são estritamente intrincados, como é peculiar nesta idade, além de ser um importante instrumento de jogo – consente de obter numerosos outros resultados. O livro é, portanto instrumento, essencial e divertido para solicitar a curiosidade, a compreensão verbal, a análise perceptiva, a reconstrução dos fatos e a produção verbal. Todas elas, por excelência são competências cognitivas fundamentais para um completo e rico desenvolvimento da criança.

²⁶ Expressão usada pela pesquisadora Sandra Richter em suas falas a respeito das primeiras experiências dos bebês e das crianças bem pequenas que, conforme mencionou a pesquisadora, é uma expressão produzida na obra de Gaston Bachelard.

Assim sendo, em meio ao convívio de livros, adultos e crianças os atos de leitura vão sendo produzidos desde quando ainda são bebês. Por exemplo, tem-se a situação em que o bebê ou uma criança bem pequena na presença de um interlocutor que, ao fazer uso do livro, ou outro portador de texto - seja narrando uma história, ou mesmo comentado as imagens, lendo algumas palavras caçadas pelos textos - indica-lhes como se usa um livro. Uma forma de utilização que, embora tenha algumas nuances no modo como são realizadas as práticas de leitura, apresenta, em sua essência, o comportamento socialmente construído de um usuário que folheia, observa os elementos gráficos apresentado nas páginas, sejam elas imagens ou palavras. Ao presenciar tais interações, considero que, neste comportamento socialmente adquirido, o bebê e a criança bem pequena constroem as primeiras noções do que seja uma leitura. A partir de vivências como essas aprendizagens de usos convencionalmente estipuladas para o suporte manuseado pelo leitor, noções de leitura vão sendo adquiridos pelos pequenos, tais como: de que modo se deve abrir um livro, folheá-lo, também passam a entender, ou intuir, que os desenhos e as letras (que são, primeiramente, também um desenho para a criança) querem “dizer” alguma coisa... que são signo e que dirigimos a atenção para eles “esperando” alguma coisa. Isso tudo os bebês e as crianças bem pequenas quando, minimamente, inseridas num contexto letrado, de algum modo, atentos a essa prática, logo apreendem e reproduzem essa prática socialmente construída de uso dos livros.

Foi inspirada nestas conceitualizações, nessas experiências de uso do livro com bebês e crianças bem pequenas, as quais foram compartilhadas com a professora e as demais educadoras do berçário, como veremos a seguir, que ocorreu a introdução e o livre acesso aos livros na vida cotidiana da turma do berçário I.

4 CONVÍVIO E INTERVENÇÃO

Depois dessa pausa que cumpriu o objetivo de situar a perspectiva em que a pesquisa ancorou seus entendimentos acerca dos sujeitos bebês e das crianças bem pequenas, suas infâncias, e a abordagem como é concebido o livro para o uso dos pequenos, bem como a ideia de atos de leitura produzidas por eles. Nessa segunda parte da dissertação, para além dos dados observados, trato das intervenções que fui tecendo em interlocução com o campo. Como consequência das intervenções, abordo, ademais, as mudanças que ocorreram no campo, as quais foram cruciais na pesquisa, uma vez que, a partir delas, a investigação encaminhou-se para o seu foco central, isto é, a interação dos bebês e das crianças bem pequenas com os livros.

4.1 INTERVENÇÃO I: (re)construindo um contexto para o uso dos livros

Após algumas semanas da entrada no campo da pesquisa, como forma de me aproximar da equipe de educadoras do berçário I, propus encontros nos finais das manhãs para que pudéssemos conversar sobre situações e episódios ocorridos durante a manhã, os quais estavam direta e indiretamente relacionados com os usos dos livros. Para minha surpresa, estes encontros acabaram adquirindo os contornos de um grupo de formação continuada, porque dada a condição de que a professora e as educadoras seriam as interlocutoras das crianças em contato com os livros, e que não era suficiente criar condições físicas no ambiente a fim dos dados serem produzidos. Não se pode esquecer que, por mais que um ambiente diga muito a respeito de uma prática pedagógica, pelo fato de possibilitar, ou não, oportunidades para as crianças, e ser como um segundo educador (GANDINI; EDWARDS, 2002), o papel que o adulto desempenha em interação com a criança é o principal elemento da relação pedagógica. Papel que é pensado não no sentido de dirigir as ações das crianças, mas de apoiá-las física e emocionalmente, inclusive, agindo, muitas vezes, conforme afirma Maria Carmen Barbosa (2006; 2009) “de forma indireta” na relação com as crianças, como: ao organizar o ambiente, selecionar os objetos, materiais e brinquedos, ou mesmo observando as crianças e fazendo-se presente ao direcionar o olhar para elas quando solicitam atenção ou, simplesmente, se ela quer compartilhar a descoberta de algo que

considera interessante. Assim, na busca pela produção dos dados da pesquisa, senti necessidade de dialogar com a professora e as educadoras acerca de questões concernentes à educação coletiva de crianças até dois anos. Também tratamos sobre abordagens em que o livro é pensado para os bebês e crianças bem pequenas de modo mais ampliado de que a forma como estava sendo desenvolvida até aquele momento, que se centrava na narração de histórias. Sem ter noção de como repercutiriam esses encontros, aos poucos, fui percebendo a relevância deles para a pesquisa, pois, são as concepções que temos que balizam nossas percepções e nossas ações para com os pequenos.

Entretanto, é importante ressaltar que a prática de encontro com o grupo de educadoras do berçário I surgiu antes mesmo de ser pensada como um encontro intencional com todo o grupo, em horário específico. Desde as primeiras entradas em campo, através de diálogos informais, ao longo das observações participantes, no turno da manhã, comentava com a professora ou as educadoras traços observados quanto à forma de utilização do livro, os modos de intervenção das adultas com as crianças e a organização do espaço da sala do berçário, buscando estabelecer comunicação entre a realidade do campo e a proposta da pesquisa apresentada.

Contudo, foi a partir da experiência de uma manhã em que apresentei a pesquisa para as educadoras, de modo mais formal²⁷, na qual procurei falar, mas, sobretudo, escutar as dúvidas e os posicionamentos das educadoras, que fui percebendo a potencialidade de momentos como esse. Então, após conversar com elas e solicitar qual seria o melhor horário, ficou estipulado que nos reuniríamos na própria sala berçário I, no final de cada manhã que eu estivesse em campo²⁸.

Nesses encontros, as questões abordadas advinham das observações no campo, as quais estavam relacionadas à proposta da investigação. Comentávamos sobre a abordagem teórica que sustentava a concepção de intervenção que a pesquisa vinha pensando: o papel do adulto na relação pedagógica com bebês, a importância da estruturação do espaço físico como apoiador e estimulador das ações das crianças, dos objetos como suporte para as investidas das crianças no ambiente, das interações entre eles suscitadas pela exploração dos objetos, etc.

²⁷ Na ocasião, apresentei a pesquisa em slides de Power Point em um computador portátil.

²⁸ É importante salientar que este momento era o tempo de intervalo que as profissionais tinham em seu dia de trabalho. Um intervalo pequeno entre os turnos preenchidos por jornadas de estudo e trabalho que fazia parte de suas rotinas. Para lembrar: a professora tinha duas turmas na escola (pela manhã, o berçário I e, no turno da tarde, o maternal II), as estagiárias (cumpriam seis horas diárias de estágio na escola e, à noite, cursavam o magistério/a pedagogia), a monitora (cumpria oito horas diárias na escola e, à noite, cursava o sexto semestre de pedagogia).

Desse modo, para que eu e o grupo de educadoras viéssemos a construir uma parceria no trabalho da pesquisa, passamos a dialogar a partir de alguns artigos e livros que levei ao grupo²⁹, os quais estavam sincrônicos aos objetivos da pesquisa e entrelaçados às concepções teóricas subjacentes ao problema proposto. Quando levei os livros até elas, intencionava compartilhar essas leituras, uma vez que faziam parte da bibliografia que embasava a pesquisa. O objetivo era aguçar e, se possível, construir com o grupo outra percepção, digamos que mais ampliada, sobre a relação das crianças com os livros, ou seja, uma relação que transbordasse a prática em que as crianças ouviam, e como ouviam, as contações e, também, os momentos em que manipulavam, ocasionalmente, alguns livros de plástico e de papelão, cuja materialidade e dimensão simbólica era limitada e nada atrativa.

Por vezes, esses encontros constituíam-se como sendo bastante complexos em seus acontecimentos, tornando-se, até tensos. Pois, somada as inúmeras questões que envolvem as plurais formas de enxergar o bebê na escola de educação infantil e do campo da pedagogia da infância não haver consensos formados sobre a educação coletiva dos bebês e as crianças bem pequenas. Além disso, havia a interferência do horário que ocorriam, por vezes, momentos em que elas já estavam cansadas e preparando-se para seguir as suas atividades profissionais em outras instituições ou com outras crianças, como no caso da professora da turma. Contudo, mesmo diante dessas considerações, percebo que esses encontros foram ótimas oportunidades para nos conhecermos, para dialogar sobre a proposta da pesquisa, alguns textos, conceitos e ideias teóricas. Mas, principalmente, para escutar umas as outras quanto às impressões subjetivas e de encontrar pontos de convergência em meio às divergências em nossas maneiras de conceber a educação coletiva das crianças menores de dois anos.

Lembro-me que até certo momento da pesquisa (o qual será abordado no próximo item), pensava que as adultas não compreendiam o que eu estava a propor em relação ao uso dos livros, uma vez que as suas percepções estavam centradas no adulto como narrador/mediador do livro e as suas histórias para as crianças. Foi, a longo prazo, na prática, que verifiquei os efeitos dos encontros nos finais das manhãs com as educadoras.

Dessa forma, percebendo seus crescentes interesses e que, ao abordar os assuntos teóricos sobre a educação de crianças menores de dois anos na escola de educação infantil, novas conexões estavam ganhando força na ação educativa do berçário I, as quais, por sua vez, se conectavam de muitos modos com a relação pedagógica das educadoras com as

²⁹ Todos fazem parte da bibliografia utilizada tanto na escrita do projeto da dissertação quanto do presente relatório final da pesquisa.

crianças e os livros, passei a levar alguns vídeos, imagens fotográficas e revistas, arquivos de artigos e outros livros para elas³⁰.

A finalidade maior desses encontros era aproximar, implicá-las cada vez mais na pesquisa, através de uma crescente compreensão da situação que elas próprias produziam e vivenciavam com os pequenos na prática cotidiana. Neste sentido, Andaloussi (2004, p. 140) enfatiza: “Quando os educadores se implicam em uma pesquisa-ação, aprendem a formular perguntas relativas a suas ações e relações educativas e, além disso, a consolidar atitudes favoráveis ao desenvolvimento da criança”.

Para que isso acontecesse, para que a professora e as educadoras viessem a aderir à pesquisa, implicar-se nela, a implicação, do mesmo modo, teria de acontecer de minha parte, pois, como explica Barbier (2002, p. 14):

A pesquisa-ação obriga o pesquisador a implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. [...] Esta não exclui os sujeitos-atores da pesquisa. O pesquisador descobre que na pesquisa-ação [...] não se trabalha *sobre* os outros, mas e sempre *com* os outros.

Com o passar das semanas, fui percebendo que, na mesma proporção que crescia a compreensões das adultas e as nossas relações estreitaram-se, a vontade de fazer parte, de se engajar e trabalhar na investigação também aumentava.

Dessa forma, esses diálogos que foram, num primeiro momento, informais e fragmentados, ocorrendo apenas entre mim e uma ou outra educadora durante as observações matinais, passaram a acontecer sistematicamente no final de cada manhã de minha presença no campo, contando com a presença participação de todo o grupo de educadoras do turno da manhã. Por volta de 30 minutos, conversávamos sobre diferentes questões que atravessavam a proposta de intervenção dos livros. Dentre elas:

³⁰ Vídeos de organizações estrangeiras que são referências mundiais no atendimento de bebês e crianças bem pequenas, tal como o Instituto Lóczy, na Hungria, e outros de grandes centros de pesquisas nacionais, tal como o vídeo *Bebê Interage com bebê*, do grupo de estudos CINDEDI da USP de Ribeirão Preto (SP). As fotografias foram registros de minha prática educativa como docente de bebês e do trabalho de colegas com a mesma faixa etária. Alguns materiais foram levados a pedido de algumas educadoras. Como no caso de uma das educadoras que solicitou material de leitura para um trabalho sobre infâncias para o seu curso do magistério. Também, a monitora que, durante a pesquisa, realizou sua prática curricular do curso de pedagogia com a turma do berçário I, tendo como projeto a ser desenvolvido a temática da leitura de histórias e a manipulação de livros infantis. E, para a construção de sua prática, solicitou-me material referente ao uso dos livros com bebês. Essa mesma monitora, no segundo semestre de 2011, via correspondência eletrônica, entrou em contato comigo, solicitando referência bibliográfica para produzir o seu trabalho de conclusão de curso de pedagogia cuja temática a ser desenvolvida é a leitura e a manipulação de livros no berçário.

- No que consistia a pesquisa. Qual era o objetivo, de que modo o livro estava sendo pensado. As concepções de bebê, criança bem pequena, infância e educação infantil, especialmente, a pedagogia da infância. A metodologia da pesquisa. O papel da pesquisadora, da professora, das educadoras e das crianças. Várias vezes, debatemos sobre essas questões a fim de esclarecer sobre o que se tratava o foco de atenção da investigação, em outras, para planejar e analisar a intervenção das crianças com os livros;
- Visualização de alguns vídeos e conjunto de imagens fotográficas com o propósito de exemplificar e materializar a leitura acerca de alguns subsídios da ação pedagógica necessários para a implementação da pesquisa;
- Nestes momentos, também, combinamos modos de realizar o trabalho. Um cronograma com as datas e a proposta das sessões a serem desenvolvidas foi elaborado e afixado no mural da sala para que todas pudessem acessar e lembrar sobre o andamento das programações. O cronograma, diversas vezes foi retocado, tanto em relação às datas quanto ao conteúdo das ações, as quais buscavam estar em acordo com as demandas da escola e da pesquisadora. Neste particular, Thiollent (2008, p. 51) escreve: “Em cada situação os pesquisadores, juntos com os demais participantes, precisam redefinir tudo o que eles podem fazer. Nosso ‘roteiro’ é apenas um ponto de partida”;
- Era, além disso, momento oportuno no qual a professora e as educadoras assistiam aos pequenos vídeos e viam as fotografias que eu registrava durante a manhã. Além de olharem as imagens, relatavam o que haviam capturado da vivência das crianças com os livros;
- Ademais, consistia no momento em que havia discussão e elaboração do planejamento para a próxima intervenção.

Muitas vezes, tínhamos o planejamento, o cronograma das ações, mas nem sempre as ações aconteceriam como planejávamos. Como a pesquisa estava imbricada na ação prática, os acontecimentos do campo e da instituição num todo influenciavam e, por vezes, coordenavam as ações. Em alguns momentos, foi necessário reorganizar o planejamento. Mas, é importante lembrar o que Andaloussi (2004) expressa sobre essa questão. De acordo com o autor, a pesquisa-ação não é um imprevisto, mas também não é determinada, fechada e “definível do início ao fim da experiência” (p. 137), isto é, não há uma rigidez de protocolos. Ela acontece na situação concreta da vida real, na negociação com os atores, os objetivos, os

recursos disponíveis, de acordo com as circunstâncias do tempo e do espaço disponível à ação. Metodologicamente, deve, de modo progressivo, aderir aos acontecimentos e estabelecer uma comunicação sistemática entre seus participantes e o pesquisador precisa se auto-avaliar durante todo processo. Por mais que o planejamento e o arranjo das estruturas sejam bem organizados e elaborados, a complexidade que abrange trabalhar num coletivo institucional, na maioria das vezes, apresenta situações inesperadas. Diante disso, ao papel do pesquisador soma-se a disponibilidade do mesmo à abertura, a fim de abarcar os ritmos e os descompassos advindos tanto do contexto institucional como de cada parceiro e dos sujeitos da pesquisa, ou seja, os contornos da investigação dão-se na prática concreta da pesquisa. Uma abertura e a flexibilidade que significaram, em algumas ocasiões, reconstruir o processo, retomar o princípio, visando à re colocação de prioridades, negociadas no coletivo, por meio de acordos consensuais.

A reflexão constante, presente no planejar, executar e avaliar as intervenções, ocorreu durante toda a pesquisa, o que permitiu a readequação e a alteração de rumo durante o processo da pesquisa, quando necessário. O que, desse modo, contempla mais uma característica da abordagem da pesquisa-ação que é a de pesquisar, refletir e agir.

Os efeitos desses encontros foram, aos poucos, materializando-se nas ações cotidianas tanto da professora quanto das educadoras com as crianças. Entretanto, foi após a realização de duas sessões de explorações de livros, propostas por mim, a qual abordarei no próximo item, que as mudanças efetivamente foram acontecendo.

Com essas vivências, até esse momento da investigação, considero que fui a mediadora da professora e das outras educadoras para que, em seguida, elas fossem as mediadoras na proposta de interação dos pequenos com os livros. Dessa forma, embora as ações planejadas e desenvolvidas nessa investigação não tenham emergido do campo, uma vez que fui eu quem introduziu a proposta de uso dos livros e problematizei as circunstâncias para que isso acontecesse, elas foram planejadas de acordo com o contexto, seu movimento, o conhecimento, a disposição e, sobretudo, o trabalho já realizado na turma do berçário I. Sendo que, como pesquisadora, procurei respeitar o ritmo, a disponibilidade, as dúvidas, a posição das adultas perante as propostas que foram apresentadas na pesquisa. Desse modo, considero que efetivamos um trabalho cooperativo e participativo em que a professora e todas as seis educadoras desempenharam seus papéis na pesquisa. Cada qual participou a seu modo, de acordo com os seus interesses e as suas capacidades. Um dado interessante de salientar, como expõe Andaloussi (2004), o papel do pesquisador consiste “em assegurar a abertura da pesquisa-ação não só dentro do respeito aos valores éticos, como também dentro do contexto

e dos ritmos próprios a cada parceiro, com o intuito de permitir a participação de todos e a emancipação de cada um” (p. 137). E creio que, de modo geral, conseguimos atingir a característica participativa, pois elas estiveram disponíveis para a construção da parceria não somente ao aceitar a minha presença no cotidiano de suas práticas, mas, em especial, ao dialogar e participar das propostas da pesquisa. Através do convívio, das trocas de conhecimento e do compartilhamento afetivo das situações vivenciadas, construímos, no decorrer dos meses, uma relação parceira em que ambas as partes tornaram-se mutuamente implicadas na pesquisa.

4.2 INTERVENÇÃO II: A ruptura de paradigma quanto a relação das crianças com os livros

Depois de acompanhar e conhecer o contexto da turma do berçário, a forma e as condições que aconteciam os usos dos livros e a relação que as crianças mantinham eles; depois de ter começado uma relação de parceria com o grupo das educadoras, ou seja, de conquistar a adesão das participantes na pesquisa, foram realizadas duas intervenções junto às crianças, com caráter exploratório, que ocorreram em duas sessões distintas de exploração de livros, em semanas e turnos intercalados, a primeira realizada no turno da tarde e a outra no turno da manhã.

Esse momento foi crucial na pesquisa, porque, a partir dessas intervenções, foi alcançada a compreensão e a crença na pesquisa tanto por parte da professora quanto das demais educadoras. Até este momento, elas relatavam ter dúvidas e receios a respeito da interação dos bebês com os livros. Consideravam que, no máximo, as crianças se interessariam por alguns segundos e que os livros seriam rasgados, amassados... Mas, não foi o que aconteceu. Diante de uma variedade de livros, os bebês e as crianças bem pequenas interagiram de múltiplas formas³¹ por um longo tempo com os livros, na primeira sessão, foram 37 minutos e, na segunda, por 45 minutos.

Tendo como propósito possibilitar o livre acesso das crianças aos livros, na primeira e segunda semana do mês de novembro, foram realizadas duas intervenções que objetivaram os primeiros contatos das crianças com múltiplos e diversificados livros. As intervenções foram inspiradas na metodologia denominada “Cestos dos tesouros” e no “Brincar heurístico” das

³¹ Nesse momento, não serão abordadas as ações das crianças com os livros, pois essas serão discutidas no mapeamento das ações dos bebês e das crianças bem pequenas com os livros.

inglesas Elinor Godschmith e Sônia Jackson (2006), que são situações originais que viabilizam a manipulação, a relação, a comunicação e a ação autônoma dos pequenos a partir do livre acesso a uma quantidade e variedade de objetos que são pensadas para as crianças manipular e interagir com e a partir deles.

Ao descreverem sobre os equipamentos para as brincadeiras dos bebês, as especialistas inglesas argumentam a necessidade de atender com grande variedade e riqueza de experiência o potencial exploratório, curioso e criativo das crianças. Propõem, como recursos pedagógicos, materiais resistentes que possuam a propriedade de levar as crianças a encaixar, colocar e tirar objetos de dentro de caixas e de experimentar diferentes texturas, sonoridade, pesos, aromas, sabor e formatos.

O brincar específico do “cesto dos tesouros” foi pensado para ser proposto às crianças a partir do momento em que já conseguem sentar, mas que ainda não se deslocam sozinhas. Os objetos são selecionados de modo que eles ofereçam o máximo de interesse por meio de uma aprendizagem exploratória dos sentidos do tato, olfato, paladar, audição, visão e do movimento corporal.

Para iniciar a atividade, é montado um cenário em que os bebês possam estar seguros e confortáveis, sem sofrer a interferência de crianças maiores ou dos adultos. Frente aos bebês, é colocado um cesto resistente cheio de objetos ricos e variados até a borda, a fim de permitir a ação livre dos pequenos para selecionar e manusear aquilo que optarem explorar.

As autoras explicam que, nessa brincadeira, todo o corpo do bebê envolve-se na atividade. Ao colocar um objeto na boca, sugar, manusear, tocar, olhar, balançá-los no ar, bater no chão, deixar cair e juntar, selecionar os objetos que os atraem e descartar o que não os interessa, os bebês descobrem a respeito do peso, tamanho, formato, textura, som e cheiro dos objetos. Também exercitam a capacidade de concentração, a curiosidade, a habilidade de fazer escolhas, compartilham os objetos e interagem socialmente pelas trocas de olhares, sorrisos e toques.

O “jogo heurístico” tem como objetivo oferecer uma grande quantidade de diferentes objetos e receptáculos para as crianças, que já caminham, brinchem livremente. Para a realização dessa brincadeira, é necessário ser delimitado um espaço na sala e os brinquedos devem ser guardados. Nessa atividade, uma variedade de materiais são dispostos em sacolas e distribuídos pelos diferentes cantos da sala, de modo que as crianças possam reunir-se para realizarem o “brincar heurístico”. Frente a esta abordagem,

[...] as crianças selecionam, discriminam e comparam, arrumam em séries, colocam por meio de fendas e empilham, rolam os objetos e testam seu equilíbrio, com concentração, habilidade de manipulação crescente e evidente satisfação (GODSCHMITH; JACKSON, 2006, p. 151).

O adulto não intervém diretamente durante a realização destas abordagens, permanece atento e observa sistematicamente as ações dos pequenos, porque, conforme as autoras, os próprios objetos suscitam o desejo de manipulá-los não sendo necessária a intervenção e a sugestão de como usá-los, visto que “o brincar tem sua própria lógica interna” (GODSCHMITH; JACKSON, 2006, p. 131). Desse modo, o papel do adulto, no “cesto dos tesouros” e no “brincar heurístico”, está tanto na seleção, na articulação e na manutenção dos materiais e objetos, quanto no apoio emocional e na observação interessada perante as escolhas, os procedimentos, as interações e as construções das crianças.

A realização das sessões de exploração dos livros, na turma do berçário I, foi uma mescla dessas duas abordagens. Com a utilização de cestos (de diferentes tamanhos e cores) contendo múltiplos livros infantis, foram realizadas as primeiras intervenções das crianças com os livros. Para tanto, organizamos o espaço físico da sala do berçário com mantas coloridas e almofadas. A intenção era montar um ambiente convidativo e aconchegante para a livre exploração dos livros.

Mesmo sendo bastante pequeno o espaço, procurei delimitar cantos a fim de que as crianças pudessem estar sozinhas ou na companhia de outras crianças ou adulta de maneira mais reservada enquanto explorassem os livros. Seguindo a inspiração da proposta das inglesas, nessa sessão, nenhum outro brinquedo manteve-se ao alcance das crianças, apenas os livros.

A professora e as demais educadoras relataram terem se admirado com a duração do tempo de interesse das crianças com os livros, com as relações estabelecidas entre as histórias narradas ao longo do ano e a visualização das imagens dos livros, o quanto elas teciam relações a partir dos livros e como buscavam o outro, tanto crianças quanto adultas, para compartilhar suas descobertas. Algumas crianças mais quietinhas, no manuseio do livro, comunicavam-se por palavras, os que já falavam; por gestos, no ensejo de dividirem as suas vivências prazerosas com os demais.

Essa ideia de realizar sessões de explorações dos livros era originária da proposta do projeto de qualificação, em que, ao invés dos cestos com os livros, uma mala contendo diversos livros visitaria a sala do berçário I. Apesar de ter mudado de estratégia, visualizei como importante realizar essas duas sessões exploratórias como meio para averiguar com as

crianças e, principalmente, com as adultas, como ocorreria, na prática, a proposta de disponibilizar, para a livre ação dos pequenos, um acervo com diferentes livros. Esta ação deriva, do mesmo modo, da percepção, na conversa com o grupo das educadoras que, para elas, essa proposta, apesar de refletida ao longo dos meses, ainda era um pouco distante de suas formas de enxergar a interação dos bebês e das crianças bem pequenas com os livros. Assim como elas relataram, não imaginavam o quanto os pequenos iriam se interessar de maneira concentrada, elaborada, criativa e até cuidadosa com os livros.

4.3 OS EFEITOS DA PESQUISA: rearranjando o espaço da sala do berçário

No término da segunda sessão dos cestos dos livros, em conversa, no final da manhã, com o grupo de educadoras, trocamos impressões a respeito das vivências experimentadas nas intervenções. As educadoras estavam muito entusiasmadas e confesso que eu também devido à repercussão positiva das intervenções, tanto por parte das crianças que interagiram intensamente com os livros desencadeando diversificadas ações, quanto das educadoras que aderiram a proposta da investigação e foram observadoras e apoiadoras das investidas das crianças confiando e compartilhando com suas vivências com elas.

Das questões que emergiram no relato das educadoras a respeito das intervenções, foi consensual a constatação da necessidade de maior espaço dentro da sala do berçário. Com isso, empreendi uma mobilização pela retirada dos berços da sala. Em outros momentos, já havia comentado com a professora sobre essa possibilidade, ela concordava que os berços limitavam a vida cotidiana do berçário, de modo que ela estava de acordo com a ideia das crianças realizarem a sesta após o almoço em colchonetes que, na ausência dos berços, seriam organizados na sala para o momento do sono e depois guardados em armários. Contudo, os argumentos contrários sustentavam a notícia de que, na escola, não haveria espaço onde guardá-los. Então, após o consenso com a professora, procurei a diretora para averiguar a viabilidade dessa possibilidade. Depois de verificar onde seriam colocados os berços, quem os desmontaria, foram retirados 6 dos 14 berços da sala. A sala, que estava tomada de berços, adquiriu outra dimensão bem mais adequada à vivência diária das crianças e das adultas dentro daquele espaço.

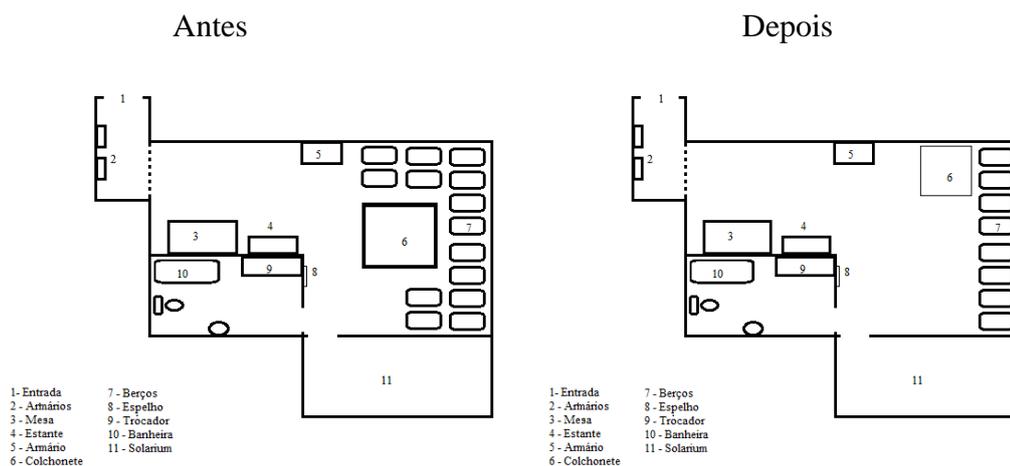


Figura 2 – Sala do berçário reorganizada

A repercussão do espaço amplificado foi de imediata satisfação e reconhecimento, tanto das crianças que se deslocavam livres e a passos largos pela sala, como das educadoras que comentaram, na primeira manhã que cheguei ao campo após essa mudança, “*Viu Rosele como ficou bom?! Até a gente se sente melhor!*” (Diário de campo, turno da manhã, 17 de novembro de 2010).

Com a conquista de um espaço maior, o passo seguinte foi reorganizar o ambiente da sala. Conforme indicam diferentes autores que abordam a organização do espaço como um elemento central na pedagogia da pequena infância (GANDINI; EDWARDS, 2002, POST; HOHMANN, 2003, BARBOSA, 2006, 2009), ao organizar a sala para os bebês e as crianças bem pequenas é importante arranjá-la de modo que auxilie as ações das crianças e favoreça os seus movimentos. Nessa perspectiva, o espaço da sala é pensado, tendo em vista o arranjo da mobília, dos brinquedos e outros materiais, para que as crianças interajam e relacionem-se umas com as outras e com as adultas, brinquem com os objetos e os brinquedos podendo, assim, vivenciar diferentes experiências. O objetivo consiste em proporcionar conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, oferecer-lhes amplas oportunidades de aprendizagem ativa e de interação sociais. Diante dessas considerações, algumas linhas orientadoras (POST; HOLMANN, 2003) para organização do espaço e dos materiais são fundamentais:

- i) Criar flexibilidade no ambiente físico, pois as crianças crescem e mudam suas competências, habilidades e interesses ao longo do ano;
- ii) Espaços sociais – cantos com almofadas e colchões, estandes que as crianças possam escolher com o que brincar.

- iii) Mobiliário adaptado ao tamanho da criança (mesas, cadeiras, estantes) são fundamentais para que possam começar a aprender a gerir-se sozinhas e para conviver com o sentimento de pertença ao ter acesso fácil e seguro.
- iv) Caixas e cestos para que diferentes brinquedos sejam ofertados às crianças.
- v) Diferentes superfícies e texturas para o jogo motor diário.
- vi) Objetos, imagens e brinquedos num nível em que os bebês, que engatinham, possam explorar, por livre interesse, bichinhos de pelúcia; fotografias da família em mural que possam ver, espaço às produções, pinturas, etc.
- vii) Materiais que apelem os sentidos, pensados na perspectiva da abordagem sensório-motora da aprendizagem, tais como: para experiências aromáticas - saquinhos com aromas naturais dentro, frutas inteiras; para tatear - colheres de diferentes formatos; espumadeira, batedor de clara, caixa de ovos, etc.; para colocar algo dentro e tirar - caixinhas de papelão mais firme; caixinhas de madeira ou MDF, potinhos de lata; para observar - encartes de propaganda, caixinha de música, móveis, livros infantis, caixinha com pequenos espelhos dentro; para brincadeira de representação - telefone, chapéus, estolas, lenços, sapatos de diferentes tamanhos, microfone, bolsas, carrinho de empurrar a boneca, panelinhas, reais e fictícios (plástico), etc.; para escalar, empilhar, subir em cima - caixas de papelão resistentes recheadas com bastante jornal, caixas menores para brincar de empilhar e deixar cair, bolas de diferentes tamanhos e materiais (plástico, tecido, borracha, etc.), argolas de cortina; para escutar - chocalhos de diferentes materiais – latinhas, garrafas pet, potes de plástico; instrumentos musicais infantis ou não.

No presente estudo, a pretensão era investigar como as crianças interagiriam com os livros, para tanto precisavam ter livre acesso a eles. Contudo, se apenas tivessem livros ao seu alcance, certamente, elas recorreriam a eles, e apenas a eles, o tempo todo, porque, como foi relatado anteriormente, até aquele momento, os materiais, os objetos e os brinquedos com que as crianças interagiam não ficavam ao seu alcance, porque estavam em armários fechados, sendo selecionados e disponibilizados pelas educadoras. Dessa forma, além do acesso aos livros, as crianças precisariam ter acesso a outros elementos para explorar e brincar. Frente a isso, a estratégia foi organizar a sala do berçário I em pequenos cantos, contendo diversos objetos e brinquedos. Estes cantos funcionariam como pequenas áreas temáticas, onde as crianças encontrariam, ao seu livre alcance, diferentes recursos físicos para a manipulação e para a brincadeira.

Assim, a ideia de montar os cantos sustentava a proposta de possibilitar experiências múltiplas às crianças, pois como o afirma Brougère (1997, p. 105):

[...] a criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substancias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem à mão e com o que tem na cabeça. Os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhe a matéria. Algumas pessoas são tentadas a dizer que eles a condicionam, mas, então, toda brincadeira está condicionadas pelo meio ambiente. Só se pode brincar com o que se tem, e a criatividade, tal como a evocamos, permite, justamente, ultrapassa esse ambiente, sempre particular e limitado.

Isso tudo, por sua vez, exigiu a abertura de um campo de possibilidades criativas através de recursos com os quais as crianças pudessem interagir, brincar, expressar-se e comunicarem-se. Pensando nisso, estruturamos pequenos cantos na sala com diferentes brinquedos, materiais e livros, com a intenção de proporcionar um ambiente em que as crianças pudessem explorar, manipular e inventar algo, metaforicamente e praticamente, tendo, como privilégio, a ação, a mão, o corpo que atua, uma vez que o conhecimento não nasce sempre, e apenas, das palavras. Neste aspecto, Brougère (1997) argumenta que muita da qualidade das brincadeiras depende do material proposto e da organização do ambiente, uma vez que são pontos de apoio para sua atividade lúdica. Assim, foram estruturados os seguintes cantos:

- Canto das fantasias – chapéus, capas, óculos, máscaras, perucas, saias de tule, tiras de tecidos de variadas cores e texturas, fantasias de animais e personagens clássicos como palhaço, bailarina, etc.;
- Canto da cozinha – mesa, cadeira, fogãozinho, conjunto de panelinhas, pratinhos, etc.;
- Canto dos brinquedos – bonecas, carrinhos, animais de pelúcia, caixas de papelão para colocar coisas dentro, também entrar neles;
- Canto das revistas – porta revistas contendo revistas (com imagens de bebês, somente com textos, etc.) e um catálogo telefônico para as crianças manusearem;
- Canto dos livros - diversos livros (de pano, borracha, cartonado, papel comum, etc.).

Numa manhã, após a última sessão de intervenção dos livros, a proposta desenvolvida pela professora, contando com o auxílio das educadoras e com a participação ativa das crianças, foi reestruturar o ambiente da sala do berçário I. Ao longo dessa manhã, de um em um, os cantos foram montados e equipados. As crianças, de acordo com as suas preferências, vinculavam-se aos objetos, aos brinquedos, à mobília numa ação exploratória prazerosa. Sem ter as ações dirigidas e, inicialmente, bastante agitadas com a novidade, as crianças experimentaram um pouco de cada novo objeto, brinquedo, divertindo-se muito com isso.

Queriam apropriar-se daquela variedade e da quantidade de recursos a seu dispor, os quais, certamente, muitas crianças não tinham em seus lares para brincar.

Desse modo, durante a manhã, com as ações das crianças entrelaçadas as das adultas na sala, mais que simplesmente adquirir uma nova configuração física, o nosso arranjo do espaço foi adquirindo outro significado, uma vez que, para além de simplesmente manusear e explorar as “novidades”, elas também usufruíram os espaços para realizar a rotina da alimentação, como, por exemplo, no meio manhã, as crianças tomaram o habitual chá no canto da cozinha, desse modo atribuindo significados a nova configuração do espaço físico e simbólico da sala.

Na medida em que outros cantos iam sendo estruturados, algumas crianças centravam-se nos novos recursos que chegavam, já outras, depois de dar uma breve verificada nas novidades, voltavam aos brinquedos e objetos anteriores, demonstrando ter preferência por um ou outro. Dessa forma, a cada novidade, as crianças manuseavam o que encontravam, exploravam as possibilidades físicas, sonoras, simbólicas, dos objetos, dos materiais e dos brinquedos, interagindo com eles e, a partir deles, interagindo entre elas: exploraram os bolsos do porta-revistas, vestiram e brincaram com as perucas, capas, óculos de sol, também com as bonecas, retalhos de tecidos, o fogãozinho...







No final da manhã, a sala adquiriu a seguinte configuração:

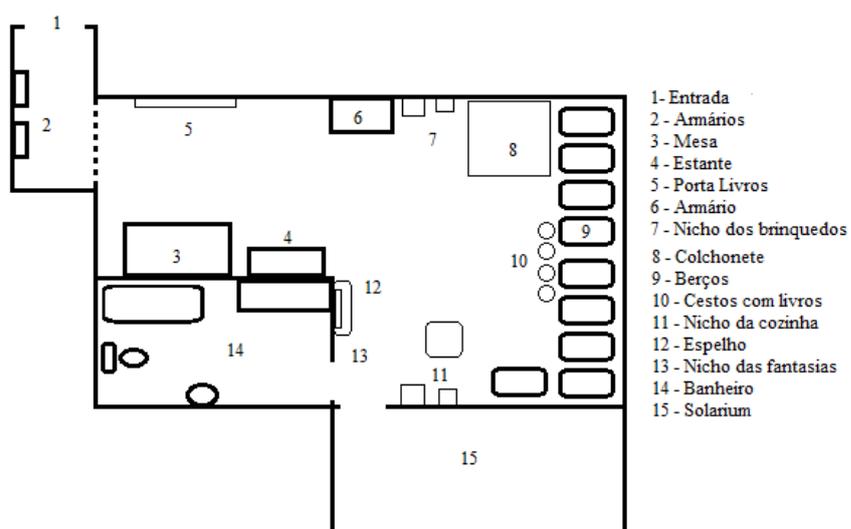


Figura 3 – Nova configuração da sala do berçário

Ainda, como último acontecimento, no final dessa manhã, antes do almoço, a professora leu a história de um livro para as crianças. Foi a primeira vez que a vi ler uma história, das outras vezes, ela narrava a história contida nos livros.

De acordo com Chartier (1999), do século XVI ao XVIII, o ato de ler em voz alta era uma prática muito difundida de sociabilidade compartilhada, lia-se em voz alta em muitos lugares: nos cafés, nas carruagens, nos salões, nas sociedades literárias, etc. A leitura em comum aproximava as pessoas “sobre a base da familiaridade, do conhecimento recíproco, ou do encontro casual, para passar o tempo” (CHARTIER, 1999, p. 143). Entretanto, no século XIX, a leitura em voz alta passou a concentrar-se em determinados espaços, tais como nas igrejas, nas universidades, nos tribunais, também como forma de “mobilização cultural e política dos novos meios citadinos e do mundo artesanal e depois operário” (idem). Assim, de um progressivo esvaziamento das diversas formas de lazer e convívio vinculados à leitura em voz alta, que ocorreram a partir do século XIX, a leitura em voz alta chegou à configuração que tem nos dias de hoje, em que a leitura em voz alta é sinônimo da relação adulto-criança e das instituições coletivas de educação.

Com os bebês e as crianças bem pequenas, a leitura coletiva e a leitura individual (adulto-criança) constituem-se como importantes práticas de encontro, de trocas de conhecimentos, de afetividade, de cumplicidade entre elas e as adultas. Como indicam alguns autores (BONNAFÉ, 2008; RIZZOLI, 2005; GOLDSCHMITH; JACKSON, 2006), essas leituras podem ter início quando a criança escolhe um livro e estende ao adulto, num gesto que indica que está pedindo para que leia para ele, ou pode acontecer de maneira intencionada pelo adulto que apresenta e desenvolve a leitura para uma ou várias crianças ao mesmo tempo.

O livro escolhido pela professora foi *O que tem dentro da sua fralda?*³² que conta, em 28 páginas, ilustradas a travessura de um bebê ratinho muito curioso. Nada escapa do ratinho. Em tudo ele mexe, enfia o nariz e quer descobrir como as coisas são por dentro. A curiosidade do personagem, a qual é típica do comportamento ativo dos bebês e das crianças pequenas, leva-o a investigar o que tem dentro da fralda de seus amigos (um coelho, uma cabrita, um cachorrinho, um bezerro, um potrinho, um porquinho). Em seis páginas consecutivas, o ratinho pergunta a cada um dos amigos: *posso ver o que tem dentro da sua fralda?* As imagens do livro são grandes e coloridas, os personagens ocupam a extensão da página. O texto é simples, ocupando, no máximo, três linhas de cada página. A narrativa é desenvolvida

³² Consultar Anexo A – Livros utilizados na pesquisa

com início, meio e fim. O desenho da fralda dos amigos do ratinho possuem abas de papelão. Quando se abre, encontramos cocô dentro. Desse modo, as abas funcionam como “estímulo intelectual” por guardar uma “revelação” que somente pode ser descoberta na medida que for aberta. O que fica dentro das abas é uma continuidade do texto que instiga a imaginação das crianças.

Assim, quando encontra o cocô de seus amigos, o ratinho não se surpreende, *Exatamente como eu pensava! Cocozinhos de cabra. Um monte deles – riu o ratinho*. Encaminhando-se para o final da história, os amigos do personagem principal reúnem-se e pedem para ver o que há na fralda do ratinho. Ao abrir a aba da fralda do ratinho, uma surpresa acontece. Ela estava limpa. Eles perguntam como podia ser. Ratinho, então, diz, apontando para o seu penico: *Fácil! Faço cocô no meu penico. Olhem lá!*

Por volta de 18 minutos, o grupo manteve-se reunido para escutar a professora ler a história. Sobre o colchonete, num recanto da sala, cada criança a seu modo de preferência (deitada, sentada) prestou atenção na história, no modo como a professora dramatizava os acontecimentos, na trama da narrativa, nas imagens do livro. O clima era de bem-estar, as crianças aparentavam estar agradadas com a escolha que a professora fez ao eleger esse livro.

Durante a leitura do livro, enquanto a professora articulava a narrativa, como nas outras vezes, buscava a interação das crianças através de diversas interjeições sonoras, expressões faciais, movimentos dos braços, além de perguntas improvisadas de acordo com as imagens do livro: *e este amiguinho do ratinho, quem é ele?*. Uma menina respondeu: *o au-au*. Às vezes, perguntava, criando um clima de expectativa: *e agora...o que será que tem dentro da fralda da cabrita?...tchiam tchiam tchiam tchiam...* A mesma menina prontamente respondeu, impulsionando o corpo para cima, numa expressão de entusiasmo, atenção e contentamento: *cocô!*

Algumas crianças imitavam as gesticulações que a professora fazia durante a narração, por exemplo, quando perguntava sobre o que será que tem dentro da fralda do amigo do ratinho, a professora balançava a mão no ar abanando o nariz, franzindo o nariz e a testa repetindo, *cocô!*, numa entoação delicada, engraçada e ao mesmo tempo expressiva quanto à lembrança de que cocô não tem bom cheiro. As crianças a imitavam sorrindo...

Em meio a narrativa, uma menina se levanta (imagem 6) e pede a professora – por meio de gestos, direcionando o bumbum para ela – que veja o que há em sua fralda. A professora interrompeu a contação e olhou a fralda da menina, ela disse: *não tem cocô na fralda do neném!*. A menina olhou para a professora e sorriu. Com essa atitude, a criança demonstrou que, além de estar envolvida na história, acompanhado a narrativa, identificou-se

com a trama desenvolvida. Projetou-se na história, alargando o seu campo de consciência sobre si mesma. Também é um bebê, usa fraldas e, muitas vezes, as pessoas pedem para ver a sua fralda. Elas olham o seu bumbum para ver o que tem dentro na fralda do neném?!



Como é possível observar, nos registros das contações de histórias, a sonoridade através de cantigas, entoação da voz, repetição, gesticulações consistiam em recursos narrativos que se articulavam as falas da professora. Tais estratégias narrativas funcionavam como vínculos que ligavam as crianças as histórias, propiciando participação e trocas entre as crianças e a narradora. De certa forma elas também narravam, ou, contribuía com o andamento do enredo das histórias, uma vez que a professora buscava nas expressões das crianças indícios do que elas estavam pensando, sentido, querendo. Ao identificar tais

elementos ela as incluía no desenrolar da narrativa. Desse modo, possibilitando as crianças aproximação simbólica com as histórias, ou seja, construindo vias de comunicação que conectavam e transportavam ambas as participantes para o “mundo” da imaginação.

A respeito da presença na música nas contações de histórias, Schünemann (2010) investigou, em seu mestrado, as relações de engajamento das crianças entre músicas e histórias infantis. Num estudo que teve como sujeitos da pesquisa crianças de 0 a 4 anos, conforme seus dados indicam, as relações entre música e histórias infantis apresentam propriedades comuns e complementares, com interdependência mútua. A música auxilia a compreensão do enredo das histórias, uma vez que recebe dela os fundamentos necessários na imaginação necessários para criar e expressar musicalmente. O engajamento das crianças foi identificado a partir elementos interativos, dentre eles:

- A aproximação: iniciada desde o momento em que a professora se aproximava das crianças ao sentar-se no chão com um livro nas mãos. As crianças queriam vê-lo, assim a professora mediava a relação da criança com o livro, nesse primeiro momento, explorando as imagens do livro, para em seguida adentrar na leitura do livro. As crianças menores que já se deslocavam sozinhas engatinhavam em direção a professora, assim como as maiores, logo se dirigiam a ela, ambas interessadas, primeiramente, no livro que a professora trazia.
- Exploração de timbres, ritmos e sons onomatopéias: ao contar as histórias a professora inseria elementos sonoros durante a leitura, utilizando de movimentos corporais que acompanhavam as sonoridades. As crianças se engajavam repetindo e acompanhando as ações sonoras e corporais da professora. Essas variações na voz foram identificadas “como recursos de interpretação da história, sendo ao mesmo tempo a própria história” (SCHÜNEMANN, 2010, p. 96).
- Antecipação e repetição da história: observado nas crianças que já começaram a se comunicar verbalmente, elas antecipavam e mesmo acompanhavam as histórias verbalizando palavras relacionadas com personagens e outros elementos da história. Essas antecipações foram percebidas como o início da compreensão da sequência da história.
- Elemento surpresa: consistiam nas situações de engajamento das crianças através de objetos ou instrumentos musicais utilizados com o intuito de auxiliar o imaginário das crianças e apoiar o desenvolvimento da história. Conforme a autora, “o elemento surpresa é uma explosão de ideias sonoras” (SCHÜNEMANN, 2010, p. 89).

A autora constatou que a articulação entre a música e as histórias possibilita “o senso de ouvir, de pensar, de imaginar. Ao mesmo tempo, proporcionam ao professor escutar as crianças, de modo a captar suas reações e as características de sua interação com a música e a história” (SCHÜNEMANN, 2010, p. 99). Dados esses, que foram observados como semelhantes aos momentos de contação de história que aconteceram no campo de pesquisa do presente estudo.

Como último acontecimento a ser observado em relação as intervenções realizadas no campo da pesquisa, destaco a última tarde que estive em campo, observando as crianças, pois nesse dia algo inesperado e muito significativo aconteceu. Antes das crianças acordarem, a monitora comentou que iria até a brinquedoteca da escola. Quando retornou para sala, ela trazia um acervo de 17 livros, todos da escola. Essa atitude da educadora soou, para mim, como uma resposta ao trabalho que havia sido tecido durante a pesquisa. É importante lembrar que, assim como a professora, a monitora que era a educadora responsável pelo turno da tarde, no começo da pesquisa também não disponibilizava livros para as crianças com receio de elas estragarem. Mas, assim como a professora, acreditava na importância delas ouvirem histórias.

Como efeito do trabalho da pesquisa realizado, nesse dia, presenciei a relação positiva que passa a acontecer quando adultos mediadores das relações pedagógicas das crianças começam a acreditar em suas potencialidades por aquilo que são no presente, de acordo com as suas especificidades e não em relação às habilidades que, futuramente, virão a ter. O gesto dessa educadora, ao ir buscar os livros da escola e ofertá-los para as crianças, acredito que esteve fortemente vinculado aos diálogos, às leituras e ao trabalho, como num todo, planejado e implementado durante a pesquisa, construído em parceria, em que o objetivo foi propiciar uma relação de proximidade lúdica e brincante das crianças com os livros e as suas histórias.

Neste momento, identifico a importância de ter acompanhado o trabalho que era desenvolvido pela professoras e suas auxiliares nas contações de histórias, nos primeiros meses da pesquisa. Se tivesse chegado ao campo e, logo em seguida, investido na criação das vias de acesso das crianças aos livros, é bem provável que não teríamos alcançado esse intenso envolvimento e a reflexão que veio a ocorrer por parte do grupo de educadoras da turma do berçário I. Envolvermos que ocorreu, primeiramente, como efeito de minha inserção e paulatina implicação no trabalho em desenvolvimento. E, em seguida, como consequência das conversas, das leituras e dos diálogos realizados tanto com a professora quanto com as educadoras.

Com base nas experiências vivenciadas, creio que o papel do pesquisador, como expõe Thiollent (2008), é o de “organizar a investigação em torno de sua concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada”, na qual a sua atuação é explicada dentro da situação de investigação. Embora o autor destaque que “a divisão das tarefas nunca é estanque e definitiva. [Pois,] os pesquisadores participam de todas elas, porém as responsabilidades são distribuídas em função das competências e afinidades” (p. 53), considero que o pesquisador, que realiza uma intervenção inspirada no método da pesquisa-ação, desempenha a função de orientar, organizar, planejar, acompanhar e avaliar a pesquisa, ao mesmo tempo em que observa e registra a dimensão prática da investigação. Além dessas funções, assim como comenta o autor já citado, é papel do pesquisador tomar os cuidados necessários para que haja reciprocidade por parte das pessoas envolvidas na pesquisa. E, sobretudo, é ele quem escreve o conhecimento produzido na investigação, sendo o responsável pela abordagem acadêmica da pesquisa, pela escolha e pelo uso dos conceitos teórico-metodológicos implementados.

Quanto à participação da professora, esta foi personagem principal que mediou as intervenções dos pequenos com os livros e outros materiais (que, por vezes, se somavam aos livros), narrando e lendo histórias para eles. Além disso, contribuiu com a pesquisa ao observar e relatar suas percepções e opiniões acerca das ações produzidas pelas crianças, tendo como base as questões da investigação. Vale salientar que a sua participação concretizou-se, de forma equivalente, na elaboração dos recursos materiais usados na investigação, bem como na reorganização do espaço da sala do berçário. Neste sentido, a atuação da professora esteve de acordo com a reflexão de Andaloussi (2004), para quem a ação das co-participantes de uma pesquisa-ação é uma contribuição ativa que acontece “por intermédio da prática, da formação e da avaliação. Quando formula as hipóteses e coopera com o pesquisador para verificá-las, o objetivo permanece sempre prático. O ator não procura submeter-se às exigências científicas” (p. 130).

Sobre a participação das demais educadoras, as suas atuações e a colaboração na pesquisa ocorreram na medida em que apoiaram as solicitações dos pequenos enquanto exploravam os livros, também auxiliando nas propostas desenvolvidas pela professora, assim como algumas leram pequenas histórias para as crianças. Cabe destacar as suas participações na investigação quando relatavam suas percepções a respeito da ação das crianças durante as intervenções, as quais, muitas delas, eu não havia apreendido.

Todos os participantes podem ser pesquisador, em dado momento, no processo que os leva a realizar um projeto em comum. Cada participante observa os fatos (idéias, gestos, etc.) a partir do lugar que ocupa na realização da tarefa comum. A emissão

de hipóteses é principalmente uma das atribuições do pesquisador profissional, com base em seus conhecimentos teóricos e experiências. Todavia, na pesquisa-ação, todos os participantes podem propor hipóteses, com base em seus próprios conhecimentos e experiências adquiridas. [...] Por meio do arranjo dos lugares no dispositivo da pesquisa-ação, cada participante está em condição de divulgar, analisar e avaliar os dados coletados. Assim, cada um completa sua verdade comparando-a à dos outros (ANDALOUSSI, 2004, p. 110).

Desse modo, suas atuações, além da professora, deram-se de modo ativo, constituindo-se como cruciais para a construção dos dados da pesquisa.

Considerando-se o que foi relatado, do conjunto de características que delineiam as especificidades de uma investigação próxima ao método da pesquisa-ação, neste trabalho, fez-se presente:

- O trabalho cooperativo entre os membros do grupo de pesquisa (a pesquisadora e as demais educadoras);
- A flexibilidade de procedimentos no processo da pesquisa, que permitiu ajuste no caminhar da investigação, de acordo com as exigências e as sínteses provisórias oriundas no grupo;
- A constante reflexão que esteve presente no processo de planejar, implementar e avaliar a pesquisa, uma vez que se questionou, a cada passo, a cada observação, a cada conversa e intervenção, se as escolhas eleitas, naquele momento, consistiam em caminhos significativos, ou se estavam contribuindo para viabilizar a geração dos dados. Assim, como expõe Barbier (2002, p. 121), percebe-se que

[...] é a dialética do pesquisador profissional e dos pesquisadores técnicos [...] estimulam constantemente o movimento da pesquisa-ação. Durante todo o planejamento, a temporalidade é reconhecida com sua sequência de conflitos e de mediações ligados à ação.

Neste aspecto, a perspectiva da pesquisa-ação, como uma abordagem que acontece num movimento em espiral, proposto por Barbier, vem a contribuir para explicar o processo reflexivo desenvolvido nesta pesquisa. De acordo com o pesquisador, trabalhar numa investigação tendo como pressuposto um processo reflexivo em espiral:

Significa que todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação. [...] Assim, na ação, o pesquisador passa e repassa seu olhar sobre o “objeto”, isto é, sobre o que vai em direção ao fim de um processo realizando uma ação de mudança permanente. Seu objeto constantemente lhe escapa, arrastado pelo fluxo da vida. Ele o examina continuamente, implicando-se sem querer retê-lo (BARBIER, 2002, p. 119).

Quanto ao método da etnografia, que também foi inspirador para a construção dos procedimentos, do olhar e da presença atenta da pesquisadora, destaco as palavras de Magnani (2009) que, de forma eficiente, tece uma escrita esclarecedora sobre a pesquisa com base na etnografia, que acredito tenha pontos de encontro com o método da pesquisa-ação.

[...] etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador *entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte*, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, *seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca*, comparar suas próprias teorias com as deles *e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente* (MAGNANI, 2009, p. 6) (grifo meu).

Assim, ao encerrar a escrita dessa segunda parte do relatório final da pesquisa, que teve como foco de atenção a construção do campo de pesquisa, a fim de criar com a professora e as demais educadoras um ambiente estimulador, acolhedor e potente para a entrada dos livros no cotidiano da turma do berçário, olho para os dados produzidos e as palavras de Magnani, mais uma vez, fazem sentido para mim, uma vez que o pesquisador pondera que a etnografia trata-se

[...] de um empreendimento que supõe um determinado tipo de investimento, um trabalho paciente e contínuo ao cabo do qual e em algum momento, como mostrou Lévi-Strauss, os fragmentos se ordenam, perfazendo um significado até mesmo inesperado (MAGNANI, 2009, p. 6).

A seguir, tem-se na terceira parte do trabalho, a qual concentra o mapeamento das ações dos bebês e das crianças bem pequenas em interação com o livro.

5 CHEGANDO ÀS PERGUNTAS DA PESQUISA

Depois de acompanhar a turma do berçário I, observando as contações de histórias e outros elementos da prática educativa, de intervir junto às adultas a fim de construir um campo de possibilidades em que as crianças pudessem estar em contato com os livros, então a atenção da pesquisa voltou-se para os bebês e as crianças bem pequenas no cotidiano do novo cenário da sala do berçário. Afinal, depois da associação da prática de contação de histórias desenvolvida desde o início do ano pela professora e pelas demais educadoras, com as possibilidades de livre acesso das crianças aos livros, bem como a outros objetos, e a progressiva descentralização da figura do adulto na relação pedagógica com as crianças, tínhamos, agora, um campo de pesquisa para investigar:

- O que fazem os bebês e as crianças bem pequenas com os livros?
- Como exploram este objeto?
- Elas adquirem preferência por algum?
- Como exploram os livros: sozinhas ou em grupo?
- Os livros propiciam momentos de interação entre os bebês?
- O livro é entendido como um brinquedo, assim como os demais, ou eles distinguem-no dos outros objetos?

Desse momento em diante, a proposta foi deixar os livros acessíveis às crianças e observá-las no dia a dia para saber em que momentos procurariam-nos, quanto tempo permaneceriam com eles, se procurariam outros brinquedos e objetos para explorar, em concomitância aos livros, se explorariam sozinhas ou procurariam a companhia de outras crianças ou adultas, se solicitariam as adultas para escutar as histórias dos livros, etc.

Grande parte dos livros ficou ao alcance das crianças dentro dos cestos e outros foram disponibilizados ao longo das observações, quando as educadoras ofertavam em meio ao planejamento do dia. Nestas intervenções, a ideia da mala cheia de livros, idealizada no projeto da dissertação, também foi realizada em alguns momentos em que outros livros diferentes, dos que estavam nos cestos, eram ofertados para as crianças. Além disso, momentos de contações de histórias aconteceram com e sem o apoio dos livros.

Procurei acompanhar as interações dos pequenos no turno da manhã e também no turno da tarde. Meu papel passou a ser de registrar as ações das crianças, observando-as, fotografando e filmando.

Nesta nova configuração tanto a professora como as demais educadoras, desempenharam a função de observadoras e interlocutoras culturais perante as crianças e os livros. Procuravam seguir as indicações das crianças engajando-se, quando convidadas. Havia sido previamente planejado que as adultas não iriam intervir no modo como as crianças estavam explorando os livros: se estivesse de cabeça pra baixo, assim se deixaria; se quisessem pegar vários ao mesmo tempo, poderiam; se fossem levar a boca, assim fariam... uma vez que a finalidade era saber como, de que modo, aquelas crianças que já tinham um trabalho em desenvolvimento em torno dos livros, mas que não podiam tocar neles, reagiriam perante a possibilidade de contato com uma multiplicidade de formas, cores, tamanhos, imagens dos livros.

Em contato com os livros, os bebês e as crianças interagiram com eles sem haver a necessidade de intervenção convidativa por parte das adultas. Curiosas, ao encontrarem, diariamente, a sala arranjada de forma diferente da habitual e com uma variedade de brinquedos, materiais e livros espalhados pelos cantos da sala, as crianças iam ao encontro dos brinquedos e dos livros. Pegavam um e outro.... Com os livros, mostravam para as educadoras e para mim, elas teciam comentários verbais e gesticulações, nomeavam as imagens que conheciam, também reconheciam personagens e faziam relações entre eles. Essas atitudes das crianças demonstraram-me o quanto elas já tinham construída a noção de que aqueles objetos eram livros e não outros brinquedos, assim como, o livro era algo que lhes remetia sensações agradáveis, sendo, por isso, um objeto de desejo. Creio que, em grande parte, foi devido à relação já construída com a literatura desencadeada pelas contações de histórias apoiadas em livros que foram realizados ao longo do ano.

Assim, as crianças, principalmente as mais crescidas, relacionam-se com os livros como objeto simbólico com fins específicos, os quais estão relacionados à narração e à leitura de histórias, bem como a visualização de imagens. Outras, principalmente as menores, fixavam-se na materialidade do livro (nos acessórios dos livros, nas formatações diferenciadas, nos sons, nas cores, nas imagens). Mas, não houve regras, tanto as maiores quanto as menores fizeram uso dos livros de múltiplos modos referindo-os como objeto para manipulação e como um objeto portador de leitura.

Quanto às adultas, inicialmente, percebi a professora um pouco tensa, já que possuía uma relação de “sacralização” com os livros. Inclusive, as suas primeiras reações foram de intervir, chamar a atenção das crianças para certos livros, sem dar tempo das crianças observarem e escolherem qual quisessem. Mas, aos poucos, ela passou a “entrar” na exploração das crianças de acordo com os seus convites, os ritmos e os interesses. As crianças

passaram a relacionar-se com ela, mostrando partes dos livros, exclamando palavras, frases fazendo alusão às imagens dos livros, etc., e ela “entrou no jogo”.

Quanto aos livros utilizados na pesquisa, que, brevemente, comento e apresento no anexo A, eles foram levados por mim para o campo, pois devido à ideia explicitada pela professora de receio que os livros fossem danificados, optei por utilizar um acervo próprio na realização da pesquisa. Do total dos livros (56), 32 foram doados pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola³³ (PNBE) e 24 foram comprados ou doados.

5.1 OBSERVANDO OS BEBÊS E AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS EM INTERAÇÃO COM OS LIVROS

“*Uxê!le histólia!!*”, foi assim que fui recebida por Daniel logo que entrei na sala. Era 30 de novembro, fazia três meses que frequentava a escola. Assim que me viu, ele apontou o dedinho em direção aos cestos onde estavam os livros e disse: *Uxê!le histólia!!*

A atitude espontânea desse menino sou-me como uma demonstração do quanto as crianças são potencialmente capazes de agir autonomamente num ambiente com apoio humano e material que instigue suas percepções e sustente seus desejos. Demonstrou que as crianças bem pequenas têm uma grande capacidade de estabelecer relações diante de suas vivências e expressar, comunicar aos outros seus pensamentos, que, por vezes, são fruto de percepção aguçada e perspicaz que possuem, como no caso desse menino que, evidenciou, através de sua atitude, que havia entendido ser meu foco de atenção a relação das crianças com os livros.

Sua maneira de referir-se ao livro como um portador de “*histólia*” estava relacionado ao fato dos pequenos, desde o início do ano, terem contato visual com os livros através das histórias narradas pela professora. Portanto, ao ver um livro, Daniel compreendia-o como um portador de histórias.

No processo de observar e fotografar/filmar as ações das crianças com os livros, de observar suas interações e acompanhá-las atentamente, ao longo da pesquisa, uma relação bastante curiosa foi sendo construída entre mim e as crianças que, mais uma vez, evidenciava

³³ Doação realizada pelo MEC a pesquisa efetivada durante a Feira do Livro de Porto Alegre no ano de 2010, obtida diretamente no estande do PNBE.

a capacidade de interação e elaboração de pensamentos a partir do que é vivenciado. Algumas crianças, na medida em que percebiam que eu estava com a atenção centrada nelas e com a câmara focada em sua direção, vinham até mim e comentavam detalhes das estruturas dos livros, dos personagens, entre outros aspectos: *Ôh o Gú!*. O curioso era que, ao invés de dirigirem o livro ao meu campo de visão, muitas vezes, elas colocavam os livros diante da máquina fotográfica. Numa demonstração de que sabiam ser por meio daquela ferramenta que “meus olhos” estavam registrando as suas ações. Era comum virem em minha direção querendo compartilhar seus “achados” nos livros. Por vezes, conforme a intensidade da solicitação de atenção, eu desligava o equipamento para dedicar-me aos comentários que dividiam comigo.

Assim, com o passar dos meses, as crianças, principalmente no último mês da pesquisa, quando me viam chegar à escola, logo associavam a minha presença aos livros. Certa manhã, poucos minutos após eu chegar à sala do berçário, uma das crianças, que ainda não usava as palavras articuladas para se expressar, veio em minha direção, estendeu o braço oferecendo-me um livro que havia pegado no cesto. Agachei-me, peguei o livro sem dizer nada, ela olhou em meus olhos e saiu. Outra ocasião de demonstração das crianças em saber qual era a minha finalidade ao estar com eles, foi quando um dos meninos da turma, após a primeira refeição da manhã, disse: *ahora é histólia né Uxêlé?!*, convidando-me para interagir com ele.

Desse modo, acompanhei a turma do berçário observando as ações das crianças. A máquina fotográfica foi o recurso que mais utilizei para registrar os dados no campo. O caderno de notas era acionado no final da manhã ou após a saída de campo, ainda no ônibus, para não esquecer detalhes importantes. Estes apontamentos serviam como memória escrita para, em casa, relembrar e relatar os acontecimentos vivenciados no campo.

Sobre a documentação *in loco*, o registro fotográfico foi o primeiro instrumento adotado, contudo, depois de algumas semanas em campo, sentia que perdia muitas ações das crianças fotografando, pois não dava conta de registrar diversas crianças ao mesmo tempo. Então, passei a documentar a partir do modo filmagem da máquina fotográfica. Dessa forma, no mapeamento das ações dos pequenos com os livros, serão encontradas imagens que foram fotografadas e outras, a maioria, que são uma sequencia de imagens fragmentadas de pequenos vídeos³⁴. Como o objetivo era capturar o maior número de interações possíveis, a qualidade das fotografias e das filmagens, muitas vezes, ficou comprometida, até mesmo

³⁴ Através do programa *Free Studio Manager*.

porque, em alguns momentos, enquanto filmava um episódio, também atendia a uma ou outra demanda que surgia diante de mim e que necessitava de intervenção imediata. Além é claro, das inúmeras vezes que viam até mim e esbarravam na câmera ou solicitavam atenção.

Outro fator que comprometeu a qualidade das imagens está no fato de que alguns episódios tratados nesse trabalho terem sido filmados como pano de fundo de outra interação e terem sido “descobertos” após ver e rever inúmeras vezes as filmagens e as fotografias. Neste caso, elas aparecem de modo não muito nítido, com a imagem um pouco tremida.

Essa opção por adotar, na escrita do trabalho, o uso de imagens está relacionada ao que Achutti (2004) considera ao tratar da produção de uma narrativa visual. Ele pondera que, assim como as palavras, as imagens têm o poder de divulgar conhecimentos porque possuem a potencialidade de narrar, de modo muito particular, o objeto e os dados investigados.

Quando uma narração visual que utiliza a fotografia é articulada com um texto escrito que, por sua vez, já alcançou sua legitimidade, ela só tem a contribuir – da mesma forma que a poesia e a literatura – para enriquecer e facilitar as interpretações dos dados, particularmente quando estes resultam de universos sociais cuja densidade e complexidades crescem a cada dia e nos quais as imagens se impõem cada vez mais como elementos próprios à sociabilidade, como reveladores das diferentes práticas culturais... (ACHUTTI, 2004, p. 83).

De acordo com Susan Stogan (2008), a fotografia é uma maneira de ver o real e não uma visão em si mesma. Ela carrega a subjetividade, as intenções, os conhecimentos e as escolhas de seu produtor. A perspectiva daquele que olha é nutrida e disciplinada em conformidade com o paradigma do observador. Portanto, a fotografia nunca é neutra, pelo contrário, está sempre carregada de significados, fruto das opções e das escolhas utilizadas para a produção da imagem, tendo em vista que ela ganha resultado como fruto de um olhar intencionado que carrega marcas da subjetividade do autor. A imagem produzida pelo profissional que fotografa a sua própria área de conhecimento possui alicerces teóricos e olhares desenvolvidos que outro profissional não teria à disposição para utilizar.

Assim como discorre Achutti sobre a produção da narrativa visual, nesse trabalho, a sequência das imagens não segue, necessariamente, o tempo cronológico das imagens capturadas. O autor relata que é possível - sem prejuízo com o compromisso da realidade observada – que as imagens sejam substituídas por outras, ou mesmo trocadas de lugar, até mesmo acrescentadas outras mais novas. Essas mudanças e substituições são possíveis, uma vez que a narrativa visual tem como compromisso maior atingir o objetivo previamente traçado, de modo mais coerente e original possível.

[...] no que diz respeito à pesquisa, o que mais conta não é o simples registro dos fatos, mas o que está fora do campo de visão, a construção do sentido graças à imagem; isso para tornar-se um meio de restituição, uma outra forma de narrar nosso olhar sobre o Outro (ACHUTTI, 2004, p. 87).

Os bebês e as crianças bem pequenas comunicam-se e expressam-se por diferentes linguagens, numa grande profusão de acontecimentos simultâneos e ritmo não contínuo. Por essa razão, a fotografia, seja capturada em campo ou congelada de pequenas gravações em vídeo, foi um excelente recurso utilizado, que foi competente tanto na captura e no enquadramento de elementos da realidade, quanto na divulgação de seus enunciados durante a escrita final desse trabalho. Como expressa Ronald Entler (2007), domando a fugacidade do instante, um episódio fotografado, através de “sua versão dos fatos, pode-se ver coisas que não se veria de outra forma”.

Assim, vejo a fotografia, produzida no contexto do campo da pesquisa como uma potente linguagem, como elemento que tem a faculdade de narrar os fatos observados e enquadrados, os quais contribuíram para que o “olhar”, após o campo, tornasse possível interpretar e expressar aquilo com que os bebês e as crianças bem pequenas interagem, cujas palavras não dão conta de dizer ou dizer melhor. Como expõe o Samain (2005), a imagem e a escrita, cada uma delas, contribui por meio de sua especificidade, como forma de saber e de saber dizer melhor, para “fazer pensar através das imagens”.

No mapeamento dos episódios, o conjunto de imagens de cada episódio foi numerada. Nos relatos que seguem, após as imagens, cada imagem é referenciada por seu número. Esse método de uso de imagens, em trabalhos acadêmicos, foi inspirado na obra *Argonautas do Manguê*³⁵, do biólogo André Alves.

³⁵ ALVES, André. **Os Argonautas do manguê**. Campinas: Ed. da UNICAMP. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004. O autor, por sua vez, embasou-se na produção dos antropólogos Margaret Mead e Gregory Bateson, em *Balinese Character*, para compor a sua dissertação de mestrado, a qual veio a ser publicada numa bela obra.

6 MAPEAMENTO DAS AÇÕES DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS COM O OBJETO LIVRO

*Venham! e ouçam este livro-teclado, altíssimo.
Sonoro ao toque das mãos. Melodioso. Cantante.
Recital. Tilintante. Resistente ao apagamento de notas.
Partitura-base, improvisos. Sons, devaneios.
Orquestração.
Ana Paula Mathias Paiva*

O que fazem os bebês e as crianças bem pequenas com os livros? Como exploram este objeto? Adquirem preferência por algum? Exploram sozinhas ou em grupo? Interagem a partir dos livros? A prática de ouvir histórias, que ocorria desde o início do ano, teve alguma repercussão no encontro dos pequenos com os livros? O que e como aconteceu?

Guiada pelas questões da pesquisa, após a realização do trabalho de campo, foquei atenção no material fotográfico e nas pequenas filmagens produzidas durante a observação das crianças em interação com os livros.

Depois de olhar e rever inúmeras vezes o material em busca de pistas que me levassem a identificar como organizar a grande quantidade de dados que foram produzidos, fui percebendo que, nos episódios interativos³⁶ registrados em campo, havia uns que eram maiores e outros menores que os outros. A dimensão de tamanho-extensão, maiores e menores, que me refiro, não está avaliada somente devido ao tempo cronológico transcorrido no episódio, mas, sim, nos elementos que se faziam presente neles, os quais desencadeavam e apoiavam os acontecimentos nos episódios.

1. Nos episódios maiores, estavam presentes diversos elementos comunicando-se e desencadeando diferentes ações que nutriam umas às outras, numa relação dinâmica no transcorrer dos acontecimentos;

³⁶ O entendimento de episódio, nesse trabalho, está embasado em Carvalho e Pedrosa (2002, p. 183) ao comentarem que episódio é “uma sequência interativa conspícua ou um trecho do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo espacial que formam e/ou da atividade que realizam”. De acordo com as pesquisadoras o término de um episódio pode se configurar de diferentes modos, tais como, a mudança no enredo da brincadeira, algum fator externo que causa a interrupção da mesma, uma mudança no arranjo dos sujeitos que atuam na brincadeira. Nesse sentido, as fronteiras de um episódio são delimitadas, portanto, construídas, pelo pesquisador que ao observar os dados recorta e compõe uma sequência episódica de acordo com seus critérios analíticos.

2. Enquanto nos episódios menores, as interações eram desencadeadas e concentradas em um número bem menor de elementos interligados que sustentavam as ações das crianças.

Estes dados, tanto os episódios maiores quanto os menores, foram registrados nos diferentes dias de observação. O que quero ressaltar é que eles não aconteceram numa perspectiva progressiva, isto é, a exploração começando de maneira mais simples e direta com o objeto livro e, com o passar do tempo, o contato se complexificando. Pelo contrário, a intensidade da exploração era muito variável. Ambos os episódios ocorreram desde o primeiro dia em que as crianças tiveram contato com os livros, ou seja, na primeira intervenção dos cestos dos livros. Portanto, cada dia, e até mesmo cada momento da observação, era bastante variável. Por vezes, os envolvimento das crianças davam-se de modo mais breve, menos implicado. Nestas ocasiões, as mãos das crianças saltitavam pelos livros, pegando um, interagindo, em seguida, outro, outro e outro... sem fixarem-se na exploração. É importante grifar que isso não tinha relação direta com a idade das crianças, mas com o interesse pelos livros naquele dia, naquele momento, por parte de cada criança. Por outro lado, houve momentos em que foram observadas amplas e minuciosas interações das crianças com os livros. E foram nestes momentos que encontrei episódios em que a exploração de um livro e as ações de uma das crianças deflagrou uma sequência de acontecimentos envolvendo várias outras crianças e adultas.

Um desses episódios, contendo as características mencionadas anteriormente, se “impôs” como uma luz pisca-pisca, “solicitando” ser apresentada. Portanto, antes de dar continuidade no mapeamento das ações das crianças, relatarei um episódio que ocorreu numa tarde de sexta-feira chuvosa em que poucas crianças haviam ido à escola...

Episódio 1: Quando o palhaço vira bruxa e a bruxaria espalha-se pela sala



Rafaela abre o livro *Meu circo* e exclama espantada: *Buxa!* (imagem 1). Olha as páginas do livro e, novamente, exclama: *a Buxa!* (imagem 2). Levanta-se e vai ao encontro da educadora que está próxima, estendendo o livro em sua direção, diz: *A histolia da Buxa!* A educadora pega o livro. Ao ver que não se trata de uma bruxa, mas de um palhaço, questiona: *É o livro da bruxa?* Nesse momento, ao ouvir a conversa sobre uma bruxa, outras crianças que estão por perto aproximam-se. A educadora pergunta mais uma vez: *Quem é este aqui?*(imagem 3).

Rafaela: *A Buxa.*

A educadora pergunta outra vez: *Tem certeza?*

A menina: *A Buxa.*

A educadora mostra outras páginas em que o personagem do livro aparece: *E aqui quem é?*(imagem 4). Ela diz: *a Buxa.*

Nessa atmosfera de bruxa, Daniel, que está ao lado de Rafaela, lembra de uma música que as educadoras costumam cantar com eles: *buxa haaahh! É malvada, haaahh!!*³⁷.

37

Anda de vassoura e tem um narizão
É má e feiosa e mexe um caldeirão
Que tem asas de morcego, patas de aranha, babá de formiga e dente de piranha
É a bruxa Há!
É malvada Há!
Tão malvada Há!
Quer pegar Há!



Ele gesticula, fazendo como se as suas mãos fossem as garras da bruxa (imagem 4). A educadora imita o menino (imagem 5). As crianças gostam, sorriem.

Rafaela pega o livro, novamente, e diz em tom de começo de contação de história: *Contá histolia... A buxahh!...* Em seguida, passa a nomear as imagens que vê, sempre espichando a sonoridade das palavras: *O fantiiii...* (imagem 6).

Uma menina, interessada no que Rafaela está fazendo, observa atentamente o livro e escuta a narração (imagem 7). Rafaela murmura sonoridades que lembram as falas de uma narração de histórias: *Ammmhahn!* Diante da ilustração de um trem que transporta diversos animais, Rafaela reconhece um deles: *O Miau!* Em seguida, deseja voltar para as páginas que já olhou. Com esforço, tenta separar uma página da outra (imagem 8).

A gurizada Há!
 Mas a bruxa tem um segredo...
 Grite com ela...
 HAAAAAAAAAAAAAAAAAAA!!!
 Ela morre de medo.



Ao reconhecer a ilustração de uma lua, a menina passa o dedo sobre ela e exclama: *O xéuuu!* (imagem 9).

Perante a ilustração quadrangular do trailer do circo diz: *Óh, caixaaa!*.

Passa o dedo sobre o buraco da página localizado na cabine do maquinista do trem (imagem 10).

Olha demoradamente as páginas que possuem ilustrações parecidas (imagens 11 e 12), entretanto opostas no jogo de cores do personagem palhaço, também na direção do desenho - numa página, o personagem está no sentido esquerdo da página e na outra no sentido da direita. Aponta o dedo para o nariz do palhaço do lado direito (imagem 11) e do lado esquerdo (imagem 12).

Ela vira a página vermelha, que fica localizada entre as imagens opostas, para um lado e para outro... Coloca a mão na abertura da página, toca na imagem do palhaço que está na página seguinte.

Enquanto isso, Daniel aproxima-se, aponta para o livro e diz: *Buxa!* (imagem 13).



Rafaela que está envolvida com o jogo de imagens do livro, sem desviar o olhar do livro, fala: *É a buxa!*. Em tom de concordância, mas sem querer dar muita importância aos comentários do menino. Ele insiste e fala que é a bruxa. Ela vira-se para o lado, fechando o livro, e diz: *A buxa!* (imagem 15).

Quando Rafaela dirige o olhar para Daniel, ele começa a fazer o som: *cloc cloc cloc*, imitando um cavalo, ela aponta em sua direção e sorri (imagem 16). Os dois olham-se e dão gargalhadas.

Rafaela vê-me filmando. Levanta-se e vem em minha direção. *Ó Uxê! a buxa!* Direciona o livro em frente à máquina. (imagem 17).

Nesse instante, a menina escuta a educadora falar para um grupo de crianças: *Olha, de quem é essa sombrinha?...A bruxaahhh!!!* (imagem 18). A educadora havia pegado outro livro.



A ilustração desse livro trazia uma bruxa.

Rafaela e Daniel, que estavam mais afastados, direcionam-se para junto da educadora. As crianças observam por alguns instantes a ilustração (imagem 19).

Gustavo olha e afasta-se. A educadora diz para não ter medo. Daniel também afasta-se e passa a repetir: *aiiii, aii, aii!*.

Rafaela aproxima-se, passa a mão e diz: *Amiga, amiga.* (imagem 20).

A educadora chama Daniel para passar a mão. Ele aproxima-se e toca no livro (imagem 21). Rafaela lembra a música da bruxa, passa a cantar e gesticular: *A buxa hahá, é malvada hahá* (imagem 22).

Kamila choromunga, aparentando medo. Com isso, a educadora pergunta: *Como é que a gente faz para assustar a bruxa?*

Rafaela chega bem perto do livro e grita forte: *ahahahah!* (imagem 23). A educadora diz: *tem que gritar, né Rafaela.*

A educadora passa a cantar o final da música da bruxa: *Mas a bruxa tem um segredo, se gritam com ela, ela morre de medo, ahahahah!*

As crianças divertem-se gritando junto com ela.

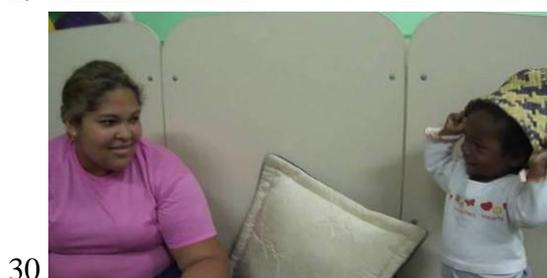
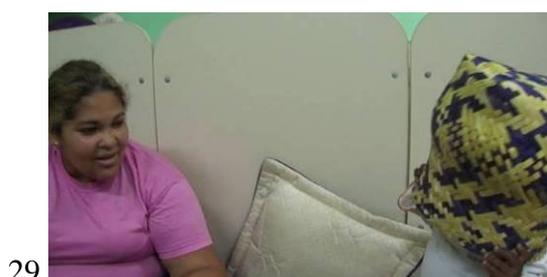


Ao fechar o livro, a educadora afirma: *coitadinha da bruxa, ficou com medo de vocês.*

Poucos segundos após a educadora largar o livro, Kamila pega-o e devolve nas mãos da educadora: *a buxa, a buxa!* (imagem 24).

Quando a educadora, novamente, pega o livro as crianças aproximam-se (imagem 25).

Daniel faz sons ferozes: *uhauhau!* As crianças debruçam-se sobre a educadora. Ela faz mistério, fala bem baixinho: *cadê a bruxa, cadê a bruxa.* E abre demoradamente o livro para as crianças que a observam caladas (imagem 26 e 27).



Um pouco antes de o livro ser aberto Lara, que estava a circular pela sala sem se fixar nos livros ou em outros brinquedos, coloca um cesto na cabeça e sai em direção a outra educadora, imitando o mesmo som assustador que Daniel havia feito para a bruxa: *uhauhau!* (imagem 28). Ela vai lentamente até outra educadora que, ao perceber a brincadeira da menina, dedica atenção a ela. A educadora interage fazendo expressões de assustada perante a “bruxa”. Em seguida, a menina tira o cesto da cabeça, e sorri para ela, como quem dissesse: *não é a bruxa, sou eu, a Lara!* (imagens 29 e 30).

Diante do que foi apresentado, é possível verificar, nesse episódio, diversos elementos que indicam *como os bebês e as crianças bem pequenas interagem com e a partir dos livros*. Nele encontrei situações que abordam cada uma das perguntas elencadas para orientar a investigação.

Maria Cristina Rizzoli, coordenadora pedagógica na rede municipal de Bolonha e responsável pelo programa de leitura nas creches italianas, ao relatar³⁸ sobre o funcionamento do projeto de inclusão dos livros na escola da infância, comentou que os princípios norteadores do projeto são:

Em primeiro lugar, a compreensão de que o livro é um instrumento de conhecimento, mas também é um veículo para fomentar o relacionamento. Em segundo lugar, a percepção de que o livro é um objeto a ser explorado e que ajuda a criança a inventar e construir outras histórias. A história não é só narrada, mas pode, também, ser desenvolvida em laboratórios com a criação de cenários, de desenhos, de atuação, de construção de novos livros. E, finalmente, a compreensão de que o livro também é uma ocasião para a criança viver aventuras emocionantes que constituem a chave de acesso ao mundo da imaginação (2005, p. 12). (grifo meu).

No episódio apresentado, podemos encontrar, nas ações das crianças, a expressão vivencial que Rizzoli trata ao defender a proposta de uso dos livros desde as turmas de bebês.

Um conjunto de ações é desencadeado pela atuação da menina que interage com um livro, estabelecendo um complexo pensamento associativo entre as suas vivências e a imagem que se depara, logo, na primeira página do livro. Suas ações (falas, expressões, movimentos, atenção, entusiasmo, encantamento, fantasia, identificação de elementos do livro, procura e interação com a educadora e demais crianças) acabam contagiando outras crianças, e mesmo a adulta, a quererem saber, a quererem fazer como ela, a pensarem o assunto que ela pensava, a provar a sensação que ela estava sentindo, a fazer “coisas” conforme a influência das interpretações da menina. Na posse do livro, a leitura da menina fez com que o palhaço virasse bruxa. Do entusiasmo e da ação autônoma da menina, os efeitos de bruxaria acabaram propagando-se entre as crianças e as adultas. Enlaçados nos fios encantatórios/fantasiásticos/imaginários em torno da bruxa, eles encontram-se, brincam, cantam, “leem” com e a partir do livro.

Diante do livro, a menina “lê” e interpreta o que as ilustrações significam para ela naquele momento. Percebe-se que a sua “leitura” é induzida pela comunicação de diferentes elementos que embasam as suas ações. São eles: a memória ativa da narrativa contida na

³⁸ Em uma palestra proferida no ano 2003 no 14º Congresso de Leitura do Brasil (COLE) realizado na cidade de Campinas, interior de São Paulo.

canção da bruxa, as contações de histórias que ouvem com a professora e/ou as educadoras, o uso do livro compartilhado com as adultas que narram e fazem a mediação de usos dos livros.

Nas cenas 3, 4 e 5 a educadora passa a ser a mediadora da interação da menina com o livro. Essa atitude de procura de um interlocutor foi bastante recorrente em todos os dias que observei as crianças em interação com os livros. Talvez a menina tenha procurado a educadora pelo fato de experimentar, num primeiro momento, um pouco de medo perante a “bruxa” ou, simplesmente, porque estava habituada a observar - com as adultas - os livros cujas histórias eram narradas. Mesmo sem saber a causa de tal procura, percebo como importante evidenciar que a educadora passa a ser a mediadora da interação da menina com o livro, de tal modo que isso contribui para que outros fatos ocorram em decorrência dessa interação. É, igualmente, importante sublinhar que foi o livro que as aproximou, confirmando-se, o que Rizzoli (2005) constatou como umas das principais implicações das histórias e dos livros na vida dos pequenos, isto é, deles serem disparadores de relacionamentos, uma vez que “o livro faz a criança estar na presença de outras pessoas” (2005, p. 13). Ele proporciona relacionamentos das crianças entre elas, assim como das crianças com os adultos e, através destas ações, emerge um sentimento de pertencimento a um grupo de relacionamentos, de empatia

[...] em que o que importa é a presença e a vontade de uma comunicação autêntica e acessível, em grau capaz de suscitar um sentimento comum: aquela maneira específica, aquela forma de conhecimento que torna possível provar que o que um sente também o outro pode sentir, e saber que a sua vivência é parecida com a vivência do outro (idem, p.7).

As perguntas que a educadora faz para a menina compõem uma interação dialógica do tipo intergeracional (criança-adulto) em que a adulta privilegia e dá espaço para o pensamento da menina. A educadora respeita o pensamento da menina, sem corrigi-la, e isso abre espaço simbólico para que aconteça o desenrolar da narrativa, na qual é privilegiado o ponto de vista da criança. Caso a educadora tivesse dito que a ilustração era de um palhaço e não de uma bruxa, os eventos teriam sido outros bem diferentes do que aconteceu. Eis a importância de afirmar a necessidade de o adulto escutar as crianças – suas falas, silêncios, gestos, expressões, movimentos. Conforme apresenta Ferreira (2008, p. 156), seguir os princípios éticos e metodológicos básicos para abreviar o adultecentrismo, “‘seguir atrás’ delas, deixar ou esperar que elas me ‘conduzissem’, ignorar as idades e valorizar os seus fazeres e dizeres, aceitar participar nas suas atividades [...] na medida em que fosse autorizada a fazê-lo [...]”. A adesão das outras crianças aconteceu em função disso, da vontade de saber, de participar do

que a menina e a educadora estavam conversando, cujo tema muito lhes interessava: a bruxa. Assim, outras quatro crianças aproximaram-se, escutaram e observaram atentamente. Centraram-se no livro e na narrativa dialogada em torno da bruxa, porém sem tocar ou manifestar as suas ideias e as sensações, nesse sentido, interagindo indiretamente. O que fizeram foi ficar ali, observando. E assim foi até que Daniel, que estava escutando e olhando atentamente a interação entre a menina, o livro e a educadora, participasse diretamente nessa relação quando começou a cantar um trecho de uma canção que lhes é conhecida e tem como tema uma bruxa. Sua atitude chamou a atenção da educadora que o imitou. Com essa reação, a adulta, mais uma vez, assumiu uma posição de seguidora das iniciativas das crianças, possibilitando-lhes que atuassem de acordo com as suas lógicas e, ao mesmo tempo, oferecendo um elemento novo, isto é, a educadora afirma uma concepção de criança como ator social e potente na sua investigação contínua no mundo (SARMENTO, 2008).

Nesse trabalho, considero interação direta com o livro quando a criança manipula o livro e entendo como indireta quando apenas visualiza ou escuta o livro. É importante ressaltar que, tanto na interação direta quanto na indireta, a criança, ao mesmo tempo, está interagindo com códigos culturais e sociais. Porém, apesar de certas ações genéricas com o livro, como folhear, nomear, as interações que as crianças estabelecem com os livros são singulares, ou seja, cada criança apropria-se e significa o livro a seu modo.

Nas cenas 6, 7 e 8 autonomamente, a menina volta a manipular o livro que a educadora havia largado no momento de imitar os gestos do menino. Nesse momento, influenciada pela forma como costumava ver e ouvir a professora narrar histórias para a turma, a menina passa a manipular o livro, com o olhar concentrado nele, e reproduzindo, do seu modo, a maneira como, geralmente, a professora iniciava e produzia as contações. Desse modo, as ações da menina são interpretações destas informações do universo adulto sobre como usar e narrar um livro.

Observe-se que, como afirma W. Corsaro (2009), ela realiza uma reprodução interpretativa, isto é, a ação de reproduzir, não copiando, mas traduzindo, num reproduzir mediado pela existência pessoal e, do mesmo modo, imprimindo a sua singularidade às ações percebidas no mundo social. Para Corsaro, a participação das crianças, na sociedade a que pertencem, acontece através da apropriação criativa das informações do mundo dos adultos assimilados e organizados conforme os seus interesses, resguardada a sua condição de criança.

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares³⁹ singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (CORSARO, 2009, p. 31).

Vocalizando algumas sílabas e vogais: *ammmmm!*; *iiii...!* *éééé!* e, por vezes, nomeando algumas figuras, na medida em que folheava o livro, a menina Rafaela seguiu numa reprodução interpretativa muito próxima ao estilo narrativo que vivenciou desde o início do ano na escola. Sobre essa vocalização murmurada, Bonnafé (2008) afirma que antes mesmo da criança conseguir unir sons e sentido, ela já é capaz de produzir a música das palavras. A menina já usava as palavras para se comunicar, mas diante do livro e do desejo de ler e narrar como os adultos, as palavras apresentaram-se como difíceis de serem pensadas e produzidas concomitantemente, por isso, ela recorreu à sonoridade das palavras, imprimindo-lhes um tom contínuo e cadenciado que lembrou uma contação de histórias.

Parece possível considerar que a menina, ao imitar as ações da professora, tecia as suas ações de maneira criativa. Mesmo não decodificando a palavra escrita, pode-se focar a sua leitura inserida numa perspectiva ampla de leitura. Nas cenas 9 e 10, ela “lê” as ilustrações do livro (aliás, ela faz isso desde o primeiro contato com o livro quando encontra, no palhaço, uma bruxa), estabelecendo associações entre as ilustrações e os seus repertórios construídos a partir das canções e das contações de histórias produzidas com e pela professora e as educadoras. Ao deter-se nos detalhes das ilustrações, ao ver o desenho de uma pequena lua no canto superior de uma das páginas do livro, ela exclama: *O xéu!* Quando encontra a ilustração do trailer do circo diz: *Óh, caixa!* Essa narrativa produzida pela menina cativa a atenção de Kamila que, quietinha, observa, por alguns instantes, a interação de Rafaela com o livro. Em companhia uma da outra, porém, sem diálogo, sem troca de olhares ou qualquer outra comunicação, elas interagem paralelamente, compartilham as vivências a partir do livro e das ações de Rafaela.

Ainda atenta ao livro, nas cenas 11, 12 e 13, Rafaela explora o livro a partir de sua estrutura física. Nesse momento, são as formas que ditam a direção das ações manipulativas e de exploração da menina. Centrada nas saliências, nas linhas, nas formas, nas cores, ela vai e volta nas páginas, demonstrando estar em busca de algo que já viu, quer rever, descobrir,

³⁹ Corsaro explica que o sentido da palavra “pares” não está sendo usado como se referisse a duplas de crianças, mas, sim, como parceiros, de iguais.

entender... Nesse processo investigativo, detém-se nos detalhes do livro, coisa que não havia feito no primeiro momento da exploração. Sente-se intrigada pelo jogo provocativo que as ilustrações de cada página instigam, também pelas aberturas nas páginas que permitem a comunicação da ideia de uma página na outra. Desse modo, acontece uma comunicação entre a materialidade do livro e a criança, comprovando, assim, o que argumenta Paiva (2010), isto é, o livro consegue “puxar conversa”, porque:

A filosofia [...] dessas edições inclui a alta sensibilidade do homem para materiais e formas, investigação, diálogo, amostragem aceitação do embate e busca pelo belo. Elevado o livro a um estado de ânimo, vivacidade, reflexão, especulação: às vezes riso solto, leve – livro adorado, que alegra e diverte a alma do leitor (PAIVA, 2010a, p. 128).

Na especulação das formas, traços, cores, de maneira concentrada, a menina busca entender o jogo lúdico proposto no livro, nesse caso, ao invés de risos, ela sente-se irritada e move rapidamente as páginas, com a expressão facial fechada, zigzagueando as ideias na procura de um entendimento.

Em seguida, nas cenas 14, 15 e 16, é iniciada uma interação entre as crianças, que até este momento ainda não havia acontecido. Sem a interlocução de nenhuma educadora, Daniel, ao ver a amiga tão compenetrada, utiliza a presença do livro e a ideia da bruxa para chamar a atenção da menina, que era, habitualmente, sua companheira de brincadeiras.

Ele chegou perto dela e falou diversas vezes até a menina dirigir-lhe atenção: *buxa, buxa, buxa...* Quando ganhou seu olhar, ele brinca com ela produzindo o som das patas de um cavalo: *cloc cloc cloc*. Notoriamente, essas crianças entendem-se nessa forma de expressão, a qual me parece mais que um simples som aludindo às patas de um cavalo, parecendo ser um sinal, um código de brincadeira entre eles, tendo em vista que a menina, logo, identifica-se com a comunicação que aparenta ir além do simples fato dele imitar a sonoridade de um cavalo. É como se ela compreendesse que aquela manifestação consistia numa forma divertida e agradável que Daniel arrumou para “fiscar” a sua atenção, que estava toda voltada para o livro. Como comentam Barbosa e Richter (2009), acerca dos modos específicos dos bebês e as crianças bem pequenas se comunicarem: “nas inúmeras possibilidades que o outro lhe aponta, ela[s] imprime[m] as marcas do humano e constrói[õem] sentidos nas linguagens. Sentidos intimamente vinculados ao ato de brincar, criar, linguajar” (BARBOSA; RICHTER, 2009, p. 8).

Dessa forma, a constante relação que se estabelecia entre as crianças construiu uma cultura entre pares, isto é, “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. (CORSARO, 2009, p. 32), o que tornou a ação compartilhada significativa para as duas crianças, mas incompreensível para aqueles que não estavam imersos nela.

Na cena 18, a menina vê-me e dedica a atenção para mim. Como mencionei anteriormente, depois de passado um tempo da pesquisa, elas sabiam qual era o meu foco de observação e manifestavam isso falando sobre os livros, vindo, principalmente, ao encontro da câmera, em que eu registrava as ações das crianças com os livros.

Nas cenas 19, 20, 21, 22, 23 e 24, é iniciado um novo “capítulo dessa narrativa”. Entra em cena outra personagem, que é uma nova bruxa. Ela é introduzida pela educadora que chama as crianças para ver a bruxa que ela encontrou dentro de um livro. Com as crianças em sua volta, ela passa a mediar a interação. Diante da ilustração da nova bruxa, sem rosto, e talvez pela coloração preta que foi representada a sombra da bruxa, diferentemente da outra ocasião em que se referiam ao palhaço como sendo a bruxa, agora, as crianças manifestam medo. Contudo, a intervenção da educadora, usando meios do próprio universo cultural da prática pedagógica produzido nessa turma, apóia a interação das crianças com a personagem. Além disso, ela sustenta a condição emocional das crianças e propõe a iniciativa delas para livrarem-se do medo.

É interessante observar a relação de Daniel com a nova bruxa. Ao vê-la, embora tenha tocado na ilustração, manifesta medo que é expresso tanto em seu movimento de afastamento como na vocalização da interjeição: *ai, ai, ai*. Assim como, pela encenação que faz em direção à bruxa, num indicativo de perigo e malevolência da personagem. Ele agita o corpo em direção ao livro, fazendo “garras” com as mãos, vocalizando um temível som de: *uhauhau!*

Nessa manifestação, Daniel “lê” a bruxa e a “nomeia”. Entendo essa vocalização dele como se dissesse: *essa bruxa é má, tenham muito cuidado!*

Aderindo ao tom de perigo atribuído pelo menino para a nova bruxa, a iniciativa das crianças demonstrarem o que desejam e engajar-se nas propostas que lhes interessam ocorre nas 25, 26, 27 e 28. É com a atitude de Kamila que devolve o livro para a educadora, indicando que queria continuar a saber, a conhecer, a interagir com a nova bruxa, que outras crianças retornam, por sua livre escolha, para bem perto da educadora que, mais uma vez, intervém ludicamente com as crianças, fazendo mistério ao abrir vagarosamente o livro.

Sobre esse comportamento das crianças quererem ouvir uma mesma narrativa, olhar um mesmo livro, que é observado desde bem pequenas e perdura ao longo da infância, e quiçá como adulto também, conforme Bonnafé (2008) a criança que está “em processo de descobertas e cujas experiências estão se organizando constantemente, a capacidade interior de reconstruir para si mesma uma história [possibilitada pelo fato de ouvir de novo], se trata de algo, sem dúvida, particularmente fecundo” (p. 126). Nesse sentido, escutar a mesma narrativa ou, como neste caso, sentir a sensação de medo e, ao mesmo tempo, de fascinação pelo imaginário que envolve a personagem da bruxa, tem um duplo efeito prazeroso e de organização emocional, pois a cada novo contato com a bruxa há uma nova aproximação e um distanciamento propiciando novas interpretações que repercutem no modo como lidam diante da sensação do medo. Saliento que o medo manifesta-se cada vez menor, uma vez que a criança, sabendo o que virá, antecipa mentalmente, ou mesmo verbalizando-o e, desse modo, organizando-se emocionalmente. Segundo a autora, é nisso que constitui a riqueza do fazer/ouvir de novo, de novo, de novo...

Mas, em meio às interações desse grupo de crianças e a educadora, reunidos em volta do livro e do imaginário de uma bruxa, algo inesperado aconteceu. A menina Lara, que, até então, não havia se envolvido com o assunto da bruxa, afeiçoa-se com o som produzido por Daniel: *uhauhau!* Interpretando a ideia dessa sonoridade, dirige-se ao encontro de outra educadora, convidando-a para brincar.

Para Roland Barthes, citado por Bonnafé (2008), a voz, assim como a pele, tem uma textura. Percebe-se que Lara captou a “textura rugosa” e a ideia assustadora contida na interjeição do menino. Interessada nessa ideia “apavorante”, ela encena, colocando um cesto na cabeça, ser um bicho assustador ou, quem sabe, a própria bruxa que vai “pegar” a educadora. A menina construiu assim uma brincadeira simbólica que contou com o apoio de um objeto, o qual se tornou ferramenta para o faz de conta.

Dessa forma, de acordo com os acontecimentos, a menina construiu uma relação de interpretação, uso e apropriação da ideia que pairava na atmosfera da sala. De maneira inventiva, diferente do modo como o livro estava sendo usado, como efeito da bruxaria, a menina criou outra forma de vivenciar a narrativa em torno do universo da bruxa gerado pela interpretação de Rafaela perante o livro. Ela faz circular o efeito da bruxa, isso tudo, demonstrando que as crianças têm uma extraordinária capacidade de transformar o que têm nas mãos em outras mil e uma coisas distintas da ideia original.

Nesta perspectiva, a partir do uso do livro efetivado por outras crianças, a menina entrou na proposta da bruxa, porém, utilizando outros meios e, sem livro, ela usa outros utensílios, no caso um cesto, transformando, reinventando os modos como vivenciar a proposta de uma história.

Neste episódio, o suporte do livro, o seu texto, tanto visual quanto as palavras, também, a interatividade das formas, das ilustrações, pode ser considerado como um guia que sugestionou, sem dirigir, as ações das crianças, na medida em que, através desses elementos gráficos, plástico, o livro acabou sugerindo o comportamento lúdico das crianças e de suas representações imaginárias.

Livro em êxtase, contentamento. Incitador de interesses, escutas, curiosidades, agitações, desvios, esperas. Presenteador. Acrescido e aumentado em valor – durante a leitura, contato, convívio. Levado ao clímax (PAIVA, 2010a, p. 128).

* * *

Assim, diante desse episódio que ilustra dinamicamente o que os pequenos podem fazer com e a partir dos livros, vi-me com muitas dúvidas sobre o modo como organizar os dados produzidos na pesquisa. Da mesma maneira que este episódio rico e cheio de detalhes, havia outros, entretanto a ideia de apresentá-los seria inviável devido ao tamanho deles. Depois de imprimi-lo e lê-lo, observando as imagens e escrevendo ao lado o que identificava, verifiquei que alguns dados desse episódio eram identificados também em outros casos. Expressando-me de outra forma, havia uma frequência de ações que apontavam para alguns pontos de atenção, para núcleos temáticos, para pensar a relação entre os bebês e as crianças bem pequenas e os livros. Procurei sistematizar estes pontos:

1. A influência das formas do suportes na interação das crianças com os livros;
2. Os lugares que as crianças interagem com os livros;
3. As relações que se estabelecem a partir dos livros;
4. As brincadeiras produzidas com e a partir do livro;
5. As “leituras” produzidas pelas crianças com os livros;

A partir da identificação desses cinco núcleos temáticos em grande parte do material empírico, optei por organizar o mapeamento dos dados, que apresento a seguir.

Que soe a orquestração das ações das crianças *com e a partir* dos livros!

6.1 INVESTIGANDO OS LIVROS: quando as formas do suporte sugerem os usos

Para iniciar a apresentação do mapeamento da interação das crianças com os livros, trago o núcleo que trata do encontro e da interação das crianças com o livro como objeto, o qual as crianças buscam apropriar-se através de uma intensa manipulação investigativa.

Desde os primeiros contatos com o acervo de livros que ficou ao livre alcance das crianças, foi intensa a procura e o envolvimento delas com os livros. Queriam pegar, abrir, ver como “funciona”, sentir as respostas advindas das manipulações. Olhavam as imagens, mexiam nas estruturas, escutavam os seus sons, sentiam as texturas, cheiravam e provavam, enfim, exploravam as suas possibilidades como suporte material e os seus atributos sensoriais que “guardavam segredos” ainda não descobertos por elas.

Creio que seja importante lembrar que as crianças já possuíam uma representação mental de como usar um livro. Tal noção havia sido apreendida através das vivências nas práticas de ouvirem e assistirem às contações de histórias, em que a professora da turma utilizava diferentes livros. As crianças eram habituadas a vê-la abrir um livro, virar as páginas uma a uma, visualizar as imagens e referir-se a elas durante as contações (muitas vezes, “conversando” com os/as personagens). Ao ver a professora ler certos trechos dos textos, a manusear, com delicadeza, as frágeis estruturas de *pop up* que “saltam” das páginas assim que são abertas, a abrir os dispositivos das abas dos livros para verificar o que havia dentro, ou seja, a manusear um livro durante a leitura e “relacionar-se” com as formas específicas dos atuais livros, interativos, produzidas para as crianças pequenas. Ainda que as crianças não tivessem contato físico com os livros de onde as histórias originavam-se, é muito provável que elas tivessem adquirido uma concepção de manuseio, incorporando a noção cultural de que o livro é um objeto de leitura e que, durante a leitura, o livro é manipulado.

Isso tudo repercutiu no desejo das crianças de quererem “possuir” o livro, assim como nos modos como “possuí-lo”. Como todo primeiro contato com um livro é sempre um contato físico, as características físicas dos diferentes suportes constituíram-se num provocativo convite a múltiplas manipulações.

Entretanto, apesar da forte influência dos modos como utilizar um livro, que foram apreendidos nas práticas de ouvir histórias desenvolvidas pela professora, os variados modos de interação estabelecidos entre a criança e o objeto livro também foram tecidos de modo singular a cada criança, sendo muitas das ações intensamente marcadas pelas especificidades materiais de cada livro.

Os estudos de Roger Chartier, ainda que não mencionem referência aos livros contemporâneos produzidos para as crianças, ajudam-nos a pensar a relação dos sujeitos dessa investigação com os mesmos. Para Chartier (2002) os modos como se lê um livro, uma revista, etc., são fortemente influenciados pelos suportes da leitura. Os formatos, os tamanhos, o peso, a coloração são atributos físicos que determinam diferentes práticas de leitura: “Do *in-fólio* aos formatos menores, existe uma hierarquia que estabelece uma ligação entre o formato do livro, o gênero do texto e o momento e o modo de ler (CHARTIER, 2002, p. 228)”.

Os usos que as crianças participantes dessa investigação produziram com os livros, assim como os leitores das palavras referidos pelo historiador, foram, de forma análoga, em grande parte, influenciados pelas sugestões de manuseio que partiam das estruturas dos livros que se “comunicavam” com as crianças e “ditavam” formas de utilização.

Como funciona isso? O que tem aqui dentro? O que mais ele possui? O que mais ele faz? Que burquinho é esse?... Com os livros entre as mãos, era como as crianças fizessem perguntas como estas. Marie Bonnafé (2008), com base na experiência do trabalho de contação de histórias para as crianças a qual foi desenvolvida pelo ACCES, observou que os bebês e as crianças pequenas sentem uma grande atração pela coloração brilhante de um bonito livro ilustrado, pelos fantoches que alguns deles possuem. Eles gostam de tocá-los, levá-los à boca, de cheirar para saber como são. A curiosidade e o desejo de pegar para senti-los começa, primeiramente, no contágio visual podendo propagar-se a outros sentidos de acordo com as especificidades físicas do objeto que instiga uma ou outra forma de interação.

Como exemplo do que menciona Mariè Bonnafé, podemos observar algumas fotografias capturadas durante as interações investigativas dos pequenos com os livros. Uma investigação que foi influenciada pelas práticas de contações de histórias que “diziam” modos como utilizar um livro, mas que acabou sendo balizada, também, pelos próprios livros, uma vez que as suas diferentes estruturas atrativas “convidavam” as crianças a manipulá-los e a seguir as suas trilhas que sugeriam distintos modos de utilização.



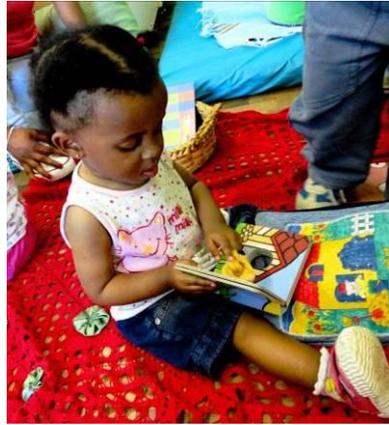
1



2



3



4



5



6

Na imagem 1, com o livro *Animais*, cujas ilustrações apresentam tecidos fixados no corpo dos personagens, numa proposta que busca aproximar os caracteres fenotípicos dos animais a uma interação sensorial tátil, por exemplo: na ilustração do leão, a textura é apeluçada; no peixe, o corpo é de papel intensamente brilhoso com superfície deslizante; no elefante, a textura é de couro acinzentado; na vaca, é levemente macio e, na ovelha, apresenta uma lã gostosa de ser acariciada.

Com este livro entre as mãos, Emilia passava os dedos sobre as ilustrações do lado esquerdo e produzia vocalização melódica em tom de conversação. Friccionando os dedos no livro, ela buscava encontrar a textura no personagem da ilustração, assim como havia encontrado na ilustração do leão, na página ao lado. Nesse sentido, o livro além de indicar formas de manuseio através de seus adereços, isso é para olhar, tocar e sentir, o livro, também, instigou a menina a seguir em interação com o mesmo. Isso porque, devido ao fato dela, por vezes, encontrar textura numa página e na outra não, o que se tornou um estímulo para que seguisse manipulando diferentes páginas do livro, possivelmente à procura de mais e mais texturas.

Na imagem 2, o menino manipulou o livro *O carrinho foguete*. E é justamente assim que o menino interagiu com esse livro, utilizando-o conforme indica o seu *design*, exatamente como um brinquedo. Este foi o livro preferido dele durante todo o período da observação das crianças em interação com os livros. Nos dados registrados, encontrei imagens referentes a vários dias de observação em que ele manipulava o livro como se fosse um carrinho de brinquedo. Em algumas imagens, verifiquei-o abrindo a estrutura do livro e visualizando as ilustrações, mas, em seguida, voltava a manuseá-lo como se fosse um brinquedo.

Quem também fez uso do livro de acordo com a sua estrutura física foi Marta. Na imagem 3, ela manuseia o livro *Meu cachorrinho* a partir da interação com o fantoche que fica no centro do livro, o qual acompanha todas as páginas. Sorrindo para o fantoche, a menina parecia estar feliz na companhia desse livro. A imagem foi capturada no momento em que ela dava “papá” na boca do cachorrinho. No lado esquerdo do livro, perto da casa do cachorrinho, havia um pote de comida e outro de água. Marta levava o dedo no pote de comida e, depois, na boca do animal, murmurando algo como: *nãm nãm nãm!* Ao manipular e interpretar as ilustrações do livro, a menina elaborou um pensamento e expressou-o quando interagiu ludicamente com o livro, no momento em que passa a encenar que está a alimentar o personagem principal do livro com a “comida” do próprio personagem que se encontra na

página ao lado. Nessa cena, observa-se o que Paiva (2011)⁴⁰ destacou a respeito da relação das crianças com os livros que são contemporaneamente produzidos para elas, isto é, que esses livros envolvem as crianças, entre outros motivos, pelo fato de conterem elementos que fazem referência a suas vidas cotidianas.

Já, a menina Renata, na imagem 4, levou até a boca uma saliência de tecido do livro, a qual ao ser manipulada, além de produzir barulho, porque tem papel celofane dentro, também propicia uma sensação tátil agradável. Esse livro de tecido, sem título, é um livro que, além de possuir atrativos visuais impressos nas cores intensas, nas diversificadas e grandes imagens, possui ainda um grande apelo sinestésico. Portanto, ao manipulá-lo, a cada página, há um estímulo visual, auditivo, tátil. Na posse do livro, um conjunto de estímulos disparados por ele interpelou os olhos da menina para visualizá-lo, suas mãos a manuseá-lo, a audição para escutar suas estruturas sendo manejadas foram os efeitos produzidos sobre Renata. Desse conjunto sensorial, a menina sentiu-se instigada a explorar os adereços, fazendo-o pela boca. Ela não resistindo à tamanha estimulação, decidiu provar a excitante estrutura do livro.

O trabalho de Wallon (1979, 1986) informa-nos que a compreensão que as crianças pequenas têm do mundo, em que convivem, está pautada nas experiências sensório-motoras e projetivas. O pesquisador explica que, na pequena infância, é a ação motriz que regula o aparecimento e o desenvolvimento das formações mentais na criança. Wallon conceitua o pensamento dos pequeninos denominando-o “inteligência prática”, momento em que a criança responde aos estímulos do mundo exterior, passando para uma atividade de exploração objetiva diante dos objetos.

É nas modalidades desta estrutura, na diversidade, na flexibilidade e extensão da sua organização que consiste a inteligência prática. A sua eficácia depende do poder que tem de reunir, entre as impressões do momento, todas as que podem contribuir para o êxito da ação, fornecendo-lhe meios e objetivos adequados (WALLON, 1979, p.43).

Nas escolas da pequena infância em Pistóia, cidade localizada na porção norte da Itália, a ação exploratória é largamente propiciada às crianças bem pequenas com o objetivo de proporcionar-lhes momentos de construção cognitiva.

Nos primeiros anos de vida, as crianças estão profundamente engajadas em sua tentativa de organizar o mundo que as rodeia. Elas estão comprometidas em identificar e verificar as relações de semelhanças e diferença entre os objetos, as relações espaciais e os efeitos de uma ação realizada com um objeto sobre a localização e a identidade de outros objetos. [...] Assim, bebês e crianças pequenas procedem em suas explorações, consolidando suas descobertas passo a passo, por exemplo, pela repetição até mesmo das atividades mais simples, e apresentando

⁴⁰ Fonte: http://www.ceale.fae.ufmg.br/noticias_ler_materia.php?txtId=753 Acesso em: 26 set. 2011.

mais ou menos sistematicamente elementos novos para substituir ou acrescentá-los a elementos já compreendidos (MUSATTI; MAYER, 2002, p. 198).

Ao observar o percurso cognitivo das crianças diante de objetos previamente pensados para serem manipulados, a fim de compreenderem como elas constroem os seus conhecimentos, as italianas descrevem que:

As crianças mostraram-se capazes de períodos excepcionalmente longos de engajamento com os materiais que lhes foram apresentados [...] elas perseguiram metas cognitivas específicas, ou exploraram sucessivamente diferentes usos do mesmo material. Esse fato destaca, sobretudo, o importante papel das atividades básicas – da simples manipulação de materiais ou da atividade de passar um material de um recipiente para o outro. Essas atividades, que eram sempre inerentes aos materiais apresentados, mantiveram as crianças em constante interesse e, simultaneamente, possibilitavam e associavam a alternância fisiológica entre períodos de maior e de menor concentração [...] Eles sugeriram as crianças explorações cada vez mais complexas das propriedades dos objetos e das relações entre eles [...] mostra que até as crianças bem pequenas são capazes de trabalhar próximas de uma linha de pensamento coerente, seja durante períodos de observação individuais, seja ao longo de um conjunto de várias sessões de observação (idem, 2002, p. 205).

As ações manipulativas das crianças com os livros encontram respaldo nesses comentários, uma vez que se observou concentração, estratégias cognitivas em ação, prazer investigativo de livre interesse por parte das crianças. Sendo que esses comportamentos exploratórios, em grande parte, estiveram conectados às informações escritas na materialidade dos suportes dos livros.

Também envolvidas com as formas do livro, encantadas com a poesia de folhear as páginas de um livro, que se acham preenchidas com bastante texto verbal e alguns desenhos, embaladas pela descoberta de como folheá-lo, e deixando-se levar pelo estímulo visual do desenho das frases no texto, bem como pelas ilustrações, nas imagens 5 e 6, as meninas manuseiam livros convencionais com páginas simples.

Quando escolhi livros como estes para fazer parte do acervo da investigação, intenciona saber se, em meio aos livros das mais diversas materialidades, as crianças os procurariam-nos e, se procurassem, como os utilizariam. Como é possível perceber nas imagens, esses livros também foram objeto de interesse por parte de algumas crianças e foram manipulados seguindo o modelo que a cultura letrada indica, isto é, a criança sentada, folheando e visualizando as páginas do livro.

Ao observar essas meninas dedicando tamanha atenção aos livros, com o olhar compenetrado nas páginas que possuem, em sua quase totalidade, mais texto do que

ilustração, surgiu-me um questionamento: o que chamava a atenção das crianças diante desses livros?

Encontrei uma indicação de resposta para essa pergunta nos estudos de Mariè Bonnafé (2008), que relata ter identificado que, ao manusear um livro, além das imagens, as crianças sentem-se atraídas pelo desenho das letras do texto de um livro. E que a composição das letras conjugadas com as imagens, as cores, as linhas, os traços que formam as frases proporcionam um prazer estético distinto de um livro que contém apenas imagens. Além disso, o desenho gráfico proporcionado pelos textos com palavras imagens podem trazer para a criança a atualização da experiência estética vivenciada nos momentos de audição das histórias.



Na imagem 7, a menina puxou a cordinha que faz tremer o livro. Esse dispositivo do suporte do livro foi descoberto pela menina quando ela manipulava-o. Este livro é confeccionado com tecido aveludado que proporciona uma gostosa sensação tátil ao tocá-lo, convidativo ao toque afetuoso e demorado. As páginas, contendo a narrativa e as ilustrações, localizam-se na parte inferior da estrutura do livro.

Na imagem 8, a menina estava observando as imagens de um livro de tecido. Com o livro virado, de baixo para cima, ela virava as páginas e podia ver as imagens de peças de roupas contidas nos livros. A imagem capturada diz respeito ao momento em que a menina, depois de observar o livro, com as duas mãos, em movimento dos dedos em forma de pinça, apalpou e verificou a sua roupa, creio que procurando, nela, os botões que estava visualizando no livro. Como afirma Wallon (1979, 1986), a criança responde aos estímulos do mundo exterior passando a uma atividade de exploração objetiva diante dos objetos, como também de

seu próprio corpo. Tal postura caracteriza que a ação no mundo como de investigação e exploração, constituindo, ademais, o início da atividade simbólica e de representação.

Assim, conforme expõe Paiva (2010a, p. 126), no uso de livros como objetos a serem manuseados, experimentados: “A estrutura dialoga: infere, ouve, ecoa. Estabelece escuta e ressonância”.



9

Na imagem 9, a menina explora um livro que possui botões sonoros. Ela aperta nos botões e na medida em que é reproduzido o barulho de cada animal, ela dá gargalhadas, em alto tom de voz. Divertindo-se, com isso, ela repete essa ação algumas vezes, depois pára. Também é importante salientar que, além de apertar nos botões sonoros, a menina virou as páginas do livro e observou-as em silêncio.

Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006), ao tratarem das ações produzidas pelos bebês e pelas crianças pequenas com os cestos dos tesouros e o jogo heurístico, comentam a respeito da capacidade de concentração observada nos pequenos enquanto manipulam os objetos contidos nos cestos: “Há a vívida curiosidade da criança, que a variedade de objetos elicita, e sua vontade de praticar sua crescente habilidade de tomar posse, por sua própria vontade, daquilo que é novo, atraente e próximo” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 116). Com os livros, também foi possível perceber intenso envolvimento e atenção concentrada enquanto as crianças interagiam com as estruturas dos livros. Uma concentração em que a ação das crianças estavam centradas em descobrir como “funcionam” as estruturas dos livros, o que poderiam fazer com eles. O livro era objeto de investimento afetivo, exploração e descobertas. Assim, ao interagir com os suportes dos livros, num processo de fazer, observar, testar, fazer de novo, de outro jeito, é como se elas testassem “teorias” ao manipular e investigar. Nessa livre exploração, como expressam as inglesas citadas

anteriormente: “uma coisa leva à outra, em um processo prazeroso de descoberta, o que por sua vez leva a praticar mais e a fazer crescer suas habilidades” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 152).

Episódio 2: Livro para abrir e olhar. Mas como se abre?



Marta abre o livro (imagem 1 e 2). Observando, percebe que há uma página a mais para ser aberta (imagem 3). Então, abre (imagem 4). Observa as imagens dos pinguins (imagem 5). Percebe que a página do lado direito também pode ser aberta (imagem 6). Com as páginas todas abertas, observa vagarosamente as imagens do livro (imagem 7).

Nesse breve episódio, verifica-se a atenção perceptiva da menina que descobre como manipular as páginas do livro, que são distintas de outros que havia tido contato. Identifica-se o livro todo sendo pensado como uma ideia a ser desvendada, não apenas a imagens a serem “lidas”. Portanto, nesse sentido, pode-se considerar que os livros permitem o desenvolvimento muito precoce de um campo de descobertas, no qual se mesclam prazer e inquietude (BONNAFÉ, 2008).

Episódio 3: O que está acontecendo??





Rafaela observa que as imagens do livro movimentam-se quando ela o movimenta (imagem 1). Aproxima o livro de seus olhos (imagem 2). Tanara aproxima-se (imagem 3). Tenta ver o que ela estava olhando (imagem 4). Rafaela diz: *Não!* (imagem 5). Abaixa-se e apóia o livro no chão, Tanara segue-a (imagem 6). Rafaela levanta-se (imagem 7), passa a movimentar as páginas do livro rapidamente e observar o movimento das imagens (imagem 8). Visualiza a primeira página do livro (imagem 9), depois o fecha (imagem 10).

Nessa sequência, configura-se a menina sendo fisgada pelo livro, cujo projeto gráfico, experimentável, passível de ser submetido à prova (PAIVA, 2010a), enlaça o interesse da menina estabelecendo um “curta-circuito” em seus pensamentos: *isso está se movendo, o que está acontecendo?*

Agindo com e sobre o livro, ela concentra-se no empenho de desvendar as causas, os efeitos do movimento de sua ação e a reação do livro, num agir movido pela experimentação, o livro passa a ser uma ferramenta que auxilia a “organizar ideias, hipóteses e negociações de sentido do tipo *isso como aquilo...* de modo a predispor a participação de um leitor engajado, familiarizado com o *novo*. (idem, p. 96). Assim, de modo “autêntico, sedutor em expressividade”, o livro dita as formas de uso para a menina que não quer saber de dividir as suas descobertas com a amiga, tampouco descentrar-se dessa manipulação inquiridora sobre o livro.

Episódio 4: O jogo da memória



1



2



3



4



5



6



7



8



9

Daniel e Alan manipulam juntos as abas de um mesmo livro. Daniel levanta uma aba e diz: *abelha*, em seguida fecha e permanece segurando-a (imagem 1). Alan, depois de observar Daniel, aponta para uma aba e diz: *aqui* (imagem 2). Em seguida, abre outra aba e diz *borboleta* (imagem 3), Daniel observa-o enquanto segura a mesma aba (imagem 4). Alan abre outra em que também há uma borboleta, ao vê-la, ele fala: *meu* (imagem 5). Daniel segura a aba com uma mão e com a outra acaricia a imagem da página ao lado (imagem 6). Alan abre outra aba e diz: *outro meu* (imagem 7), Daniel repreende-o, empurrando sua mão. Alan observa-o, eles olham-se (imagem 8). Daniel pega o livro e vira para outro lado, abandonado a companhia de Alan (imagem 9).

Na interação desses dois meninos, a estrutura do livro, mais precisamente as suas abas e as imagens guardadas abaixo delas, foi o mote para a conversa e o jogo entre eles. Identifica-se o prazer intelectual, tátil, visual, perceptivo. Alan foi quem percebeu a proposta de jogar com as imagens sugeridas pelo livro. Daniel, no começo do episódio, manipula o livro sem estabelecer relações entre as diferentes imagens das variadas abas. Ele estava focado em cada uma, individualmente, num exercício de procura e encontro com as imagens. Entretanto, Alan, talvez pelo fato de observar a ação dele ou, quem sabe, já ter brincado ou presenciado a brincadeira de jogo da memória, capta esse convite presente no projeto gráfico plástico do livro.

Wallon, em seus estudos, aponta que, no contato com o meio físico, a criança expande o seu mundo imediato num comportamento ativo e significativo, uma vez que, na exploração e na manipulação, ela utiliza-se da coordenação mútua dos campos sensoriais e motores

possibilitando um ajustamento do gesto a seu efeito, o que refina os progressos da apreensão, da percepção e da linguagem, como também permite à criança descobrir as qualidades dos objetos, aguçar as sensibilidades e organizar seus gestos úteis. Pela organização de suas ações, ela discrimina diferentes movimentos e os efeitos sensoriais, visuais, auditivos e sinestésicos, tornando sua atividade, cada vez mais planejada e organizada voluntariamente (MAHONEY; ALMEIDA, 2000, p. 32).

Assim, no contato e no manuseio compartilhado do livro, Alan refina a sua percepção, organiza os seus pensamentos e conhecimentos, planeja e age reflexivamente com o suporte do livro. Abre, observa, verbaliza, analisa toda a extensão das duas páginas do livro, abre outras abas, observa, verbaliza. Nessa experimentação com o livro, Daniel participa

segurando uma das abas do livro, porém não interage diretamente com a ideia de Alan, pois o seu interesse, ao que parece, não era o mesmo do amigo.

As palavras de Alan ao encontrar imagens iguais são: *meu, outro meu*. Elas soam para Daniel como, *esse livro é meu*. Entretanto, como o livro estava sob seus cuidados, pois havia sido ele quem o havia pegado, Daniel numa atitude de afirmação da posse do livro, num comportamento firme e seguro, para assegurar a sua posição de “dono” do livro, girasse para o lado, abandonando a companhia de Alan.

Palácios e Gema (2007) abordam o desenvolvimento físico, referindo-se às mudanças corporais consequentes do processo de crescimento e de psicomotricidade para as relações entre psiquismo e movimento. Afirmam que o mundo da psicomotricidade não é apenas o da ação motriz, mas também das representações mentais, “que constituem uma reprodução interna das ações”, das emoções e das relações sociais, “porque as vivências emocionais têm sua tradução motriz [...] e porque o corpo e as atitudes corporais são um meio de relação e de comunicação” (p. 32).

Os pesquisadores ressaltam, além disso, que o circuito interno do cérebro, do nascimento até a idade de seis anos, funciona num nível aceleradíssimo com um grande aumento da região do córtex cerebral, onde operam os processos psicológicos mais finos e elaborados, incluindo “o controle motor da ação e a capacidade de representação do corpo e de sua atividade sobre os meios físico e social” (idem, p. 33).

Sendo assim, no contato direto das crianças com as estruturas dos livros, os seus corpos, as suas mentes, as suas emoções encontram-se entrelaçados construindo as primeiras impressões, ideias, sensações, pensamentos, prazeres, encontros, brincadeiras que, das formas, das aberturas, das cores, dos traços, podem surgir. Isso porque a engenhosidade e a diversidade das formas dos livros infantis contemporâneos, conforme vimos com Paiva (2010), tornam-nos como um objeto portador de uma multiplicidade de relações em potencial, capaz de incitar as crianças à ação, a querer manipular suas estruturas, a observar as imagens. E tal é sua interatividade que, da ação da criança sobre o livro é capaz de estimular uma reação nas crianças. Nesse movimento de ação e reação, a criança interage com o livro numa “leitura” sensorial do livro. Spengler (2010), embasada nas considerações teóricas de Fanny Abramovich, trata a respeito de livros semelhantes a estes como criações que têm a habilidade de “cutucar” a inteligência dos leitores, “os traços, as cores, o uso das páginas, o movimento que apresentam, enfim, as diversas formas nas quais aguçam e mexem com inteligência dos ‘leitores’” (SPENGLER, 2010, p. 2). Trata-se, no caso de um livro que: “Ultrapassa a condição objetiva-linear da leitura. Suporte, superfície de jogos, acréscimos, diversos,

vínculos, achados. Comprometido com o artesanal, o prazer e a descoberta” (PAIVA, 2010a, p. 114).

Assim, podemos ver como, em distintas situações, a materialidade do livro, a perspectiva do livro como objeto, pode ser compreendida como uma variável implicada na análise do processo de interação da criança com o objeto livro. O contato com o suporte, nas suas diferentes apresentações causam na criança novas e diferentes perguntas, que se dispersam, mas que também causam sistematizações, permanências. A manipulação dos objetos é a gênese dos pensamentos, é o laboratório silencioso que enfoca o italiano Loris Malaguzzi, em que se gesta o futuro leitor. Mexer nos livros move pensamentos.

É difícil imaginar, a primeira vista, quantas coisas aprendem através das manipulações. Não somente a criança conhece-se a si mesma com as mãos e os pés, não somente descobre como usar, orientar as mãos, pegar os objetos tornando-se sempre mais hábil, mas a aprende também a prestar a atenção, a concentrar-se, a descobrir seu ambiente, aprende a aprender. Tem que se perguntar quantos são os adultos capazes de observar o mundo com tanta paixão e atenção, tirando conclusões das observações feitas e ampliando o campo de conhecimento delas a partir das próprias experiências. Quantos são os adultos que colocam, no aprender, tanta paciência, entusiasmo, perseverança e habilidade quando devem, por exemplo, aperfeiçoar-se em um movimento particular, necessário a prática de um esporte, no desenvolvimento de um trabalho, para alcançar uma determinada meta, por exemplo. (COCEVER, 1990, p. 112) (*Tradução nossa*).

Por último, recorro às falas da pesquisadora Sandra Richter (2005), ao tratar o encontro da criança e da pintura no contexto escolar, usando-as para ajudar abordar esse encontro dos bebês e das crianças bem pequenas com o livro:

Compreender que o âmbito experimental dos fazeres plásticos permite à criança constituir suas possibilidades de interpretar supõe investir naquilo que especifica o campo das artes visuais [também do fazer cotidiano dos pequenos no ambiente da escola de educação infantil]: a produção plástica [o uso do livro] só pode ter existência visual pela mão que imagina e figura ao transformar distintas materialidades para configurar significados na interlocução cultural. Os sentidos produzem sentidos pela vontade ofensiva do olhar para as coisas informes ainda, tornando a visão aguçada pela ação penetrante da mão curiosa e ativa que inspeciona a matéria e a configura. Esta ação criadora, pelo corpo e pela fala infantil, implica uma exibição jubilosa, tentativas exitosas de gestos conhecidos [ou desconhecidos]. É o prazer de poder repetir o que sabe [ou descobriu], e na repetição inventar novidades. Significa ajudar cada criança através das texturas e cores da cultura, da linguagem do olhar e da configuração de imagens/objetos, a trazer intencionalmente o humano para as coisas – a poetizar o real. Um dos modos de fazê-lo é através da linguagem pictória [e quem sabe, também, através dos livros infantis]. (RICHTER, 2005, p. 44).

6.2 OS LUGARES QUE CONSTROEM EM SUAS “LEITURAS”

O local onde os bebês e as crianças bem pequenas manipulam os seus livros são constituintes, (assim como a variedade de formas, cores, tamanhos dos livros) das referências e primeiras representações de leitura que constroem com e a partir do uso dos livros.

Dessa forma, ao planejar, com a professora e as educadoras, a reorganização da sala do berçário, seguindo as indicações de Bonnafé (2008), procuramos favorecer, para além de um único local específico para as crianças manipularem os seus livros, a liberdade para que escolhessem onde explorá-los.

Barbosa (2006) relata que existem diversas interpretações acerca do que significa espaço, ambiente e lugar, que são tratadas em diferentes áreas do conhecimento, por vezes, entendidos como sinônimos, mas, no entanto, não o são. Ao versar sobre as condições físicas das instituições de educação das crianças pequenas, a autora, a qual me embasa para pensar este núcleo neste estudo, compreende:

- Espaço como sendo um local concreto, a estrutura física, a extensão material com seus volumes, áreas, amplitudes, limites, distâncias de um determinado local.
- Ambiente como sendo um “espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários” (BARBOSA, 2006, p. 119), um mediador de cultura, um lugar em potencial.

Na educação infantil, especialmente na educação de crianças de zero a três anos, a articulação do ambiente tem papel fundamental na prática pedagógica, pois, como destaca Barbosa (2006, p. 122):

A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e as suas ideias pedagógicas. Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Refletir sobre a luz, a sombra, as cores, os materiais, o olfato, o sono e a temperatura é projetar um ambiente, interno e externo, que favoreça as relações entre as crianças, as crianças e os adultos e as crianças e a construção das estruturas de conhecimento.

A reorganização da sala do berçário I, que aconteceu no desenrolar das ações que conformaram o presente estudo, anterior às crianças passarem a ter contato cotidiano com os livros, teve o propósito - além de ampliar o espaço da sala (conquistado com a retirada de alguns berços) e disponibilizar diferentes materiais e brinquedos ao livre alcance das crianças - criar um ambiente acolhedor, com oportunidades variadas que instigassem e apoiassem o encontro dos pequenos entre eles, das crianças com as adultas, das crianças com os brinquedos, é claro, também com os livros. Conforme foi relatado anteriormente, a transformação da sala do berçário I em um ambiente que sustentasse o protagonismo dos bebês e das crianças bem pequenas efetivou-se não somente pela retirada da mobília que ocupava grande parte do espaço da sala, ou com a introdução dos livros, materiais e brinquedos, mas, sobretudo, com a transformação que começou na manhã em que as crianças, a professora as demais educadoras vivenciaram a chegada de tais materiais e a locação deles pelo espaço físico da sala. A cada exploração dos objetos que eram introduzidos, as brincadeiras e as interações que ocorriam, as experiências, os sentimentos, as relações estabelecidas iam sendo inscritas/deixadas naquele espaço e construindo um novo ambiente que se reconfigurava, ressignificava a relação das crianças e das adultas na sala do berçário I.

Episódio 5: O ambiente como fator convidativo para a escolha e a exploração de um livro





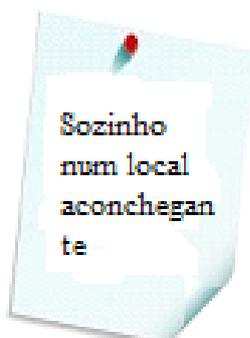
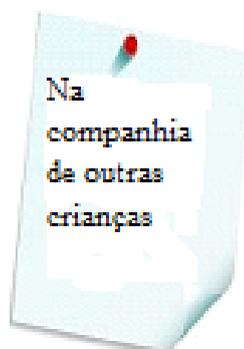
Rafaela vai até o cesto, que contém livros, e vasculha, observando as opções de “leitura” lá existentes (imagem 1). Ao encontrar um livro que lhe agrada, ela tira do cesto e fala: *o carro!* referindo-se à capa do livro (imagem 2). Volta ao cesto. Com um livro numa mão, procura outro no cesto (imagem 3). Ao encontrar um que lhe interessa, larga o anterior (imagem 4). Tenta abrir o novo livro e não consegue (imagem 5). Vai até o colchonete e senta, concentra-se para abrir o livro (imagem 6). Abre e observa página por página (imagens 7, 8 e 9).

Nessa situação é visível a importância do arranjo do ambiente como facilitador e apoiador das livres escolhas das crianças. A organização do espaço e o acesso aos livros, assim como uma postura flexível do adulto, veiculam a possibilidade do exercício da ação autônoma, propiciando às crianças a agir de acordo com os seus interesses, no seu ritmo. Tardos e Szantos (2004, p. 41) salientam ser necessário haver condições para o exercício da vida ativa das dos bebês e as crianças pequenas.

Para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, as condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos. Por isso, tem necessidade de um espaço adaptado aos seus movimentos, de roupa que não atrapalhe, de um chão sólido e de brinquedos que a motivem.

As considerações dos autores são válidas também para as relações dos bebês e das crianças bem pequenas com os livros. Pois a liberdade de acesso aos livros, de ter opções de escolha, optar por onde se quer “ler” é fundamental para a constituição de uma experiência investigativa agradável com livros.

Mas, mais do que ambientes provocativos, o lugar onde ocorrem as interações com e a partir dos livros são estruturantes na relação dos livros com os seus “leitores”. Nesse caso a compreensão de lugar está de acordo com Tuan (1980) que diz ser o conceito de lugar um espaço que é constituído na experiência, na qual são construídos e partilhados significados culturais, simbólicos, afetivos, subjetivos. Nesse entendimento, todo espaço e ambiente são, em potencial, um lugar a ser constituído. Nesse estudo, os lugares de leitura foram diversificados e até inusitados. Mas, que lugares foram estes?





Num cantinho mais reservado

Junto a brincadeira de outras crianças



Num local confortável e na companhia de quem "lê"

Sentada numa cadeira apoiada numa mesa



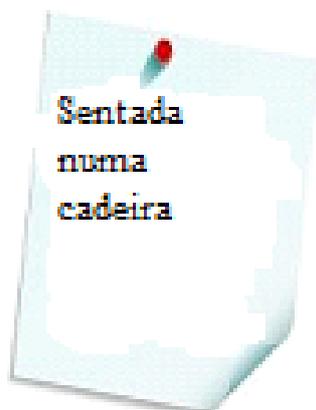


Sentada dentro
de um cesto
onde
havia livros

Afastada da
agitação
do
coletivo



No colo
atencioso
de uma
educadora



Como é possível perceber nas imagens, ao referir-me aos lugares que as crianças escolhiam para manipular seus livros, parto de um entendimento de lugar que vai além da concepção de espaço e ambiente.

Simiano (2010) investigou como os espaços da sala do berçário de uma escola de educação infantil constituem-se como um lugar dos/para os bebês que habitavam nela. Identificou, em suas análises, que, para os bebês, assim como para os adultos, o lugar é algo constituído nas ocupações, nas relações instituídas com o universo físico e humano que se estabelecem: “Assim, entendemos que é a relação entre o espaço físico, os sujeitos e as atividades ali desenvolvidas que conferem ou não identidade e significado ao lugar” (SIMIANO, 2010, p.59).

Em sua pesquisa, dentre os espaços que destacou como lugares significativos para os bebês, Simiano identificou:

- O espelho como um lugar “de encontro, de procura, de pausa, de olhar, de tocar. Um lugar de encantamento e descobertas sobre si mesmos. [...] Perceber como um eu diferenciado do outro [...]. Lugar de olhar, tocar, sentir, brincar, sorrir, descobrir, lugar para ser...” (SIMIANO, 2010, p. 121);
- No local de guardar as sacolas e mochilas das crianças, embora concebido pelas adultas como um local proibido para o manuseio das crianças, elas ultrapassam os limites em busca de seus pertences, apropriando-se daquele espaço, até uma educadora repreendê-los, constituindo um lugar de encontro com sua singularidade, por meio de sua bolsa ou mochila que representava a identidade de cada menina e menino, compondo um lugar transicional em que os objetos e os utensílios trazidos de casa

auxiliam as crianças a passar tantas horas longe da mãe e de seus familiares mais íntimos.

- A cerquinha da porta de entrada da sala, lugar de encontro dos bebês com outras crianças maiores das outras turmas da escola e também outras adultas que transitavam pelo corredor da escola, era ponto de encontro com o outro e com a novidade.

Portanto, como destaca a pesquisadora, o bebê na e pela “experiência com o espaço o redimensiona, [ele] o amplia, filtra e constitui o lugar” (SIMIANO, 2010, p. 39).

Episódio 6: Escolhendo a companhia e constituindo um lugar social onde “ler”, ouvir um livro



Davi está com um livro que possui um botão sonoro, ele aproxima-se de Alan para ver que livro ele está a observar (imagem 1). O livro de Alan, assim como de Davi, é sonoro, porém, ao apertar os botões, escuta-se a narração da história descrita nas páginas do livro. Davi aperta no botão (imagem 2). Alan não gosta e sai. Davi vai atrás (imagem 3). Alan senta-se, encostado na parede, Davi senta de costas para ele, um pouco mais a sua frente. Ambos permanecem centrados em seus livros, longe das demais crianças da turma (imagem 4). Davi

vira para trás e espia Alan (imagem 5). Ambos seguem centrados cada qual em seu livro (imagem 6).

Neste episódio, as ações dos meninos seguem as trilhas da investigação de Simiano (2010). Assim como os bebês de sua pesquisa, os meninos extrapolaram os limites do espaço e constroem, a partir de suas relações sociais, um lugar para “ler”. A existência desse lugar durou o tempo da experiência de suas “leiturias”. Como conclui Simiano (2010, p. 48):

Expressões como essas demonstram uma dimensão simbólica aos lugares que vão além do físico e espacial, assumem uma condição humana e subjetiva. Na construção de lugares, entram em jogo a representação e o sentido que os sujeitos atribuem aos mesmos. O espaço se projeta e o lugar se constitui à medida que as pessoas o habitam, estabelecem relações, sentidos e o reconhecem como tal. O lugar é o espaço preenchido a partir dos significados de quem o ocupam.

Nas condições desse contexto em que dialogam aspectos físicos e humanos, neste meio, no sentido usado por Wallon (1986, p. 170), em que

[...] o meio nada mais é do que o conjunto mais ou menos durável das circunstâncias físicas, humanas ou ideológicas em que ocorrem as existências individuais. [...] [que] comporta, evidentemente, condições físicas e naturais, que são, porém, transformadas pelas técnicas e pelos usos do grupo humano correspondente.

Situar-se, pois, nesse meio, ocupar e constituir lugares são modos de expressões das crianças durante o uso dos livros que precisamos observar para compreendê-los. Nesse sentido, constatei que, para as crianças, ler deitado foi uma possibilidade de perceber o objeto “lido” sob ângulo diferente daquele quando se estava sentado. Sentado numa cadeira com o livro apoiado na mesa, foi ocasião de exercitar os gestos de leitura percebidos no universo dos adultos leitores, tornando-se uma experimentação conectada com a ideia de pertencimento, de inclusão na cultura letrada. Na companhia de outras crianças e adultos, junto ao burburinho de uma brincadeira, ou distante do barulho e da agitação dos demais, até mesmo no aconchego de um colo, são lugares de convívio, como situações propícias para compartilhar sensações, pontos de vista, afetos, aprendizagens de jeitos de “ler” e usar o livro. Lugares divertidos que brincam com os objetos e suas possibilidades, lugares calmos povoados apenas pelo barulho das mãos, dos olhos, das curiosidades, dos pensamentos que passeiam pelos livros já conhecidos e outros ainda nunca visitados.

Um não é mais importante que o outro, de maneira que na escola deve haver tempo e espaço para a construção de diversos lugares pelas crianças. Todos são importantes por se constituírem em diversificadas experiências de leitura, as quais, ao passo que são menos

reguladas, mais livres, possuem maiores chances de se tornarem momentos prazerosos e repletos de sentidos marcados por descobertas, sentimentos de afeto, compartilhamento, liberdade.

6.3 AS INTERAÇÕES SOCIAIS EM TORNO DOS LIVROS: crianças e seus pares, crianças e adultos

Conforme mencionou Rizzoli (2005), se o livro é, por um lado, um objeto que serve para alimentar a imaginação das crianças através da audição de narrativas, da visualização das imagens e da manipulação inquiridora, por outro, o livro é, também, uma ferramenta com a potencialidade de suscitar relacionamentos.

No campo da pesquisa, o registro de momentos de encontros entre as crianças e delas com as adultas desencadeados tanto pela curiosidade quanto pela vontade de compartilhar os pensamentos, as memórias, as descobertas, as sensações e as “leituras” advindas da manipulação dos livros, foram amplamente observados. Foi identificado o comportamento de procura por parceiros para compartilhar o objeto livro. Este parceiro, ora, constituiu-se pelas educadoras ou pela professora da turma do berçário I, mas, sobretudo, pelas crianças que procuravam a companhia uma das outras.

Os encontros interativos em torno dos livros observados entre as crianças compunham situações em que intensas trocas sociais eram vivenciadas, nas quais se faziam presentes específicos modos de se comunicarem. Os gestos, os olhares, as vocalizações, as falas enroladas constituíam-se em potentes meios de expressão, eram os canais comunicativos utilizados pelos pequenos entre eles.

Algumas interações ocorriam de forma direta, isto é, as crianças procuravam umas as outras para mostrar elementos dos livros, por exemplo. Outras de forma indireta, nas quais as interações eram desencadeadas por circunstâncias possibilitadas pelas características gráficas e plásticas dos livros. Nessas, as crianças interessavam-se por um atributo do livro que estava com outra criança, e seguindo as pistas de suas curiosidades, elas acabavam aproximando-se e interagindo. É importante destacar que ambas as interações, tanto as diretas como as indiretas, foram iniciadas pelas próprias crianças, sem a intervenção das adultas, portanto, configurando interações horizontais, isto é, do tipo intrageracionais, criança-criança.

Segundo Klaus e Klaus (2001), os bebês são dotados de uma capacidade de comunicação que inicia desde a vida intra-uterina, podendo ser observadas suas primeiras manifestações poucas horas após o parto. A comunicação dos recém-nascidos ocorre por meio do contato visual olho-no-olho, através do choro, de movimentos corporais e de surpreendentes expressões faciais (KLAUS; KLAUS, 2001).

Essa capacidade e desejo de procura pelo “outro”, seu coetâneo, Câmara (2006) pôde constatar em sua pesquisa. Ao investigar as interações entre pares, numa classe de bebês (6 a 15 meses), a pesquisadora identificou trocas sociais intencionais entre os pequenos. Inicialmente o corpo e a troca de olhares entre os bebês apresentaram-se como meio para as primeiras aproximações entre eles, porém, com o passar do tempo, com o convívio cotidiano, também utilizavam olhares, mímicas, gestos, e vocalizações para se expressarem e estabelecerem comunicações. Dentre os elementos constatados como meios pelos quais as trocas entre os bebês aconteciam, a autora aponta: a busca pelo outro (pelo olhar; oferta de objetos e alimentos; vocalizações; movimentos corporais, inclusive a dança; convites, tais como pegar na mão; as expressões faciais presente nos sorrisos e na mímica); o choro e o isolamento; as tatuagens desenhadas em suas mãos pelas educadoras; as músicas.

Episódio 7: Em busca de um parceiro



Lara olha as imagens das vacas e diz: *mumuuuuuuuu* (imagem 1). Ela observa, por instante, as imagens do livro (imagem 2), em seguida, levanta-se com o livro na mão dizendo: *muuuuu!* Quando agacha-se sobre o colchonete, Tanara aproxima-se do livro. Elas olham juntas as imagens (imagem 4).

Nesse episódio, destaca-se nitidamente a ação autônoma da menina Lara, bem como a sua capacidade de agência manifestada na busca por um parceiro, no esforço em carregar o livro até o local onde estavam as outras crianças.

De acordo com Tardos e Szanto (2004), a ação autônoma é exercida pelos bebês e pelas crianças bem pequenas tendo como base o atual nível motor que possuem. Inclusive os bebês de poucos meses possuem a capacidade da ação autônoma que se expressa, por exemplo, ao escolher um objeto para manipular ou na “motricidade livre, manipulação, investigação, nas iniciativas da criança, nas suas relações com os adultos [também com seus coetâneos]” (TARDOS; SZANTO, 2004, p.45).

Desse modo, a iniciativa da menina em buscar um parceiro, evidencia-se sua hábil capacidade de ação em gerar e engajar-se em interações (FERREIRA, 2008; SARMENTO, 2008; CORSARO, 2009), expressas na ação de busca pelo parceiro iniciada por Lara e de adesão, por parte de Tanara, ao convite sedutor da pequena que se esforçou em encontrar um parceiro de “leitura”.

Dessa forma, o papel do outro na vida do bebê, assim como consideram Bussab, Pedrosa e Carvalho (2007, p. 8), é definidor na vida da criança: “o recorte fundamental do mundo pelo bebê – o núcleo de seu ‘ambiente natural’ – *é o outro*; em sua agenda, o item principal *é o encontro*. É com o outro, e através dele, que se constitui *o eu*”.

Episódio 8: Olha só o que achei!



Davi aproxima-se de Rafaela e fala batendo o dedinho na imagem do livro: *oh miau, mmehanimsn!*(imagem 1). A menina observa o menino. O menino estende o livro em sua

direção. Ela toca na imagem do gato com os dedos da mesma forma que o menino fez, com os dedos indicador e polegar unidos formando um pinça. Enquanto ela toca no livro, o menino continua murmurando uma conversa: *memhnh!*

Semelhante ao episódio anterior, é possível perceber a atenção focada despendida pela menina quando Davi se aproxima com entusiasmo, querendo comunicar-lhe alguma coisa a respeito da imagem do livro que traz na mão. Embora sem saber que trama havia na “conversa” interativa dessas crianças, percebi que o objeto livro foi o impulsionador da interação entre elas, uma vez que foi por meio do livro que o menino interpelou a menina.

Estes episódios, devido a procura das crianças uma pelas outras e a oferta do livro como objeto que serve como veículo para a interação dos pequenos, remetem-me à pesquisa desenvolvida por Pereira (2011). Com o objetivo de compreender os processos de organização de um grupo de crianças entre um ano e meio e dois anos meio, em uma escola pública de educação infantil, a pesquisadora buscou identificar de que forma constitui-se uma cultura infantil entre elas, detendo-se na análise dos contextos de brincadeira quando estavam sem a intervenção das educadoras. Dos achados da pesquisa, a pesquisadora encontrou nas ações conjuntas das crianças as seguintes categorias: ações convidativas; ações de rejeições; ações de conflitos; ações (re)produtivas; ações compartilhadas; ações de sozinhez; ações de amizade. Identificando, de tal forma, uma complexa rede de ações entre as crianças, as quais desenham as especificidades de suas culturas de infância de criança bem pequena.

As ações das crianças com os livros, apresentadas anteriormente, estão em concordância com a categoria de análise denominada ações convidativas, caracterizada por Pereira (2011). Aproximam-se em suas características, uma vez que a pesquisadora reconheceu ações entre as crianças que “são convites a interações, através de movimentos de aproximação, busca e encontro do outro, tendo como objetivo convocar o outro para realizar coisas juntos” (PEREIRA, 2011, p. 116).

Nos dois episódios anteriores percebem-se, também, as crianças bem pequenas como atores sociais que, apesar de serem dependentes do universo adulto, possuem interesses próprios, elas são agentes de sua própria socialização. Neste sentido, Corsaro (2009) propõe a socialização das crianças como sendo uma “reprodução interpretativa”, isto é, o autor reconhece as crianças como atores que participam ativamente de seus processos de socialização. Assim compreendidas, elas não são meros agentes de reprodução da cultura dos adultos e, ainda que inscritos numa cultura de adultos, elas sabem o que querem, são competentes em criar e desenvolver relações sociais entre seus pares. Desse modo, elas configuram sua interação com o mundo dos adultos, negociando sentidos, elas constroem os

seus próprios jeitos de se relacionar, de conviver, “elas criam seus caminhos dentro de uma cultura, aprendendo a se desenvolver com autonomia” (BRASIL, 2009, p. 28). E isso, podemos identificar tanto nos episódios anteriores quanto nos que seguem mais adiante.

O termo interpretativa captura os aspectos de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (CORSARO, 2009, p. 31).

As crianças, mesmo os bebês e as crianças bem pequenas, conforme nomeou Corsaro (2009), estabelecem suas vivências a partir de uma cultura de pares, definido pelo autor como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 32). A cultura de pares não está associada à noção de dupla, de pares de crianças, mas de grupo de crianças de idades próximas umas das outras (BRASIL, 2009).

Episódio 9: Posso fazer com você?



Tanara experimenta as texturas das páginas de um livro, Rafaela aproxima-se e agacha-se para observá-la (imagem 1). Rafaela também passa a manipular o livro (imagem 2). Tanara pega outro livro, enquanto Rafaela permanece com o mesmo (imagem 3). Roberta, que está ao lado de Rafaela, murmura algumas palavras e Rafaela diz para ela: *olha o xól!* aproximando o livro no campo de visão da menina (imagem 4).

Posso fazer com você? Foi assim que li a atitude de Rafaela ao ver Tanara manipular um livro interativo, o qual a cada página virada um novo adereço saltava aos olhos e convocava o desejo das crianças para manipulá-lo. Conforme considera Panozzo (2001), ao tratar em pesquisa acerca da leitura imagética de livros infantis: “O olhar é movido pela surpresa e pelo prazer que acontece na experiência de leitura, diálogo com formas, cores, espaço e tempos instalados no discurso visual” (PANOZZO, 2001, p. 27).

De cócoras, a menina observou o livro de posse da outra criança e, aos poucos, foi interagindo ativamente ao tocar na estrutura do mesmo. Elas olham juntas o mesmo livro até que Tanara se desinteressa por ele, levanta-se e vai em busca de outros. Então, Rafaela, que permaneceu explorando o livro, manipulando as suas estruturas, percebe que Renata, ao seu lado, observa o seu livro. Ela aproxima-se da pequena, leva o livro até o seu campo de visão e diz: *olha o xól!*

Essas interações, que se originam do contato com o objeto livro, assim como constataram Goldschmied & Jackson (2006), ao tratarem dos Cestos dos Tesouros e do Brincar Heurístico, são possibilitadas pelos objetos, em nosso caso o livro, que as crianças têm ao seu livre acesso. As autoras apontam que:

[...] apesar de se concentrarem em manipular os objetos que escolheram, não somente estão cientes da presença do outro, como também estão envolvidos em trocas interativas na maior parte do tempo. A disponibilidade dos objetos é o que estimula essas trocas que as vezes se tornam pequenas lutas pela posse. Essas trocas interativas com outros bebês são diferentes daquelas que eles têm com os adultos [...]. Nesses momentos, o que atrai a energia do bebê são o outro bebê e o objeto que tem interesse para os dois [...]. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 120).

A citação das inglesas expressa às ações perceptivas e interativas de Rafaela que mesmo concentrada, manipulando o livro, capta a presença e interesse de Renata, passando a comunicar-se com ela a partir daquilo que ela estava atentamente observando, ou seja, o livro.

Sobre a ação observadora de Renata, lembro-me do psicólogo Henri Wallon. Este pesquisador do universo das crianças apresenta em seus estudos o entendimento de que a criança, em estado de observação, vivencia instantes de totalidade nos quais se encontram entrelaçados conjunto motor, afetivo e cognitivo. Diante de um espetáculo ela está em intenso processo de intercâmbio com a “coisa” vista:

a atenção prestada pela criança aos objetos ou aos espetáculos que a interessam, não só não é passiva e não se perde, por mais tempo que demore a produzir efeitos. Quando uma criança assiste às coisas, está em estado de impregnação perspectivo-motriz (WALLON, 1979, p. 152).

Episódio 10: Um encontro a partir das abas interativas de um livro



Daniel observa um livro e comenta o que vê com a educadora que está próxima a ele, abre a aba do livro e fala: *oh Ana*, apontando o dedo para a imagem que encontra (imagem 1). Marta, que está ao seu lado, escutando o que Daniel e a educadora conversam, delicadamente fecha uma aba do livro (imagem 2). Daniel abre outra aba e diz olhando para a educadora: *estela* (imagem 3). Marta fecha mais uma aba e passa a mão sobre as figuras (imagem 4). Quando ela vai fechar outra aba, Daniel diz: *para Mimi* (imagem 5). Em seguida, olha em seus olhos,

coloca as duas mãos sobre o livro e, novamente, repreende a colega: *pára...* (imagem 6). Mariana desiste e detém-se no livro que tinha sobre as suas pernas (imagem 7).

Neste episódio as duas crianças passam a se relacionar a partir das estruturas do livro. Ao contrário dos episódios anteriores, não há procura, nem ação convidativa (PEREIRA, 2011) que desencadeia interações. Entretanto, temos um momento em que o objeto manipulado, isto é, o livro, serve como ponto de apoio para que interações aconteçam, mais precisamente nas abas do livro, as quais foram pontos de ancoragem para a “leitura” e interação dessas crianças.

Pode-se notar as crianças intensamente envolvidas com o conjunto gráfico do livro. As cores, as imagens convidativas, as abas que revelam outras imagens ao serem manipuladas, tudo apresentando-se como surpresas a serem descobertas pelas ações de busca efetivadas pelas crianças. Como expõe Paiva (2010), os livros contemporâneos, como “potencialidade inter-midiática e suporte para o saber, o brincar” servem como suportes para “diálogos orais, poéticas visuais, manipulações táteis, jogos sonoros, brincadeiras olfativas” (PAIVA, 2010, p. 2).

Dessa forma, nesse episódio, mais uma vez, o próprio livro foi o fator convidativo para as interações entre as crianças que ao manipulá-lo estabeleceram trocas interativas que foram expressadas nas trocas de olhares, na ação de repreender a menina efetivada pelo menino que “possuía” o livro.

Episódio 11: Ouvindo a história





Alan e Tanara manipulam juntos o mesmo livro, ambos apertam nos botões do livro e escutam a narrativa da história (imagem 1). Tanara aperta no botão, ouve um trecho e dá gargalhadas, deslizando o corpo para trás (imagem 2). Yara aproxima-se, escuta a contação que vem do livro e senta ao lado de Alan, ela carrega um livro semelhante ao dele, com botões sonoros (imagem 3). Tanara retorna ao grupo. Os três concentram-se na audição do livro (imagem 4). Yara passa a manipular o seu próprio livro, Alan e Tanara permanecem juntos (imagem 5). Chego mais perto para filmá-los. Ao perceber minha aproximação, Alan diz: *ligo história* (imagem 6).

Este é mais um episódio em que as ações coletivas das crianças giraram em torno do objeto livro, de seus recursos interativos e experimentais que, neste caso, foram os botões sonoros existentes no livro.

Neste grupo de três crianças ao redor do livro, identificaram-se as interações entre elas ocorrendo através da ação de compartilhar, isto é, do vivenciar a mesma atmosfera de curiosidade, atenção e escuta ao ver e ouvir a história ser narrada assim que apertavam os botões do livro. No caso da dupla inicialmente em interação, antes de Yara chegar, observou-se a interação entre eles por meio da ação de manipular os botões sonoros, uma vez que ambos acionavam os mesmos brincando com a descoberta de apertar e escutar. Com seriedade, mas ao mesmo tempo em meio a muita diversão, expressa no deslizar do corpo da menina pelo chão da sala, eles divertiam-se ao explorar o livro e escutar a narrativa da história, fazendo-me refletir acerca do brincar junto entre as crianças bem pequenas. Conforme indicam algumas concepções de desenvolvimento infantil baseadas numa perspectiva de socialização que vê o bebê e as crianças bem pequenas como seres em falta, muitas vezes, os pequenos são concebidos como incapazes de se relacionar com seus coetâneos, muito menos de brincarem entre eles. Como explica Brock et al. (2011, p. 130),

[...] o modelo da egocentricidade das crianças pequenas, o que levou à visão de que as crianças pequenas eram capazes apenas de brincar sozinhas ou ao lado dos outros e que são incapazes de brincadeiras cooperativas. Onde a brincadeira exploratória de fato ocorre, presumiu-se que as crianças estavam simplesmente explorando objetos e suas propriedades, ao invés de desenvolver qualquer compreensão profunda sobre o mundo. Isso desenvolveu a incorreta de que os bebês não brincam e que crianças bem pequenas não brincam “adequadamente”. Tal visão inevitavelmente causa problemas e o estabelecimento de níveis inapropriados de expectativa para a criança.

Entretanto, como é possível verificar nesse, assim como também em muitos outros episódios, as crianças brincam juntas e, além disso, criam as suas próprias regras, a partir de negociações. Em suas brincadeiras elas reproduzem interpretativamente (CORSARO, 2009) as vivências experienciadas com a cultura dos adultos. Nesse sentido, conforme comenta Redin (2009, p. 121):

As pesquisas da sociologia da infância, [...] podem desencadear uma espécie de desconstrução de um olhar psicologizado, bem como pedagogizado sobre as brincadeiras infantis, abrindo um espaço para se pensar a infância numa perspectiva de protagonismo. A consideração de culturas da infância, em torno das quais se agregam relações, saberes e artefatos sociais, está se tornando visível e potencialmente importante para a compreensão da infância na sociedade contemporânea.

É importante salientar que as três crianças do episódio apresentado acima formam um grupo, um coletivo de crianças em prol do objetivo de interagir com as estruturas do livro. Nesse grupo cada membro desempenhou uma função e um tempo diferenciado de permanência na execução de seus papéis.

O grupo estava composto por: i) um membro fixo representado pelo menino que estava com a posse do livro. Do começo ao fim desse episódio, ele permaneceu na posição de posse do livro, contudo, não se incomodou com o fato da menina acionar os botões, pelo contrário, ela era sua parceira ativa na exploração e na brincadeira em torno do livro; ii) outro componente do grupo foi a menina que ora interage com a estrutura do livro e, por vezes, saía de cena, voltando logo em seguida. Ela vai e volta novamente para perto do menino que está com o livro; iii) e, por último, a menina que se junta aos outros dois, contendo entre as mãos um livro semelhante ao que está sendo explorado, ou seja, um livro com botões sonoros. Sua atuação é de observadora das ações do menino e da menina em torno do livro, até este momento ela não age ativamente no grupo.

A narrativa que é relatada ao acionar os botões do livro é o que desperta a curiosidade dessas crianças. Este era o único livro existente na sala cujos botões narravam a história contida no livro. Os outros livros com botões sonoros reproduziam sonoridades de animais, ou nomeavam palavras referentes às imagens do livro. Creio que tenha sido esta distinção entre os livros de botões que motivou a última menina a aproximar-se da dupla que já manipulava o livro.

Episódio 12: *Vamos trocar?!*



Yara olha para Alan (imagem 1), joga para ele o seu livro e diz: *Óh!* (imagem 2). Ela tenta pegar o livro de Alan, ele segura firme, ela puxa (imagem 3) e logo desiste (imagem 4). Ela volta a pegar o livro que tinha anteriormente (imagem 5). Ela permanece com o seu livro e Alan e Tanara prosseguem pressionando os botões do livro e ouvindo a narrativa da história (imagem 6).

Nesse episódio, que é a continuidade do anterior, uma relação conflituosa é estabelecida entre as crianças quando Yara que, até então, observava atentamente as ações de Alan e Tanara em torno do livro, tenta pegá-lo. No desejo de estar na posse do livro cujos botões sonoros emitem a narrativa da história, ela oferece o seu livro para ele, como forma de negociação. O ritmo entre a oferta e a tentativa de posse do livro é muito rápido, entretanto o menino consegue administrar a situação, na medida em que reage simultaneamente à tentativa de captura do mesmo. Na disputa pelo livro, cada um segurando numa ponta, é a força do menino que vence. Quanto Yara perde a disputa, sem aparentar aborrecimento, volta a envolver-se com seu livro, o qual já tinha em mãos. Sobre a atuação de Tanara, essa assumiu um papel passivo durante a disputa do livro.

Parece-me que seja crucial apontar a capacidade que as crianças apresentam em gerar situações interativas e administrá-las entre elas, sem a atuação de adultos. As interações entre

as crianças por meio de conflitos apresentam-se como momentos oportunos para o exercício da aprendizagem de si e do convívio com o outro. Por meio de negociações, de concessões, elas precisam buscar estratégias para solucionar seus conflitos.

Episódio 13: Mais uma vez, um livro de botão sonoro





9



10

Rafaela pega um livro com botão sonoro, Armando e Tanara se juntam a ela (imagem 1). As duas meninas apertam no botão (imagem 2). Quando Armando leva o dedo ao botão Rafaela diz: *Nãããoo!* (imagem 3). Ele leva a mão novamente e ela olha em seus olhos, bate em sua mão e diz: *Não neném!* (imagem 4). Ela aperta o botão (imagem 5). Em seguida estende o livro para Tanara pressionar o botão (imagem 6). Ela volta a pressionar o botão do livro (imagem 7). Armando leva o dedo ao botão e Rafaela não o repreende (imagem 8). Ela alcança o livro para ele e o observa por instantes (imagem 9). Em seguida, levanta-se e sai, deixando Armando com a posse do livro (imagem 10).

Este episódio consiste em outro momento de disputa pelo uso do objeto, que também é um livro que possui um botão sonoro. Assim, temos um trio de crianças em que apenas duas estabelecem uma relação de concordância. A brincadeira de pressionar o botão é a principal atividade em torno do livro. A menina que tem a posse do livro desempenha um papel de liderança, de poder, não somente porque possui o livro, mas por ser esta uma característica marcante daquela criança, que foi observada ao longo do percurso do campo em diferentes situações, não apenas nas que envolviam os livros.

Um aspecto importante a ser salientado é o comportamento e a linguagem que ela utiliza para reprimir o bebê. Sua fala, *não neném!*, a posição do corpo que toca levemente na mão do menino, olha em seus olhos e expressa em tom de autoridade, para que não mexa; nitidamente reproduz a prática social de muitos adultos quando repreendem um bebê e uma criança bem pequena. Principalmente pela presença da voz firme, mas adocicada, percebe-se essa menina interagindo com os seus pares numa ação de reprodução interpretativa das formas de relação dos adultos para com os pequenos.

Contudo, como as crianças, em grande parte das vezes, querem fazer o que veem outras crianças fazerem, o menino não abandona o local. Depois de observar as duas meninas explorarem o livro, passa a tentar novamente uma aceitação na brincadeira de pressionar o botão. Então, ele é aceito e é permitido que aperte o botão do livro. Em seguida, a menina que tinha o livro nas mãos passa-o para ele. Ela o acompanha, por instante, a apertar no botão sonoro e, logo em seguida, afasta-se. O menino continua com o livro em mãos. Além do

botão, ele manipula o livro em toda sua estrutura: abre e fecha, tenta separar uma página da outra.

Pereira (2011), já citada anteriormente, como neste trabalho, encontrou diversos momentos de conflitos no grupo de crianças bem pequenas que investigou. Ela destaca que a ordem social do grupo vai, aos poucos, se formando justamente pelas relações de amizade, conflitos, concordância, relações de poder. Nesse sentido, a pesquisadora afirma:

[...] podemos então dizer a partir das situações observadas que as crianças, mesmo as bem pequenas, administram com êxito seus conflitos com base nas regras construídas nos grupos de pares. Elas primam pela continuidade das suas ações e em função disso procuram encontrar formas de superar e solucionar disputas, desavenças e desacordos. Os conflitos funcionam como estratégias para restabelecer, classificar ou romper relações. Nesse sentido podemos considerá-los um trabalho relacional, no qual as crianças aprendem as habilidades e regras sociais instituídas pelo grupo (PEREIRA, 2011, p. 147-148).

Episódio 14: Livro das surpresas





Rafaela e Tanara manipulam, juntas, o mesmo livro. Elas abrem e fecham as abas do livro (imagem 1 e 2). Rafaela diz para Tanara: *fecha, fecha!* (imagem 3). Em seguida, Rafaela folheia o livro, Tanara espera (imagem 4). Rafaela observa a imagem de um urso e diz: *uso, uso...* (imagem 5). Rafaela abre a aba que esconde a figura de uma geladeira e fala: *mamá* (imagem 6). Abre outra e diz: *bolo. Sai bolo!* (imagem 7). Rafaela dirige o olhar para Tanara, toca nela e fala: *Nara: bolo, bolo!!* (imagem 8). Tanara abre outra aba e observa (imagem 9). Rafaela continua explorando o livro. Tanara sai (imagem 10).

Nesse episódio repleto de interações entre as duas meninas, as quais são sustentadas pelo manuseio do livro, elas “leem” juntas as imagens contidas no livro e interagem a partir das “leituras” que fazem. Curiosas para descobrir o que há embaixo das abas, que imagens encontrarão, elas dividem o uso do livro, embora o mesmo permaneça sob os cuidados da menina Rafaela. Ao se deparar com as imagens, Rafaela além de vocalizar seus pensamentos, chama a atenção de Tanara, compartilhando com ela a descoberta do que tem dentro do fogão, por exemplo.

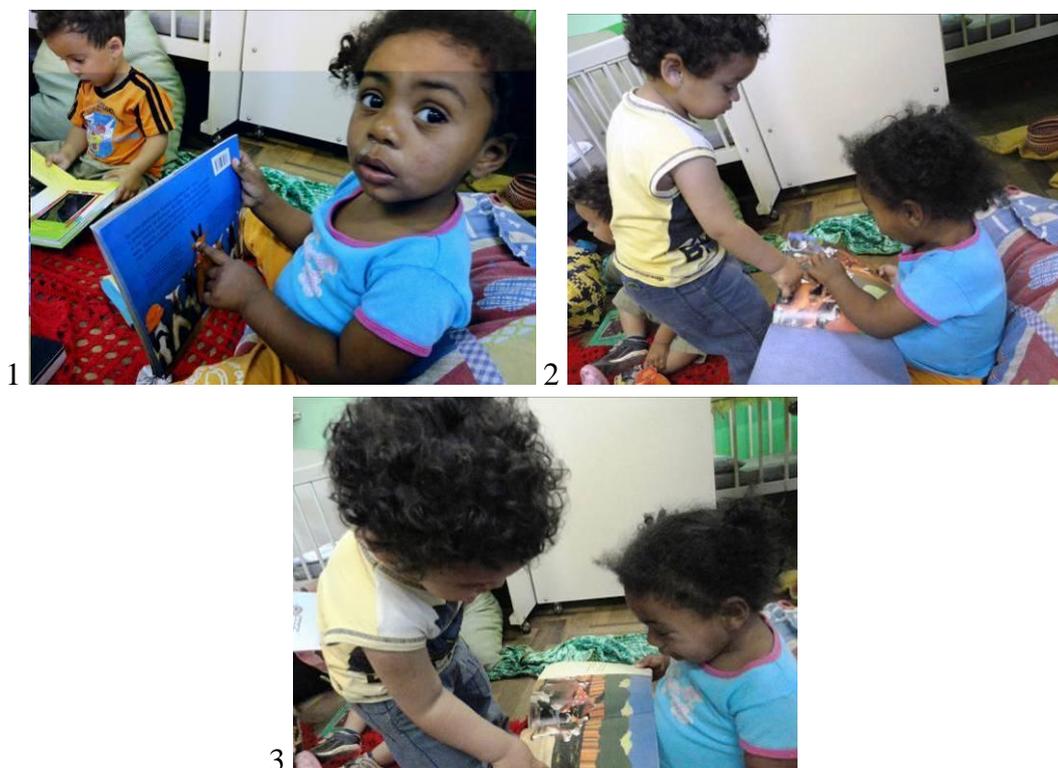
Desse modo, a menina Rafaela narra o que vê/lê, comunica nomeando as imagens para a amiga. Ao que tudo indica, devido a seu entusiasmo, essas representações de alimentos (o mamá, o bolo) e o brinquedo (urso) são de seu apreço. Ela sente vontade de dividir essas descobertas com a sua amiga, nomeia as imagens criando uma atmosfera de narrativa a partir do tom faceiro da voz, dos gestos de tocar a menina, olhando em seus olhos e chamando a sua atenção. Mais que simplesmente identificando e comunicando a denominação desses elementos, ela estava contando, através de diferentes linguagens, o que acabara de encontrar.

A questão da nomeação de imagens, conforme Bonnafé (2008) e Catarsi (2001, 2005), é a primeira “leitura” efetivada pelas crianças diante das imagens. Segundo os autores, elas

denominam objetos e seres que já conhecem, uma vez que as imagens “ativam o primeiro processo mental, que é o de reconhecimento” (CATARSI, 2001, p 33) (*Tradução nossa*).

Nesse processo dos primeiros contatos das crianças com livros, Catarsi ressalta a importância delas terem experiências exploratórias com livros ilustrados. O autor relaciona a ato da “leitura” das imagens como atividade precursora da leitura da palavra escrita, “a habilidade da leitura é o ponto de chegada de um longo processo de simbolização que, a partir do desenho e da leitura do desenho, chega à leitura propriamente dita” (2001, p 29) (*Tradução nossa*).

Episódio 15: O lobo!!



Kamila olha para mim, que estou próxima a ela, coloca o dedo sobre a imagem do livro e vocaliza: *lobo!* (imagem 1). Daniel, ao ouvi-la pronunciar a palavra lobo, dirige-se ao livro. Ele, apontando para a imagem, exclama: *lobo?* (imagem 2). A menina olha para ele, olha para mim. Na medida em que não falo, apenas os observo, e o menino insiste falando: *lobo*, ela passa a interagir com Daniel. Ele nomeia o que vê: *cavalo!* A menina acompanha-o (imagem 3)

Nessa passagem, as duas crianças interagem compartilhando a “leitura” das imagens do livro. Elas nomeiam os personagens que conhecem. A leitura que realizam está baseada na narrativa que, anteriormente, ouviram uma de suas educadoras relatar.

Acompanhando a sequência das imagens apresentadas, observa-se a menina, ao ver/ler na imagem do cabritinho o personagem lobo, que ela procura alguém para compartilhar o seu encontro com o lobo. Kamila, nos momentos de contação de história realizados pelas educadoras, apresentava sentimentos de medo ao deparar-se com o imaginário de certos personagens. Tinha medo da bruxa, assim como do lobo. Entretanto, este sentimento era acompanhado de um comportamento paradoxal, pois na mesma proporção que sentia medo e procurava o acolhimento de uma adulta, logo em seguida, voltava a se aproximar do livro que possuía as imagens que haviam lhe assustado.

Nesse episódio, ao ver/ler o lobo na imagem do cabritinho, ela busca a adulta mais próxima dela que, no caso, fui eu. Entretanto foi com Daniel que ela compartilha sua descoberta da existência do lobo em seu livro e as emoções que ele suscitou-lhe. Na presença de Daniel ela sente-se acolhida e passa a escutar a nomeação das imagens realizada pelo menino que, num gesto de leitura nos moldes da cultura letrada, passa o dedinho sobre as imagens enquanto as identifica e nomeia.

Maria Laura Spengler, em artigo intitulado *Livro de imagem: Quando a ilustração se faz dona da palavra*, trata sobre o papel do livro de imagem na literatura destinada ao público infantil. Ela destaca que, oferecendo diversas possibilidades de leitura, as imagens são os prelúdios para a construção de pensamentos com livros. Ela pontua:

A imagem do livro infantil, a ilustração, é fonte de organização de pensamento. Acompanhada de texto escrito, ou não, a imagem é agradável para a visualização do livro, apoiando a leitura, construindo formas, cenários e personagens, colaborando, assim, para a construção do pensamento da criança (SPENGLER, 2010, p. 4).

As duas crianças permanecem por alguns minutos nessa “leitura” repleta de trocas afetivas, a qual foi apoiada pelas imagens do suporte livro e disparada pela memória que guardava registros das histórias que já haviam ouvido a respeito do personagem lobo mau. Desse modo, em meio às emoções, às memórias, as imagens do livro foram ponto de partida para a identificação, reflexão e associação de vivências já experimentadas.

Mas, com o livre acesso aos livros, os bebês e as crianças pequenas, além de interagirem entre eles, também se relacionaram com a professora e as demais educadoras. Foi comum observar as crianças pegando um livro e indo ao encontro das adultas, inclusive a mim que os filmava/fotografava, pois queriam mostrar o que tinham encontrado. Alguns pediam: *hitólia!* Comentavam sobre ter encontrado um personagem, objetos familiares, etc. Assim, mediados pelos seus achados nos livros os pequenos iam, também, ao encontro das adultas.

Episódio 16: Observar, escutar e cantar



Um grupo de crianças e a professora observam as imagens de um livro (imagem 1). A professora tece comentários acerca das imagens e os personagens em ação. As crianças observam. Davi diz: *Dumbo!* A professora começa a cantarolar e gesticular a música do elefantinho. As crianças acompanham gesticulando (imagem 2). Ao finalizar a canção, Davi folheia o livro e nomeia algumas imagens: *papá, jacalé...bola!* As outras crianças e a professora observam (imagem 3).

Num encontro intergeracional em torno da visualização e da narrativa de um livro, a professora e um grupo de crianças “leem” juntos as imagens do livro. As crianças observam com atenção, direcionando o olhar ora para as imagens do livro, ora para as expressões da professora. Desse modo, além das imagens, as crianças “leem” as expressões faciais e as gesticulações da adulta. Expressões que, aliadas as palavras, aquecem e potencializam a comunicação entre elas, compondo suas primeiras experiências de leituras dos livros.

A narrativa da professora é interrompida no momento em que o menino Davi, ao identificar a representação gráfica de um elefante exclama: *Dumbo!* Ele estava se referindo a uma canção⁴¹ que as crianças apreciavam cantar, cuja letra conta as características de um elefante de nome Dumbo.

⁴¹ O elefante Dumbo
Oh pobre coitado

Diante da associação da imagem à canção que foi realizada pelo menino, a professora começa a cantarolar a música do elefantinho. Com uma das mãos segurando o livro, que fica voltado para o plano de visão das crianças, e com a outra fazendo resumidos movimentos referentes a coreografia da canção, ela propõe uma “leitura cantada” do livro. As crianças rapidamente aderem à iniciativa da professora. Com expressões sorridentes, de contentamento, as crianças acompanham a canção, gesticulando como a professora, cujos gestos reproduzem analogamente à tromba do elefante.

No término da canção Davi interessa-se ainda mais pelo livro, aproxima-se dele e passa a folheá-lo, a nomear algumas imagens: *.papá, jacalé...bola!* Assim, agora era ele quem “lia” o livro e as outras crianças e a professora observavam.

Olhar, escutar, gesticular, cantar, falar foram as formas pelas quais os atos de leitura ganharam expressão no contato das crianças com os livros na companhia mediadora da professora.

A respeito das canções que permeiam as contações de história Bonnafé (2008) ressalta que elas são importantes, pois criam um clima afetivo, agradável e prazeroso durante as narrativas. Por meio delas as crianças têm a oportunidade de participar da narrativa de uma maneira mais próxima, em cumplicidade com o narrador. Conforme comenta a autora, o foco de atenção na história tende a aumentar, visto que a criança sente-se fisgada por algo que lhe é familiar que, nesse sentido, aproxima a criança da história e do livro. E isso fica nítido na atitude do menino.

Além é claro de a canção ser um rico estímulo à linguagem do bebê que está começando os primeiros sons e um aperfeiçoamento da dicção, assim como o aumento do vocabulário para as crianças que já iniciaram a comunicação verbal. Nas palavras da autora francesa:

[...] se a melodia, as entonações do texto narrado ou lido são importantes para comunicar canções e histórias aos bebês antes que eles mesmos possam falar, é somente na medida em que essas prosódias se associam a todas as variantes dos sons articulados: a melodia não é mais importante que a narrativa, as duas estão unidas em duas vertentes indissociáveis. As entonações são levadas tanto por jogos

Com aquele narigão
Não pode nem ficar gripado
Quando ele espirra
Hahattimmm!
Todo mundo cai no chão
Todo mundo cai no chão
Todo mundo cai no chão

silábicos como pelo significado das palavras. Ao ler *'tesoro sapo, horrible niño, ah qué bello dia invernall! am stram gram...'* recorremos a entonações muito diferentes. Todas as sequencias verbais saltam, rolam, cantam, criam uma espera ou uma surpresa com tons, emoções que declinam de modo muito variado. A qualidade poética do conjunto sonoro somada a exatidão literária das construções do texto toma aqui seu lugar e a aquisição da linguagem se realiza por meio desses jogos mil vezes repetidos (BONNAFÉ, 2008, p. 161) (*Tradução nossa*).

Episódio 17: Apertar e se divertir



Emilia aperta um botão do livro (imagem 1). Ao ouvir a sonoridade que imita uma galinha, sorri e busca o olhar da educadora (imagem 2). Aperta outro botão que emite o som da vaca, sorri (imagem 3). Passa a apertar outros botões para ouvir os sons de outros animais (imagem 4).

Neste episódio, a pequena busca um apoio que sustente suas iniciativas de manipulação do livro, observam-se trocas afetivas entre a bebê e a sua educadora. Percebe-se que ela precisa dessa interação no começo da exploração e, assim que se sente segura, satisfeita o suficiente para seguir na trilha de suas interações com o livro, deixa de solicitar o apoio visual da educadora.

Identifico, nessas cenas, o papel da adulta como sendo o de agente indireta na sustentação da ação autônoma da bebê. Autonomia pensada, neste trabalho, no sentido que Emanuela Cocever (1990, p. 145), na mesma esteira teórica que Tardos e Szantos (2004), apresenta, isto é, de uma ação exercida pela criança com “prazer de fazer”. Quanto ao papel

do adulto, a autora destaca que assume basicamente pelo menos duas funções: a observação das crianças e a estimulação indireta.

A observação das crianças pode servir para regular a ação autônoma e sustentá-los, mas é também uma atividade específica do adulto. Quando a educadora segue com o olhar uma criança, e vê o seu sucesso, dificuldades e tentativa, começa conhecê-lo e pode, portanto, intervir de modo adequado e personalizado. Não se aprende sobre crianças, mas se aprende sobre aquela criança e depois aquela outra. Também, o olhar do adulto para uma criança é um modo de se colocar em relacionamento com ela. A pequena se sente sustentada, pode encontrar o olhar do adulto que o acompanha. Assim quando a criança é ativa “sozinha” não é abandonado a si mesmo (COCEVER, 1990, p. 176) (*tradução nossa*).

De acordo com o que foi exposto, o livre acesso aos objetos livros, no cenário desse grupo de bebês e crianças bem pequenas, a disposição de adultas atentas serviu para que os pequenos manipulassem, brincassem e, nesse processo, estabelecessem dinâmicas interativas desencadeadas a partir do uso dos livros. De maneira direta as crianças se procuraram e procuram as adultas, para saber o que o outro estava fazendo com o livro e juntar-se a ele para observar e fazer junto, ou fazer diferente. Ativamente, foram em busca de um parceiro apresentando o livro como extensão de seus pensamentos e desejo de convocá-las a interagir.

O livro também serviu como ponte para que, indiretamente, interações acontecessem. Através da manipulação, acontecendo quase que de forma escondida ao controle da criança que estava na posse do livro, como no caso do livro de abas e nos livros com botões sonoros.

Como foi possível perceber, elas interagiram ativamente em situações criadas em torno dos livros, em que as trocas sociais estabelecidas possibilitaram vivências ricas na medida em que ao se relacionarem, tanto com as educadoras como entre elas, negociaram ideias, posições hierárquicas de poder e, sobretudo, estiveram juntas umas com as outras, manipulando, pensando, sentindo e compartilhando isso com seus parceiros, tanto adultos quanto crianças.

6.4 AS BRINCADEIRAS COM E A PARTIR DO USO DOS LIVROS

A brincadeira, para Brougère (1997, 2004), constitui-se num determinado comportamento que pode ser identificado “na medida em que não se origina de nenhuma obrigação senão daquela que é livremente consentida, não parecendo buscar nenhum resultado além do prazer que a atividade proporciona” (BROUGÈRE, 1997, p. 61).

Em contato com os livros, embora influenciados pelas práticas de leitura apreendidas nas contações de histórias, os pequenos também fizeram uso do livro para e com diferentes brincadeiras, isso porque, como explica Barbosa (2009, p. 4):

As crianças, como seres sociais, procuram conhecer e atribuir sentido ao mundo que as circunda através da brincadeira. Seu modo de relacionar-se e interagir com as pessoas e os objetos, isto é, seu modo de agir no mundo é denominado, em diferentes culturas, de brincadeira. Portanto, brincar pode ser visto como o modo de ser, de estar e de experimentar o mundo pelas crianças.

Seguindo as palavras da pesquisadora, a brincadeira foi outra forma de as crianças se experimentarem no universo dos livros e das histórias que deles são narradas.

Episódio 18: *Vou te pegar!!!*



Yara usa o livro que tem em mãos para brincar de “pegar” a professora. A menina leva o livro até a perna da professora dizendo: *huauhau!* Reagindo à iniciativa de brincadeira da menina, a professora dramatiza ter sido “atacada” (imagem 1). A menina observa, sorrindo, a reação da professora. A cena chama a atenção de Davi que se aproxima. Quando Yara leva novamente o livro até a perna da professora, o menino faz o mesmo que ela. Ele imita a menina e diz:

uhauhh! A professora encolhe-se para se “proteger” (imagem 2). Assistindo à cena, outras crianças também se aproximam para fazer parte da brincadeira. Juntas, cada uma com um livro na mão, brincam de “pegar a professora” (imagem 3).

Nesse episódio, como é possível identificar nas imagens, para exteriorizar as suas intenções a criança fez uso do objeto livro e com gestos expressivos comunicou a sua intenção para a professora, convidando-a para brincar. A professora, por sua vez, seguiu as indicações da criança, interagindo de modo semelhante à menina, ou seja, sem deter-se na comunicação verbal. Lendo as expressões da menina, engajou-se na brincadeira, dramatizando estar sendo “ameaçada”, para isso, apoiando-se numa linguagem corporal e interjeições sonoras ao invés das palavras. Nessa interação, o pensamento lúdico da menina, baseado em seus repertórios de brincadeiras, projetado no livro e em seus gestos, foram os desencadeadores dessa brincadeira.

Num clima contagiante, a divertida encenação da menina com a professora acabou capturando a atenção de outras crianças que também se juntaram na brincadeira. Isso aconteceu sem haver a mediação das outras educadoras. Inicialmente, como espectadoras, observando a dinâmica da brincadeira, que consistiu em “ameaçar” a professora por meio do suporte de um livro e esperar a reação dela, as crianças compreenderam o funcionamento e aderiram a ela se auto-organizando e inserindo-se por livre escolha.

É importante salientar que as ações das crianças expressam que as mesmas envolveram-se nessa brincadeira simbólica sabendo se tratar de um faz de conta, no qual utilizariam um objeto para representar a sua projeção imaginativa, isto é, alguma coisa ausente ou diferente daquela que possuíam nas mãos.

Wallon (1979) ao explicar a atividade da imitação diz que o ato de imitar pressupõe um esquema corporal completo por parte da criança, adquirido através dos jogos sensório-motores. Ao sentir-se “senhora do seu corpo e dos seus movimentos, a criança compraz-se em fazer deles o instrumento daquilo que vê realizar à sua volta” (WALLON, 1979, p. 155). Porém, o autor recorda que a imitação não é uma cópia literal do modelo no qual se baseia, mas um ajustamento dos gestos no qual buscou as impressões, sendo que “a resultante destas impressões é única” (idem, p.153).

O autor afirma que o fato de o ato transformar-se em pensamento abre caminho para a representação porque é pela ação motora, servindo como suporte, que o pensamento ganha forma. E, é pela imitação e o simulacro que se dá início à atividade mental de representação.

Neste sentido, a imitação é, ao mesmo tempo, participação e desdobramento do ato, contradição que anuncia o nascimento da representação e revela sua importância para o desenvolvimento psicológico da criança. Participação porque reflete a fusão com o meio físico e humano em que a criança realiza o movimento de imitação espontânea, cujo modelo é percebido e transformado em ação no momento presente. Desdobramento porque se sobrepõe a essa ação imediata, tirando a criança do imediatismo vivido e possibilitando-lhe, pela mediação da representação, realizar o desdobramento, a diferenciação do eu e do outro, tomar consciência de si e do mundo (MAHONEY; ALMEIDA, 2000, p.35).

Embora não se saiba se a imagem do pato contida na capa do livro, que a menina tinha em mãos, teve relação direta com a iniciativa da brincadeira desencadeada por ela, mas, tendo em vista que as imaginações das crianças e suas ações são, em parte, guiadas pelas propriedades dos objetos (BROUGERÈ, 1999), o que se desprende desse episódio são os múltiplos usos que as crianças produzem com os livros. Tomando esse episódio como exemplo, observa-se que, se, por um lado, as crianças folheam as páginas de um livro detendo-se na visualização das imagens ou manipulando as estruturas do suporte do livro, por outro, em algumas ocasiões, passam a utilizá-los como ferramenta para brincadeiras simbólicas inusitadas, tais como essa. Assim, no sentido dos acontecimentos desse episódio, o uso que fizeram do livro não esteve vinculado às práticas de leituras, ao invés disso, o livro adquiriu a função de brinquedo como veículo e suporte para uma brincadeira simbólica de “pegar”.

Willian Corsaro (2009) denomina de aproximação-avoidance brincadeiras como a iniciada pela menina com a professora, a qual envolve elemento de ameaça, perseguição e fuga. O sociólogo comenta que este tipo de brincadeira é observado com crianças no mundo todo, portanto, é típico do universo infantil, “transmitidos de geração a geração, mesmo em culturas diferentes” (REDIN, 2009, p. 119). O mesmo procedimento ocorre, inclusive, entre as crianças pequenas, antes mesmo das brincadeiras mais formais. Nelas é identificada a reprodução interpretativa, quando as crianças produzem coletivamente uma brincadeira estruturada na presença de um agente disparador da brincadeira que, nesse episódio, foi a ação da menina. As ações que guiaram a sua iniciativa de brincadeira estiveram próximas às brincadeiras que a professora fazia com as crianças de ameaça, fuga e perseguição, de “pega pega”, que por vezes era com e outras sem a presença de objetos ou elementos simbólicos estruturantes. Desse modo, as crianças utilizaram o livro como suporte para reproduzirem e apropriarem-se de uma brincadeira simbólica habitualmente vivenciada no cotidiano da turma do berçário I, quiçá, também, fora da escola. Portanto, expressando-se numa forma de brincar pela qual, conforme destacam Pedrosa e Santos (2009), as crianças não apenas tornam concretas as significações que foram vivenciadas e aprendidas, como também se apropriaram

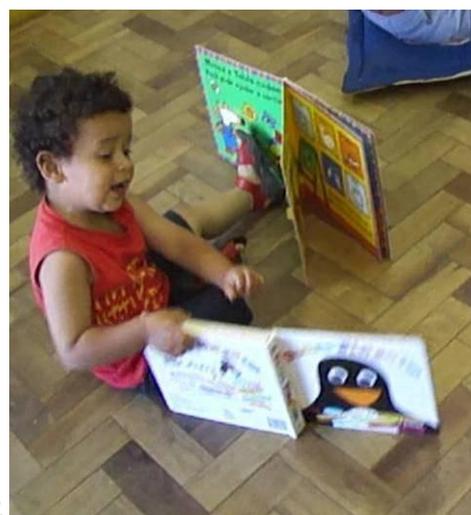
e transformam-nas por meio de novas ações e brincadeiras. Nesse mesmo sentido, Redin (2009, p. 120) completa:

[...] essas formas de brincar são ricas e criativas, pois não são simplesmente imitação da vida adulta, como muitos autores denominam as brincadeiras de faz de conta. Existe uma dinâmica mais complexa e que se reproduz de maneira “interpretativa” entre as crianças, possibilitando que apreendam com os pares, e numa situação lúdica, ‘situações de tensão, excitação da ameaça’, bem como ‘o alívio e alegria da fuga’. O interessante é que essa cultura é produzida entre as crianças, sem a intervenção direta dos adultos [mas com a participação deles, algumas vezes]. As crianças aprendem de maneira coletiva, e embora mantenham alguns elementos que identificam as maneiras de brincar, podem mudar e mudam as situações a seu bel-prazer. As crianças gostam dos desafios que elas próprias criam, e o prazer está em poder modificar e criar novas regras e conduzir a brincadeira a seu modo.

Episódio 19: O prazer do fazer



1



2

Daniel manipula um livro. Pega outro que está próximo a ele (imagem 1) e passa a manipulá-lo também, focado na materialidade do suporte do livro. Ele ajeita o livro a fim de que fique “em pé”. Descontraído, cantarola em tom de canção (imagem 2).

No episódio 19, assim como no anterior, os livros adquiriram a função de brinquedo durante a brincadeira manipulativa do menino. Centrado na dimensão material dos livros, foi possível percebê-lo explorando descompromissadamente tais estruturas sem ter em vista nenhuma intencionalidade de uso pré-estabelecida: colocou-os na posição vertical, em “pé”, de uma maneira não habitual a qual é usada quando se pretende “ler” de modo convencional um livro. Numa perspectiva manipulativa, análoga a uma brincadeira com blocos, por exemplo, o menino brincou e experimentou como se comportam as estruturas físicas desses objetos e o que consegue fazer com eles. Dessa maneira, simplesmente manuseando e

brincando, manteve-se bastante concentrado e envolvido num clima de intensa descontração. Um momento que aparentou haver a presença de pensamentos imaginativos, porém, não foi possível identificá-los, uma vez que não localizei em suas vocalizações, nem em seus gestos, pistas de algo que, para mim, fosse compreensível.

É importante lembrar que quando falo de brinquedo estou referindo-me à noção de brinquedo apresentada por Brougerè (1999). Conforme o autor, vinculado ao ato de brincar, o brinquedo é conceituado como tudo aquilo que é utilizado como suporte para a brincadeira. Dessa forma, não importa se a brincadeira acontece com um objeto fabricado ou manufaturado, uma sucata, um objeto adaptado ou mesmo um objeto criado pelo sujeito que brinca. O que interessa é que esses objetos adquirem o *status* de brinquedo durante ato do brincar, assim como o sentido lúdico atribuído ao brinquedo é estabelecido por parte daqueles que brincam, no transcorrer do tempo em que a brincadeira acontece, fato que, como é demonstrado nesse núcleo temático, acontece também com o livro.

Durante a tarde em que foi observado esse episódio, o menino interagiu de diferentes modos com o livro maior⁴² que aparece nas imagens: explorou⁴³ as estruturas das abas, visualizou as imagens, comentando-as na companhia de diferentes interlocutores (crianças e adultos), fazendo isto em diferentes lugares (sobre o colchonete juntamente com outras crianças ou perto de uma educadora, também sozinho, num recanto mais afastado do grande grupo). Embora em alguns momentos tenha focado a sua atenção na observação de brincadeiras e ações de outras crianças, mesmo, nestes instantes, manteve-se com o livro entre as mãos ou mesmo com ele “colado” em seu corpo, num comportamento indicativo de que este era o seu livro de preferência naquele dia.

A relevância que destaco nesse tipo de interação do bebê e da criança bem pequena com o objeto livro, a qual está centrada no manuseio exploratório das propriedades físicas dele, está no fato de a ação manipulativa ser a primeira e uma das principais vias de acesso que estes pequenos compreendem o mundo. Nessa prática exploratória em que, geralmente, estão envolvidos além dos olhos e das mãos, o corpo todo, assim como todos os sentidos (visão, audição, tato, gustação...), acabam sendo produzidos os primeiros contatos e fazeres com um livro. Nesse processo, foi possível observar que a curiosidade e o desejo de investigar

⁴²COUSINS, L. O livro de surpresas da Ninoca.

⁴³ É possível acompanhar o envolvimento e as ações do menino com este livro nos diferentes núcleos temáticos do mapeamento, o que evidencia a intensa interação do menino com ele, também, demonstra o quanto as ações das crianças com os livros variam da exploração do livro como brinquedo a objeto de leitura nos moldes da cultura letrada. Também denota que utilizar o livro requer diferentes posturas, lugares, companhias e momentos de compartilhamento das vivências, assim como momentos de estar só com o livro escolhido. Tudo isso acontecendo de maneira dinâmica em que as ações vão e vêm num jogo de experimentação não somente do uso do livro, mas de si próprio com e partir dele.

as propriedades físicas dos livros, assim como saber como funcionam ou o que podem fazer com eles, mobilizou a interação manipulativa desse menino e de outras crianças que, assim como Daniel também desenvolveram uma interação brincante baseada no manuseio do suporte dos livros.

Dessa forma, em meio a fazeres intensamente empíricos, baseados naquilo que é fisicamente concreto, como ressaltam diversos estudiosos da primeira infância, dentre os quais destaco Wallon, (1979), Gandini; Eduards, (2002), Godschmith; Jackson, (2006), Falk; Tardos; Szantos, (2004), ao referirem-se a situações semelhantes à descrita, processos cognitivos estão em exercício, sendo o contato com a matéria um dos principais meios pelos quais os pequeninos conhecem e apropriam-se das “coisas” do mundo.

Em artigo a respeito do contato das crianças com livros infantis interativos, Ana Paula Paiva (2010) destacou a potente capacidade que estes objetos possuem de motivar o desejo do “leitor” de querer interagir com tais estruturas. A pesquisadora explica que é por meio de uma exploração descontraída que as crianças apreendem diversas propriedades do mundo físico e simbólico. Na posse dos livros, elas têm a possibilidade de expandir os seus conhecimentos “geométrico, espacial, ideográfico, cromático, escalonário, sensorial, dimensional, recreativo, cênico, seqüencial, artesanal, associativo, conjectual (dentro/fora, pequeno/grande, noite/dia, etc.)” (PAIVA, 2010, p. 14). Estes conhecimentos se, por um lado, nesse momento inscrevem-se como saberes práticos, em outros, servirão como base para elaborações mais complexas e talvez científicas, uma vez que como observam Brock et al. (2011, p. 138): “Os bebês melhoram o seu conhecimento, tanto teórico como prático ‘fazendo’, e se eles não têm a chance de fazê-lo, este potencial pode não se desenvolver”. Os pesquisadores complementam a afirmativa dizendo que:

Enquanto brincam, as crianças formam expectativas e teorias sobre o mundo que eles testam imediatamente. A brincadeira fornece muitas oportunidades para elas aliarem as experiências prévias às atuais, aprendem sobre causa e efeito, relações espaciais, planejar resultados e fazer previsões (BROCK et al., 2011, p. 141).

Assim, de acordo com o que foi registrado, neste pequeno episódio, encontro ressonância do entendimento de Enzo Catarsi (2001) em relação às primeiras interações dos bebês e das crianças pequenas com livros. Para o autor italiano, é a partir de uma simples ação de manipulação, em seguida, passando para uma relação simbólica e de representação que a criança relaciona-se com o livro até chegar numa interação que ocorrerá, mais tarde, também, pela linguagem verbal que nele é expressada.

Episódio 20: Aiii! Jacaié!



Alan e Daniel brincam com o fantoche do livro. Daniel coloca o dedo na boca do fantoche e Alan fecha rapidamente a boca do bicho, pegando o dedo de Daniel (imagem 1). Daniel assusta-se, tira rapidamente o dedo dizendo: *aiiii!* Olha para Alan, aponta para o fantoche e diz: *caié!* (imagem 2). Em seguida puxa o livro das mãos de Alan, que não reage. Alan segura os dedos, numa manifestação de dor, devido ao repentino puxão do livro (imagem 3). Daniel vira o livro para o lado oposto ao que Alan está e manipula o fantoche, abrindo e fechando a boca. Ele diz: *jacaiééé!* Alan o observa (imagem 4 e 5).

Na brincadeira desses meninos, que está apoiada no suporte do livro, as crianças reproduzem as brincadeiras mais usuais que as pessoas costumam fazer quando manipulam um fantoche. Uma brincadeira que consiste no movimento de fazer de conta que o personagem do fantoche vai “comer ou pegar” o dedo do outro, seu parceiro de brincadeira.

É o menino sem o livro que introduz a ideia da brincadeira, quando ele coloca a sua mão na boca do fantoche do livro que o outro menino estava manipulando solitariamente. Rapidamente o parceiro capta o convite para a brincadeira e “fecha” o fantoche, assustando-o. Então ele diz: *aiii!*

Na brincadeira dos meninos, o livro, em sua dimensão funcional, ou seja, em seus adereços, funcionou como um estímulo para a ação. Brougerè (1997), tratando do brinquedo, explica que ao instigar ações (sensório-motoras, simbólicas, apoiada num conjunto de regras), ele potencialmente

[...] estimula condutas mais ou menos abertas, estrutura comportamentos [...] exercendo, nesse nível, uma função de socialização que permite a inscrição de comportamentos socialmente significativos na própria ação da criança. Existe, então, a possibilidade de transmissão de esquemas sociais por intermédio do objeto (BROUGERÉ, 1997, p. 66).

Portanto, a brincadeira permite que a criança aprenda sobre si mesma, os outros e o mundo ao seu redor. Conforme afirmam Brock et al. (2011), as crianças não separam o brincar do aprender, para elas, esses momentos são uma coisa só e, ao brincar, elas aprendem, da mesma forma que na ação do aprender está implicado o ato do brincar. Os autores citam o estudioso T. Bruce (2005) que explica o brincar como

[...] mecanismo de aprendizagem que preenche um papel de apoio ao ajudar as crianças com menos de 3 anos a desenvolver-se, descobrir sobre a segurança e fazer escolhas saudáveis como parte da vida e da aprendizagem. Ela as ajuda a se tornarem aprendizes competentes que são capazes de fazer conexões, ser imaginativas, criativas e representarem suas experiências (BROCK et al., 2011, p. 130).

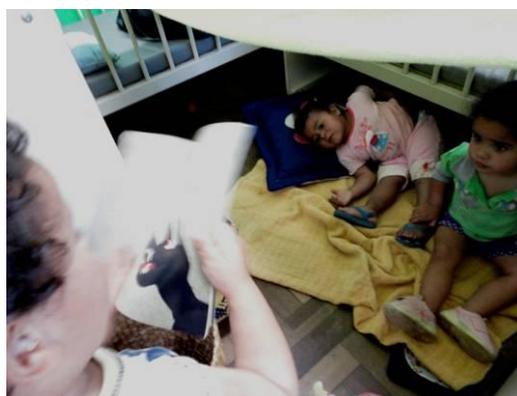
O livro, assim como o brinquedo, contribui para o desenvolvimento da cultura lúdica, sendo envolvido na brincadeira através de uma apropriação criativa, usando práticas de brincadeiras anteriores. Em seus estudos Brougère (1997, 2004) nota que a brincadeira da criança está, em parte, ligada aos objetos lúdicos de que ela dispõe. Desse modo, o livro não é manipulado apenas com fins relacionados à cultura letrada da leitura de histórias. Ele é também um objeto simbólico, um suporte contendo representações que sugerem manipulações e brincadeiras advindas da imaginação da criança, de brincadeiras já vivenciadas, de relatos de histórias escutadas anteriormente.



Em meio à exploração de livro de fantoche, Daniel larga o livro e vai até o nicho das fantasias para pegar dois fantoches. Lara pede um fantoche para ele, ele dá. Alan, que havia brincado com Daniel com os fantoches dos livros, estica o dedinho para que o fantoche de Daniel pegue o seu dedo (imagem 1). Com o fantoche Daniel diz: *nhauuu!* e “come” o dedo de Alan (imagem 2).

Essas cenas são ações das crianças vinculadas ao episódio anterior, na verdade, elas são a sua continuidade. Assim, do uso brincante com um livro que possuía um fantoche anexado em sua estrutura, as crianças procuram por fantoches que haviam na sala para brincar da mesma brincadeira de “comer o dedinho” do parceiro de brincadeira. No desejo de continuar essa sugestão de brincadeira iniciada a partir do livro, Daniel abandona-o livro e procura os fantoches numa demonstração de que o uso do livro, muitas vezes, indica outras ações que são sugeridas por ele. Isto é, as ações que as crianças fazem com os livros e a partir deles ocorrem por meio da interpretação das “mensagens” contidas nas imagens, formas e sons dos livros, os quais são apropriados de maneira criativa pelas crianças.

Episódio 21: *O lobo mauuuu!!!*



Um grupo de crianças escuta a narrativa do livro *Os sete cabritinhos*, a educadora mistura leitura com narrativa inventada e articula a sua fala às imagens (imagem 1). Com o término da narrativa, Daniel continua interessado pelo livro, passa a observar as imagens. Quando encontra o lobo, o menino diz: *lobo!* e olha para as crianças que estão próximas, embaixo de uma tenda improvisada entre os berços (imagem 2).



3



4

Ele vira o livro para as meninas e fala com entonação de ameaça: *o lobo, o lobo!* (imagem 3). Nesse momento, Davi vem ao encontro de Daniel, repentido com entusiasmo: *lobo, lobo...* Daniel vira o livro para ele (imagem 4).



5



6

Outro menino junta-se a eles interessado no lobo. (imagem 5). O menino entra na tenda onde estão as meninas, direciona o livro para elas e vocaliza: *Uhhau!* como se fosse um temível lobo mau. Yara aponta sorrindo para o livro e diz: *lobo, lobo...* (imagem 6). Yara e Daniel divertem-se.



7



8

Tanara se aproxima para ver o lobo. Daniel movimentava o livro até ela, fazendo o som do lobo: *Uhhau!* (imagem 7). Ela não reage, apenas observa-o e sai. As crianças reúnem-se embaixo da tenda, Daniel ainda continua com o livro e, agora, ele observa demoradamente as imagens do livro (imagem 8).



9



10

Em seguida, levanta-se com o livro aberto e vai ao encontro da educadora que havia narrado a história (imagem 9). O menino mostra o livro para a educadora e diz: *Buna cavalo*. (imagem 10).



11



12

A educadora faz gestos e sons de cavalo. Nesse instante, Rafaela aproxima-se e espia o livro de Daniel (imagem 11). Ela pede para o menino: *dá Rafaela* (imagem 12). Rafaela pega o livro e Daniel sai. (imagem 13).



13

Circunscrita nas ações, na expressão facial, nas falas, nos movimentos de procura pelo “outro”, apresentadas nesse episódio, a brincadeira infantil das crianças menores de dois anos demonstra o quanto esses pequenos têm a potencialidade de exercerem as suas vivências

como atores sociais, protagonistas de suas ações de socialização, tanto com seus coetâneos quanto com os adultos. Eles, da mesma forma, são capacitados, desde que apoiados pelo meio (WALLON, 1986), para pensar, agir e elaborar seus pensamentos, suas emoções, isto é, de se apropriarem e significarem a cultura na qual estão inseridos. Tais situações ocorrem, dentre outras formas, através do contato contínuo e diversificado com livros e suas histórias, os quais funcionam como “ferramentas” que disparam, sustentam e atualizam o repertório vivencial dessas jovens crianças.

Nesse episódio, observa-se na ação do menino a iniciativa de instigar uma brincadeira com os seus parceiros como forma vivencial dele pensar, sentir, viver a história que acabara de escutar, a qual é reprisada a partir da visualização das imagens do livro. Nessa brincadeira, jogos de papéis são ensaiados pelo menino que, por instantes, se funde ao personagem do livro e transforma-se no lobo mau representado na imagem do livro, e pelas outras crianças que também o fazem e são ameaçadas pelo personagem.

Semelhante aos episódios anteriores, desse núcleo temático, brincadeiras da tradição infantil, como pegar, esconder, fugir, foram organizadas e administradas pelas crianças autonomamente. Porém, nessa brincadeira, com um diferencial em relação às outras apresentadas anteriormente, havia um pensamento narrativo, a história do lobo, a qual embasou as ações do menino e enlaçou o imaginário e o desejo de outras crianças que interagiram com ele e o livro. O personagem lobo mau e suas características classicamente atribuídas como perigoso por “atacar” suas vítimas, são o enredo, a intriga que vincula as experiências socioculturais dessas crianças com o livro e o seu conteúdo simbólico.

Como destaca Catarsi (2001), o livro infantil pode ser um instrumento essencial para aguçar a curiosidade, a compreensão verbal, a análise perceptiva, a reconstrução de fatos, a produção verbal das crianças desde os seus primeiros anos de vida. A audição de uma história e a oportunidade de livre manipulação dos livros dá espaço e subsídio para que haja a recriação das histórias a partir das ilustrações que apóiam a memória e aguçam os pensamentos das crianças.

Desse modo, na posse do livro a criança consegue agregar diferentes informações já recebidas e construir significados singulares de grande valor emocional (vivendo as sensações de ser um lobo, ou estar com ele), social (ao compartilhar o livro com as outras crianças, brincar de pegar com as colegas, fazendo um uso brincante do livro e do personagem da história), linguístico (ao narrar fatos da história com as outras crianças) e cognitivo (pela rememoração da história e pela construção de uma narrativa adaptada).

Em todas as dimensões evocadas, o conteúdo simbólico desempenha uma função principal que alimenta os sentidos na relação que as crianças estabelecem tanto entre elas como com as adultas. Ao observar o ocorrido é possível perceber que a narrativa fornece o conteúdo da brincadeira e a posse do objeto livro serve como estímulo para ela. Do conjunto, história mais a manipulação do livro, a brincadeira com outras crianças acontece estruturada e organizada pela história seguindo as regras da narrativa e as práticas já experienciadas em outros momentos.

Assim sendo, percebo essa brincadeira como um esboço de narrativa efetivada por Daniel e seus amigos. Considero aqui narrativa na forma entendida de acordo com Bruner *apud* Kishimoto (2007) que a define como meio pelo qual damos sentidos a nossas experiências. O conceito de narrativa, conforme apresenta Tânia Sperb (2010), também embasada em teorias desenvolvidas por Bruner (1998)⁴⁴, refere-a como “um modo de pensamento que se expressa discursivamente e se organiza como uma história. A história envolve personagens que têm intenções e que agem, circunstâncias e conseqüências que se desenvolvem num tempo dado, criando um enredo” (SPERB, 2010, p. 155). A principal característica de uma narrativa é sua seqüencialidade, a ordem em que ocorrem os acontecimentos, nos quais os seres humanos envolvidos são os personagens ou atores que indicam que algo aconteceu. Além disso, ela pode se passar no passado, presente ou até mesmo se referir ao futuro. Ademais, pode derivar de fatos da realidade ou imaginários, pode ser escrita ou oral, longa ou curta. Configuram-se como longas aquelas que ocorrem por meio de entrevistas, autobiografias, etc., enquanto que as curtas são as narrativas orais que acontecem face a face, na conversação entre parceiros. Mas, sobretudo, a narrativa precisa “de um enredo que dê significado [...] [que] é dado pelo contexto sociocultural em que a narrativa se insere” (SPERB, 2010, p. 156).

Na esteira das considerações de Bruner, Kishimoto (2007, p. 258) salienta que, nas crianças pequenas, a narrativa se faz presente “na conversação, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica, na brincadeira e nas ações que resultam da integração das várias linguagens”, conforme já havia afirmado Bruner (1986):

[...] a narrativa ocorre na linguagem articulada, oral ou escrita, na imagem, fixa ou móvel, no gesto, na mistura ordenada de todas as anteriores, no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia..., na história, [...] na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, nos fatos diversos e na conversação (KISHIMOTO, 2007, p. 258).

⁴⁴ BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. (M. A. Domingues, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Com os bebês e as crianças bem pequenas a narrativa extrapola a linguagem verbal, buscando a comunicação gestual, facial, corporal. Dessa forma, há uma narratividade sem ou com poucas palavras, mas em sua ausência se fazem presentes as entonações, com diferentes ritmos, que indicam, do mesmo modo, a presença narrativa, com noção de início de temporalidade, havendo, por vezes, dramatização, mesmo que esses pequenos não saibam explicá-la (SPERB, 2010)⁴⁵.

Assim entendida, como explica Gutfreind (2010, p. 30): “A narrativa não é necessariamente, literatura, com palavras, frases, tramas, intrigas. Antes, é gesto, som, imagem, movimento [...] é mais toque ou *holding* (sustentação) do que palavra.”

Nessa brincadeira em que histórias são narradas por adultas e livros estão disponíveis para as crianças, evidencia-se que tais elementos (livros e histórias) são espaços simbólicos em aberto que acolhem as ações investigativas e lúdicas das crianças. Em decorrência, nessa narrativa, muitas vozes fazem-se presentes, sendo o texto fabricado por olhares (curiosos, temerosos), gestos (rápidos e cheios de entusiasmo), palavras estruturantes (*é lobo*).

Para além da brincadeira com o livro, ao findar essa interação com os seus pares, o menino retoma a sua “leitura” do livro. Recorre ao encontro da educadora que, antes, havia narrado a história. Ele encontrou outro personagem, é o cavalo, e quer mostrar-lhe, talvez iniciar outra ideia narrativa, atribuir sentidos ao novo personagem. Porém, a educadora interage com ele sem espichar conversa. O menino sem o apoio da educadora entrega o livro para a menina Rafaela que interessada pede para si o livro do amigo.

Ao observar “de perto” e demoramente o núcleo temático das brincadeiras produzidas pelas crianças com os livros, percebo que o livro como fonte de histórias narradas pelas adultas ou com histórias mudas impressas nas imagens e no suporte do livro, propiciam muito prazer, divertimento, pensamentos, encontros e afetos entre as crianças e delas com as adultas. Portanto, o livro é um objeto simbólico de potente valor para múltiplas vivências das crianças menores de três anos na escola de educação infantil.

6.5 ATOS DE LEITURA

⁴⁵ Palestra proferida, em dezembro de 2010, por Tânia Sperb em seminário fechado realizado na Faculdade de Educação/UFRGS, ao grupo de pesquisa “Linguagens”, coordenado pelas professoras Maria Carmen Silveira Barbosa e Sandra Richter.

Ao abordar os bebês e as crianças bem pequenas como sujeitos “leitores”, o entendimento de leitura, adotado nesse estudo, consiste num sentido mais amplo em que a criança assume uma posição ativa, portanto, não se detém apenas nas palavras, mas valoriza a brincadeira/jogo, a sensorialidade manipulativa, a visualização, a audição dos livros com o objeto “lido”. Nessa interação da criança com o livro que passa por muitas mãos e muitas vozes, os pequenos tornam-se hábeis conhecedores das sutilezas e das evidências dos diferentes planos de expressão (visual, auditiva, sensorial) contidos nos livros infantis contemporaneamente produzidos para eles.

Portanto, o ato de ver/ouvir/ler os livros efetivados pelas crianças não está centrado na linguagem da palavra verbal escrita, isto é, na decodificação alfabética. Assim, dado que o uso dos livros operam como sistemas de produção de sentidos, tal como foi possível verificar nos diferentes núcleos temáticos apresentados anteriormente, a linguagem que transita entre os livros e as crianças está vinculada a uma multiplicidade de outras dimensões comunicativas distintas da palavra escrita, pois assim como destaca Santaella (2007, p. 10):

[...] o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores... Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes... Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar.

Episódio 21: *Quei, doixs, teixs!*



Daniel, deitado sobre o livro, passa o dedo em cima das palavras e diz: *quei, doixs, teixs!* (imagem 1). Depois bate o dedo em cima da mesma palavra e diz: *queis, queis, queis!* (imagem 2)

O que podemos considerar que Daniel está fazendo nesse episódio? Será que os seus gestos são mera reprodução, um fazer por fazer, desprovido de sentidos para além da atitude imediata, mecânica, de reproduzir os atos de um leitor alfabetizado?

Creio que não. Ao presenciar esse episódio, e revê-lo na gravação em vídeo, é marcante a ação de reprodução interpretativa (CORSARO, 2009) dos atos de um leitor das letras, realizada pelo menino, que atribui sentidos, a partir de sua ação *no* e *com* o livro, na representação daquilo é para ele um ato de leitura das palavras de um livro.

Do conjunto de elementos presente na ação do menino: i) o dedo que desliza sobre as palavras do texto acompanhado da vocalização de palavras enroladas durante a movimentação dos dedos, *quei, doixs, teixs*, que lembra a contagem de: um, dois, três; ii) também, a atenção focada no desenho gráfico das palavras que formavam o texto do livro, creio que desse conjunto de expressões, gestos e vocalizações, a interação do menino com o livro remete a traços de práticas de leitura do universo letrado.

Conforme indicam as cenas observadas, Daniel possui uma noção já em construção de que as letras são signos que nos “dizem” alguma coisa. Mas, como ele não conhece o código das letras, de acordo com a sua convenção oficial, ele pronuncia o que possui como registro de memória de leitura, ou seja, a ideia de “ler” e atribuir ao desenho das palavras um sentido, que, naquele momento, remete à ideia da contagem de um, dois, três... Assim sendo, as suas ações não consistiam num fazer por fazer, elas estavam repletas de significados, os quais são muito próximos da leitura letrada. Entretanto, os significados são produzidos e ressignificados a cada novo manuseio, cada nova observação dos detalhes, a cada novo jeito de tocar, folhear, mexer, ou seja, ao apropriar-se da estrutura e dos códigos dos livros.

Marie Bonnafé (2008) comenta sobre a capacidade de entendimento que os pequenos possuem perante regras de funcionamento de elementos culturais com que convivem.

Talvez o aspecto mais surpreendente dos bebês é que para eles a escrita, o idioma impresso, é um portador de sentido. Os adultos se maravilham quando presenciam esta primeira apropriação do signo escrito. Desde muito cedo, quando começam a falar, o bebê sabe diferenciar entre as ilustrações e o texto que ele mesmo mostra com o dedo (BONNAFÉ, 2008, p. 61) (*Tradução nossa*).

Que Daniel não sabia a ler o sentido dos códigos das palavras é inquestionável, contudo, o que quero evidenciar, nesse episódio, é a capacidade de envolvimento, entendimento e habilidade para apropriar-se da cultura na qual está inserido, demonstrando o quanto os pequenos significam os livros em suas vivências.

Nesse episódio, encontro sentidos nas palavras de Chartier (2002) quando o autor argumenta que ver leitura e ouvir leitura também constitui uma prática de leitura.

Daniel⁴⁶ era uma das crianças que mais apreciava as contações de história, inclusive, era ele quem, nos últimos dois meses de trabalho de campo, ao me ver, dizia: *Uxê! histólia!*, pronunciando, uma interjeição que expressava contentamento e um convite para interagir com os livros. Creio que, como efeito da atenção dispensada nas audições das histórias, assim como o prazer que experimentava ao ouvir e observar as narrativas apoiadas no livro, ele tenha adquirido o entendimento de uso de livros como sendo para leitura das imagens, mas também para a leitura das letras.

Episódio 22: Acho que a conheço!



⁴⁶ Um dado que é importante ressaltar é que Daniel era filho de mãe analfabeta, família numerosa e com renda familiar muito baixa. Este dado, por um lado, salienta a importância da escola de educação infantil ofertar experiências de usos de livros e a audição de histórias, uma vez que é bem provável que apenas, nela, a criança tem a oportunidade dessas vivências, por outro, indica o quanto os pequenos são autônomos em escolher e exercitar, desde que lhes seja oportunizada a expressão de seus gostos, de suas preferências. Daniel adorava os livros e as suas histórias.



Tanara observa as imagens de um livro. Olha demoradamente uma página (imagem 1). Folheia e observa outra página (imagem 2). Passa a mão nos cabelos do personagem que está com um bebê no colo (imagem 3). Volta a olhar a imagem (imagem 4). Folheia a página e espia a imagem anterior (imagem 5). Volta para observar a mesma imagem (imagem 6). Folheia novamente a página e observa a imagem (imagem 7). Retorna para a mesma página e observa (imagem 8). Fecha o livro (imagem 9).

Mesmo sem saber o que passa nos pensamentos de Tanara, é notória a atitude reflexiva da menina diante das imagens do livro. Diversas vezes, olhou a mesma página, comparou uma página com outra, tocou nas imagens, como se buscasse encontrar ou identificar algo nas imagens desse livro. Ao deter-se nas imagens de duas páginas, olhando os detalhes, investigando possíveis conexões entre as ilustrações, talvez tentando identificar se é o mesmo personagem nas duas páginas, que ora está desenhado de corpo inteiro, ora focado da cintura para cima, ela atentamente “lê” silenciosamente as imagens do livro.

Panozzo (2007, p. 39) baseada na semiótica visual, contribui para pensar a “leitura” de Tanara nesse episódio, ao comentar sobre a leitura e os processos de significação diante de um texto lido:

Como uma paisagem produzida por múltiplos elementos, os textos incluem horizontes diversos, criados por várias linhas de fuga, que consolidam referências, orientam percursos significativos. Há um horizonte que estende pontes entre o próximo e o distante, orienta lembranças de outros cenários, pessoas e tempos diversos, leva a criar percursos internos e pontos de ancoragem, realizando caminhos de ida e também de volta. E, nesse movimento, ampliam-se experiências de legibilidade e de inteligibilidade sensível e significativa.

Desse modo, identifico que Tanara estava a “ler” as imagens do livro que manuseava. Imagens que, ao que parece, ela se identificou. Há pouco tempo era um pequeno bebê de pele

negra, que sua mãe e outras adultas pegavam no colo. Parece ter se identificado, ou apreciado, o desenho do cabelo da mãe do bebê. Ao se deparar com a imagem ela fricciona os dedos sobre o papel, tentando sentir, viver a textura do cabelo.

Percebo a leitura das imagens produzida por Tanara como uma leitura dos códigos culturais a que pertence. Códigos que, nesse episódio, não são as letras, mas a representação imagética do universo em que vive. Considero que a sua leitura venha dessa relação, desse encontro da menina com uma representação de sua “cor” (negra) e de sua “forma” (bebê).

Sem escutar a voz de Tanara, mas, por outro lado, vendo os seus movimentos, os gestos de ida e vinda nas páginas à procura de alguma coisa que instigou sua percepção visual e, também escutando as expressões “barulhentas” de seu silêncio, o qual percebi como impregnado de ruídos de seus pensamentos em movimentação, acredito que ficou nítido que Tanara estava olhando, tocando, pensando e encontrando sentidos nas imagens do livro que escolheu para ver/ler.

Episódio 23: *Mamãe. Uma papai. Uh, au au. Au au!*





7



8

Yara lê o livro apontando o dedinho para as figuras: *Mamãe* (imagem 1); *Uma Papai* (imagem 2). Vira a página (imagem 3). *Uh au-au* (imagem 4). Observa (imagem 5). Vira a página (imagem 6). *Au-au* (imagem 7). *Uhmammamm!* (imagem 8).

Nesse episódio, Yara reproduz interpretativamente a leitura de um livro. Ao manipular o livro, ela não está centrada nem nas representações das imagens, nem no desenho das palavras. O que a menina faz é representar os gestos de leitura do universo letrado, manuseando o livro, virando as páginas e seguindo a “leitura” do livro de modo convencional pelo código das letras, isto é, observando as páginas no sentido da direita para esquerda, folheando o livro no sentido de frente para trás.

A vocalização de sua “leitura” está baseada nas imagens que “lê”: *au-au*, *mamãe*, *papai*.

De acordo com uma entrevista realizada no início do ano pela professora da turma dos bebês, essa menina ouvia histórias em casa, contadas pela mãe e a avó, antes de entrar na escola. Numa oportunidade que tive, conversei rapidamente com a sua irmã que frequentava a turma do Jardim B e ela relatou que possuíam livros infantis em casa e na casa da avó.

Na escola não foi narrado o conto da cinderela para as crianças e, talvez, na casa de Yara também não, portanto, em razão de não conhecer os personagens, a cinderela e o príncipe, ela nomeou as imagens de acordo com as suas referências já construídas, denominando a cinderela como mamãe, o príncipe como papai e o cavalo que puxava a carruagem como au au.

Enzo Catarsi (2001, 2005), entre outros autores, defende que os livros disponibilizados aos bebês e às crianças bem pequenas precisam ser muito claros e simples, do ponto de vista gráfico, para que elas possam reconhecer o signo representado nas imagens. Defendem inclusive o uso de livros com imagens realistas nos livros destinados às crianças, uma vez os demais criam um aspecto pouco familiar em relação à experiência pessoal delas, tornando difícil o reconhecimento e a denominação dos objetos.

O que fico pensando, a partir desses três episódios apresentados até aqui, é na importância do adulto, da professora dos bebês e das crianças bem pequenas, que proporciona o acesso dos pequenos aos livros, se perguntarem o que intencionam ao ofertar os livros a

eles, visto que, se o propósito está focado na construção, desde cedo, da noção de leitura dos livros no sentido convencional, ou seja, se intencionam, prioritariamente, ensinar as crianças a ler os signos dos livros, no sentido literal dos mesmos. Dessa forma, os livros com imagens reais, o mais simples e clara possível é o recomendável. Contudo, se a intenção do adulto é proporcionar experiências de leitura, às vezes lendo e narrando as histórias dos livros com eles, e outras deixando os livros para que eles manipulem e interajam ao seu modo. Se for assim, proposta que, aliás, foi realizada nessa pesquisa, os livros não precisam, tampouco devem ser tão simples, claros e evidentes em seus códigos, como defende o autor italiano.

Como podemos ver em episódios anteriores, as crianças em contato com livros interagiram amplamente com eles, usando os seus recursos de referência disponíveis até o momento. O fato deles não saberem denominar as imagens de maneira fiel ao que foi pensado pelos autores e ilustradores, não consistiu num fator que limitou o interesse e a interação das crianças com o livro. Pelo contrário, se observarmos as imagens nos diferentes episódios do mapeamento, nos diferentes núcleos temáticos, encontraremos o menino do episódio 21 manuseando este mesmo livro e a menina do presente episódio com o mesmo livro também. Esse dado demonstra que não somente eles interessam-se pelos mesmos, consistindo até em seus livros de preferência naquele dia, como também “leem”, “interpretam” e atribuem diferentes sentidos para o que veem. Assim sendo, eles “leem” criativamente, mesclando noções de práticas de leitura do universo adulto letrado com a memória de suas referências do mundo. Para mim, essa maneira inventiva de ler apresenta-se mais alegre, mais prazerosa, mais próxima do comportamento das crianças, portanto, mais significativa, tanto para o momento presente da vida dos pequenos, quanto para futuras experiências de leitura.

Episódio 24: A caixa da tória!!!





Daniel com o livro na mão fala para Gustavo: *a casa da tória!... a caixa da tória, tá?!... a caixa da tória* (imagem 1). Gustavo sai, Daniel folheia o livro (imagem 2). Joga o livro aberto no chão (imagem 3). Agacha-se e observa o livro (imagem 4). Levanta o olhar e percebe que estou filmando, diz: *história!* (imagem 5). Gustavo vai em sua direção, ao passar pisa no livro (imagem 6). Daniel vira-se para ele: *nãoooo!* (imagem 7). Daniel aponta para um personagem do livro e diz olhando em minha direção: *Adú...Dú!* (imagem 8).

Daniel, na posse de um livro que até então não havia sido narrado ou mesmo explorado pelas educadoras ou a professora, elabora uma interessante leitura. Ao observar o formato e a imagem do livro, ele captura a ideia expressa na composição gráfica do livro, a qual representa uma casa e interpreta que aquela é a *caixa da história*. Como já havia relatado anteriormente, este menino referia-se aos livros como *história*. Portanto, da associação da ideia de que em todo o livro existe uma história e que o formato do livro lembrava uma casa, ele, então, passou a referir-se a este livro como sendo *a caixa da história*.

Mais uma vez, os estudos de Catarsi (2001) ajudam-nos a refletir a respeito de episódio como esse. O autor relata que, em pesquisa realizada em creches Da Emilia Romagna, no norte da Itália, foi observado que

[...] ao analisar as imagens, em particular as imagens nas quais ocorrem alguma coisa, algumas crianças se detêm sobre particularidades e perdem de vista a situação de totalidade. Outras ao contrário, são atraídas pelo sentido total, mas não

compreendem alguns detalhes importantes para a sucessão dos eventos nas ilustrações que seguirão. [...] (Mantovani, 1988). (CATARSI, 2001, p. 10) (*tradução nossa*).

Valendo-me das palavras de Enzo Catarsi, o menino Daniel interpretou o livro fazendo uma “leitura” num sentido total das informações que o mesmo possui, estabelecendo uma fusão de forma e conteúdo (PAIVA, 2010a). Desse modo, ele não se deteve nos detalhes do livro, foi o todo que capturou a sua atenção e a forma pela qual ele atribuiu sentido aos signos contido no suporte do livro. Sendo assim, ao “ler” o *design* do livro, o próprio livro, na materialidade de seu suporte, tornou-se o texto lido pelo menino. Ao tecer tal interpretação desse episódio, estou referindo-me ao entendimento de texto que Teixeira (2010)⁴⁷ apresenta ao tratar da leitura num sentido mais abrangente, para além das palavras. Retomando as palavras da autora, já abordadas na primeira parte desse trabalho:

O texto é, portanto, o produto final de um emaranhado de relações que, na verdade, se originam de um processo muito amplo de encadeamento de significados quando pensado numa concepção abrangente de leitura, de múltiplas linguagens. Nessa abordagem, entende-se por texto as diferentes formas de linguagem passíveis de leitura. (TEIXEIRA, 2010, p. 16).

Usando a ideia de leitura de mundo de Paulo Freire, a autora remete o entendimento de leitura às nossas próprias vivências e experiências no mundo: “Num sentido amplo, isso é leitura. O autor diz que vai se entregando e re-cria, re-vive e, assim, vai ‘escrevendo seu texto’. Nesse sentido amplo, o texto é o que se constrói a partir da leitura e é também o objeto dessa leitura” (TEIXEIRA, 2010, p. 15). Assim, o suporte do livro tornou-se texto, pois foi com ele que o menino estabeleceu a comunicação. E, como expõe Teixeira: “o próprio texto, entendido de maneira ampla, é a comunicação, ou seja, o diálogo do leitor/texto” (p.15).

Episódio 28: Leitura compartilhada

⁴⁷ Essa concepção mais ampla de leitura proposta pela autora foi abordada na primeira parte desse trabalho, no item intitulado “Se há textos, há leitores”.



1



2



3



4



5



6

Rafaela encontra um livro sobre o colchonete, olhando para ele, diz: *vento, vento!* (imagem 1). Marta, que se encontra atrás de Rafaela, observa os movimentos e as falas dela. Esta folheia o livro com destreza (imagem 2). Pára numa página e diz: *nenê, nenê!!* (imagem 3). Observa outras páginas do livro, demora-se nas imagens (imagem 4). Fecha o livro e abre novamente (imagem 5). Diante de outra imagem diz: *Mamãe!* (imagem 6). Marta, que antes acompanhava as ações de Rafaela, opta por manipular um livro que está próximo a ela.

Destaco dois atos de leitura distintos, no presente episódio, os quais possuem relação entre si, embora sejam distintos em seus objetos e modos de “leitura”. O primeiro diz respeito

à habilidade “leitora” da menina Rafaela e o segundo refere-se ao comportamento e aos gestos de “leitura” da menina Marta.

Rafaela, como é possível perceber ao longo dos episódios abordados nesse mapeamento, era uma das crianças mais participativas e ativas na interação com os livros e nas contações de histórias. Observadora, focada em suas ações e com grande capacidade de iniciativa, recorria autonomamente aos cestos dos livros, em distintos momentos na vivência da rotina na sala do berçário. Interessava-se por todos os tipos de livros, de tecido, de plástico, só com textos, só de imagens, sonoros, cartonados, com fantoches... Nos momentos que havia cantigas, participava cantando trechos das músicas, gingando o corpo ao ritmo da música, gesticulando as coreografias. Nas contações de histórias, interagia reagindo as costumeiras indagações/perguntas da professora participando ativamente.

Esse conjunto de características dessa menina fazia dela uma criança bem pequena habilmente “leitora” dos livros, tanto os mais interativos quanto os mais convencionais, com imagens e palavras num projeto gráfico em folhas comuns. Como exemplo disso, o presente episódio revela as suas perspicazes leituras dos livros, uma vez que, ao encontrar um livro que havia conhecido através da audição e da observação da narrativa produzida pela professora, a menina passa a manipular, procurando pelos personagens da história. No encontro e na possibilidade de manipulação, fazendo-o à vontade, ela recupera e atualiza os elementos da narrativa do livro, “reorganiza os achados, identifica os caminhos sonoramente percorridos [na contação da professora]” (PAIVA, 2010a).

As atitudes de tomar o livro na mão, observar, primeiramente, a capa, rememorar: *vento!* Em seguida, a habilidosa maneira com que movimentava a estrutura do livro, fazendo uma rápida pesquisa pelas páginas do livro, em busca do personagem neném da narrativa visual do livro. Também, a atenção aos detalhes de outras ilustrações, numa atitude que aparenta ser de reflexão perante às imagens, e o retorno à primeira página, seguida adiante da visualização de uma nova parte do livro, ela reconhece ou encontra outro personagem da narrativa: *a mamãe*.

As ações dessa menina notoriamente são compostas por gestos de leituras que remetem a uma leitura produzida a partir da rememoração de elementos e, quem sabe, do enredo desenvolvido na contação da história narrada pela professora. Com modos de manusear o livro que lembram um adulto leitor, ela evidencia noções de práticas de leitura em processo de construção. Além de demonstrar saber que um dos sentidos de uso dos livros é decifrar e atribuir significados às imagens que compõem o texto desse livro.

Quanto à outra menina, o seu objeto de leitura, ou seja, o seu texto, percebo que não foi as imagens do livro, tampouco o suporte do livro. Nesse episódio, as ações, o próprio ato de leitura em si consistiu na observação de sua amiga “lendo” o livro. Assim, mais que apenas olhar para Rafaela, ela estava observando e acompanhando as produções de sentido tecidos pela menina. Depois de observar Rafaela e, quem sabe, entender os significados de suas ações, ela pega um livro para ver/ler.

Assim, Marta observou a menina e, silenciosamente, leu os gestos, prestou atenção nas falas, nos sentidos e nos intensos movimentos de Rafaela. Ela leu as diferentes linguagens que estava em jogo no uso do livro efetivado por sua amiga. A respeito das linguagens que se comunicam até em silêncio, Hoyuellos (2006, p. 149) destaca que “[...] que a linguagem da palavra deriva, também, da linguagem da não palavra – a não palavra tem, dentro de si, muitas palavras, sensações e pensamentos, muitos desejos e meios para conhecer, comunicar e expressar” (HOYUELLOS, 2006, p. 149).

Com o término do mapeamento das ações dos bebês e das crianças bem pequenas com os livros, considero, ainda que eles não sejam leitores convencionais, que “decodificam o código” da palavra escrita, impressa, são leitores de outros códigos contidos nos livros, expressos nas formas, nos desenhos, nas cores, no tamanho, no peso, na sonoridade, enfim, se, por um lado, os pequenos não se constituem leitores de textos compostos por palavras, por outro, eles podem ser considerados como “leitores” do conjunto gráfico, visual, sonoro, tátil com que os livros são constituídos.

Entretanto, essa perspectiva de “leitura”, assim como a leitura convencional, são aprendizagens construídas através da relação com adultos e mesmo com outras crianças, isso porque, como sabemos, ofertar livros, por mais adequados e ricos que sejam, não é a garantia que as crianças irão significá-los como objetos para serem “lidos”, brincados, imaginados apreciados. Como uma aprendizagem eminentemente social, o uso do livro e da leitura, tanto das letras como dos aspectos gráfico e visual dos livros, prescinde de mediadores que ora ajam direta, ora indiretamente na interação dos pequenos com os livros.

Ao presenciar tais interações, considero que, neste comportamento socialmente adquirido, o bebê e a criança bem pequena constroem as primeiras noções do que seja uma leitura. Logo, a significação da leitura propriamente dita se constituirá ao longo de toda a vida, mas esses primeiros contatos são o ponto de partida para a construção de suas primeiras noções e, quem sabe, de hábitos de leitura. E, para que isso aconteça, a prática, o contato direto, livre e lúdico com os livros, é fundamental. Ninguém aprende a ler e, principalmente,

gostar de ler, teoricamente. É preciso praticar. Uma prática que inicia ouvindo narrativas e, também, explorando as superfícies de leitura.

7 CONCLUSÃO

Ao findar a escrita do percurso investigativo acerca dos encontros dos bebês e das crianças bem pequenas com os livros no contexto de uma escola de educação infantil, recolho, da experiência do campo da pesquisa e da produção de sua escrita, elementos que apontam para possíveis respostas para a pergunta que indagou os olhares, as intenções, as leituras, as práticas, as relações dessa investigação: *Afinal, como os bebês e as crianças bem pequenas interagem com e a partir do livro?*

Com presença marcante, ao longo dos dados, foi observado o protagonismo ativo e reflexivo dos pequenos durante as suas ações com os livros, identificados nas mais distintas formas, tais como: no engajamento autônomo com os livros; na livre escolha dos suportes; nas múltiplas formas de utilização das estruturas e dos signos dos livros, na construção de lugares para “ler”; na busca constante por parceiros de “leitura”; na participação ativa durante as narrativas compartilhadas com as educadoras e outras crianças ou ainda, na preferência por uma interação solitária com os livros.

No transcorrer das ações das crianças *com* e *a partir* dos livros, diversas vozes paralelas faziam-se presentes compondo entendimentos, invenções, dialogando com o protagonismo desses pequenos. Essas vozes nada mais eram que as reservas cognitivas, afetivas, lúdicas, divertidas, criativas, dançantes que questionavam, sugestionavam, brincavam, encantavam e sustentavam as interações dos pequenos com os livros. Reservas prenhes de entusiasmo e vontade de querer *estar com* e vontade de querer *fazer com* os livros: “leituras”, brincadeiras, comunicações, as quais foram, em grande parte, extensão (e criação) das narrativas cantadas (músicas) e contadas (histórias), vivenciadas na mediação das educadoras, as crianças e os livros.

Assim, da sonoridade da voz, do acolhimento das palavras e das ideias escutadas, - olhadas e sentidas, da apreciação do conjunto gráfico plástico dos livros -, também da reprodução da forma/norma convencional para manusear o suporte livro, foi possível perceber que, tanto no manuseio do suporte do livro como na escuta de narrativas ensaiadas pelas adultas, as crianças produziram modos/jeitos próprios/singulares/específicos de uso/leitura dos livros. Usos inventivos que, em parte, tinham suas práticas embasadas na cultura de uso do livro do universo letrado, que indicavam como abrir, como folhear, como abordar, o que procurar, onde procurar, onde sentar, onde guardar... Entretanto, não ficando reduzidas a elas, uma vez que reproduziam interpretativamente os jeitos leitores dos adultos alfabetizados,

apropriando-se, fazendo uso, construindo sentidos singulares, e outros, coletivos que não se limitam às normas adultas, pelo contrário as burlavam constantemente escapando às suas lógicas e às suas regras. Também, os atos de morder, dobrar, lambe, cutucar, ver, interpelar com as “mãos”, “entender” com a boca acompanharam o agir das crianças que transcendia o objeto de leitura em brincadeiras, narrativas embasadas nos textos interpretados ora com, ora sem a intervenção das educadoras. Isso tudo configurando-se como registro que os bebês e as crianças bem pequenas fazem e pensam no contato com os objetos, nas reações que eles provocam, nas respostas que oferecem. Portanto, demonstrando que não basta narrar-lhes histórias, é preciso que as crianças possam tocar e manipular os livros/usá-los a fim de vivenciar, atualizar em movimentos e outras expressividades a narrativa das imagens, das formas, das histórias, das surpresas pictóricas e plásticas, multisensoriais, dos livros contemporaneamente produzidos para o público infantil.

Dessa forma, o uso do livro pelos bebês e pelas crianças bem pequenas se dá de forma experimental, mesmo quando mediado por um adulto narrador. Experimental, tal como apresenta Ana Paula Paiva (2010a) em *A aventura do livro experimental*, ao abordar o livro-objeto como arquitetura e personalidade:

Livro lúdico, artístico, decorativo, surpreendente.
 Categoria tensora de orientações. [...]
 Ultrapassa a condição objetiva-linear da leitura
 Suporte, superfície de jogos, acréscimos, diversões, vínculo, achados. [...]
 Tão diversos. Novos. Inéditos. Autênticos. [...]
 Livro-ruído. Rebatedor. Silibaaaaaaaaaante.
 Sensitivo – se faz sentir. [...]
 Experimentável – submetido à prova.
 Ensaaiador de linguagens. Exploratório. [...]

Ler é desejar o obra, *é pretender ser a obra*. O autor de um texto não poderia prever a leitura que cada um faz;
 e seria aí que residiria o verdadeiro prazer do livro.[...]
 Toda a diferença entre ler-corrido e ler-viajando estaria na localização do discurso ou no seu não lugar, discurso “sem lugar” expressivo. [...]

Motivos de ser. Livro cobiçado. Valioso e valorizado. Desejável, pretendido. No despertar do querer, do alcançar, do atingir, do compartilhar. [...]
 Aceita outra forma de expressividade. Menos segura. Mais delirante. [...]
 É livro. É ornamento. Brinquedo. Arte. Artesanato. Composição..
 É divisor de campos. Objeto perceptivo.
 Tenso. Não óbvio.
 Livro *novo*. Incitador de ideias e usos.
 Livro-trampolim. [...]

Um livro trampolim no qual a criança se experimenta e se joga a outros meios, que mobilizam para outros fazeres, outros saberes, outras partilhas, outros lugares, outros desejos, outros prazeres, outras linguagens.

Entretanto, por se tratar de bebês - crianças no começo de seus primeiros encontros no e com o mundo social, cultural e físico – como elemento da prática pedagógica, não basta que tenham acesso aos livros, é preciso uma presença mediadora, acolhedora, disponível, sensível aos tempos, aos ritmos, às expressões desses sujeitos de pouca idade e muito desejo pela vida. Portanto, uma mediação que aceita e possibilita a participação ativa, livre de regras reguladoras, mas repletas de oportunidades enriquecidas que potencializem suas experimentações-interações com e a partir dos livros. Uma mediação que enxerga que o livro não se restringe a um suporte de histórias ou informações escritas, mas vai além, pois é também como um rico instrumento de pesquisa, para o professor(a) observar, escutar e melhor conhecer os bebês e as crianças bem pequenas no cotidiano da educação infantil, por meio de suas ações em seus mais diversos encontros (com o livro, com o livro e outras crianças, com o livro e outros brinquedos, com o livro e outros adultos, com o livro e os seus movimentos, com o livros e os seus silêncios, com o livro e os seus afetos, os seus medos, as suas ideias, as suas necessidades, as suas alegrias...).

Certamente as palavras finais desse estudo investigativo de cunho exploratório, caracterizam-se como provisórias e incompletas. Maiores aprofundamentos e diálogos se fazem necessários, diante da ausência de outros estudos semelhantes na área da pequena infância.

Entretanto, neste momento, o que encontro como achado da investigação é que, na prática pedagógica em berçários, os livros como portadores de múltiplas narrativas apresentam-se como uma potente ferramenta capaz de engajar adultos e crianças na produção de uma nova cultura de uso do objeto livro, na qual o livro é o meio para possíveis experiências estéticas, isto é, “como possibilidade de deixar-se atravessar pelos acontecimentos, de ousar outras linguagens para entender e explicar a vida” (REDIN, 2010, p.247). De viver próximo a experiência, tal qual se refere Jorge Larrosa, e inspirou Fernandes (2009) a pensar a experiência no campo pedagógico.

REFÊRENCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ABUD, M.J.M. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização**. São Paulo: EPU, 1987.

ACHUTTI, L.E.R. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ADES, César. Um adulto atípico na cultura das crianças. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em Perspectiva**: Políticas, pesquisas e instituições. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

ANDALOUSSI, K. El. **Pesquisas-ações**: ciências, desenvolvimento, democracia. (Trad.). Michel Thiollent. São Carlos: EdUFSCAR, 2004.

BARBIER, R. **Pesquisa-ação**. (Trad.) Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2002.

BARBOSA, M.C.S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil?. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A.M.A. (Orgs.). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças**: Diálogos com William Corsaro. São Paulo, SP: Cortez, 2009a.

_____; RICHTER, S.R.S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: Congresso de leitura do Brasil, 17. 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: 2009b (*texto digitado*).

BECKER, H.S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. (Trad.) Marco Estevão e Renato Aguiar. 3º Ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONNAFÉ, M. **Los libros, eso es bueno para los bebés.** (Trad.) Lirio Garduño y Jean Pierre Buono. Barcelona, España: Editorial Océano, 2008.

BRASIL. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** - Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2010.

BROCK, A.; DODDS, S.; JARVIS, P.; OLUSOGA, Y. **Brincar: Aprendizagem para a vida.** (Trad.) Fabiana Kanan Porto Alegre, RS: Penso, 2011.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BUSSAB, V. S. R.; PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Encontros com o outro: empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 18, n. 2, jun. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.ph>. Acesso em: 11 abr. 2011.

CAMERA, H. G. **Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês.** Porto Alegre: UFRGS, 2006. 66 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

CARVALHO, A.M. A.; PEDROSA, M. I. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 1, p. 181-188, jan. 2002.

CATARSI, E. A interação precoce com os livros é a base de um desenvolvimento lingüístico rico e articulado da criança. In: **Pátio: educação infantil.** Porto Alegre, v. 3, n. 8 (jul./out. 2005), p. 21-30.

CATARSI, E. L'adulto "incoraggiante" e la lettura nell'asilo nido. In: CATARSI, E; **Lettura e narrazione nell'asilo nido.** Azzano San Paolo, Itália: Edizioni Junior, 2001.

CHARTIER, R. Do livro a leitura. In: **Práticas da leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador** (trad.). Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo, SP: Unesp, 2002.

COCEVER, E.. **Bambini Attivi e Autonomi**: A cosa serve l'adulto? L'asperiencia di Lóczy. Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1990.

COCEVER, E. B. bambine al nido. In: EMILIANI, F. **I bamini nella vita quotidiana**: Psicologia sociale della prima infanzia. Roma, Itália: Carocci editore, 2009. p. 157-190.

COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, W.A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças**: Diálogos com William Corsaro. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELGADO, A.C.C.; MÜLLER, F. Abordagens Etnográficas nas Pesquisas com as Crianças e suas Culturas. In: 28a Anped, 2005, Caxambu. Anais ANPED, 2005. v. 28. p. 225-226.

ECO, H.; CARRIÈRE, J.C. **Não contem com o fim do livro**. (Trad.) André Telles. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2010.

ENTLER, R. A fotografia e as representações do tempo o. In: **Galáxia**: revista transdisciplinar de comunicação, semiótica, cultura. São Paulo, n. 14 (dez. 2007), p. 29-46.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. São Paulo: JM, 2004.

FERNANDES, S. B. “**Eu não te confesso, mas um dia você vai saber o que é uma escola**”: Escolarização, infância e experiência. Porto Alegre, UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FERREIRA, M.M. “Branco demais” ou ... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M.C. (Org.). **Estudos da Infância**: Educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERREIRO, E. **Pasado y presente de los verbos leer y escribir**. Cidade do México: FEC, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. São Paulo: AA/Cortez Editores, 1982.

FRONCKOWIAK, A. O encontro de crianças e literatura na educação infantil. In: **Literatura infantil**: muito além do cantinho da leitura. Revista Pátio, Porto Alegre, n. 24, ano VIII, jul/set. 2010.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. Apresentação da Tradução Brasileira. In: **A evolução psicológica da criança** (Trad.) Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. et al. **Bambini**: A abordagem italiana à educação infantil. (Trad.) Daniel Ángel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIRALDELLO, G. **Voz, presença e imaginação**: a narração de histórias e as crianças pequenas. Disponível em: <http://www.botucatu.sp.gov.br/Eventos/2007/contHistorias/artigos/aNarracao.pdf>, Acesso em: 22 mar. 2011.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos**: O atendimento em creche. (Trad.) Marlon Xavier. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.

GUTFREIND, C. **Narrar, ser mãe, ser pai**: outros ensaios sobre a parentalidade. Rio de Janeiro, RJ: DIFEL, 2011.

GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HOYUELOS, A. **La estética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona, España: Octaedro – Rosa Sensat, 2006.

JALLEY, E. Introdução de Emile Jalley: Henri Wallon, pioneiro nos estudos de psicologia da criança. In: WALLON, H. **Evolução Psicológica da Criança**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA, J.; PINAZZA, M.A. **Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

KLAUS, M. H.; KLAUS, P.H. **Seu Surpreendente Recém-Nascido**. (Trad.) Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MAGNANI, J.G.C. **O (velho e bom) caderno de campo**. 1996. 4 f. (*texto digitado*).

MAGNANI, J.G.C. Etnografia como prática e experiência. **Horiz. antropol**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

MAHONEY, A. A. ALMEIDA, L. (Orgs). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. de; ALMEIDA, S.H.V. de. Produção de Vigotski (e grupo) e Wallon: comparação das dimensões epistemológica, metodológica e desenvolvimental. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 24, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 20 abr. 2011.

MASTROBERTI, A. P. **Uma janela aberta para o livro como suporte híbrido**. Porto Alegre, PUCRS, 2007. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MASTROBERTI, P. **Escutando as paredes e vendo através delas: A aquisição do conhecimento estético através da leitura do livro ilustrado**. Porto Alegre, 2007. 15 f. (Texto digitado).

MALINOWSKI, B.K. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental** - um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné malinésia. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MIRZOEFF, N. **Uma intrucción a la cultura visual**. (Trad.) Paula García Segura. Barcelona, España: Paidós, 2003.

MÜLLER, F. CARVALHO, A (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

MUSATTI, T.; MAYER, S. Conhecendo e aprendendo em um contexto educacional: um estudo realizado nas creches de Pistóia. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. et al. **Bambini: A abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, R.C. de. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PAIVA, A.P. **Literatura Infantil: muito além do cantinho da leitura**. Porto Alegre. 2010. 4 f. (Texto digitado).

PAIVA, A.P.M.de. **A Aventura do Livro Experimental**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora; São Paulo, SP: Edusp, 2010.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação Infantil: Resposta educativa à diversidade**. (Trad.) Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

PANOZZO, N.S.P. **Leitura no entrelaçamento de linguagens: Literatura infantil, processo educativo e mediação**. Porto Alegre, UFRGS, 2007. Tese 217 f. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PANOZZO, N.S.P. **Literatura infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola**. Porto Alegre, UFRGS, 2001. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

PAULINO, Graça et al. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

PEDROSA, M.I; SANTOS, M. de F. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogos com Corsaro. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A.M.A. (Orgs.). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: Diálogos com William Corsaro**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

PEREIRA, R. F. **As crianças bem pequenas na produção de suas culturas**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

POST, J.; HOHMANN, M. **Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e primeiras Aprendizagens.** (Trad.) Sara Bahia. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

REDIN, M. M. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A.M. A. (Orgs.). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: Diálogos com William Corsaro.** São Paulo, SP: Cortez, 2009.

REDIN, M. M. Ética, estética e educação infantil. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em Perspectiva: Políticas, pesquisas e instituições.** São Paulo, SP: Cortez, 2010.

RICHTER, S.R.S.; BARBOSA, M.C.S.B. Educação Infantil: Qual currículo com crianças pequenas? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: Educação e Tecnologia, 6. 2009, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: UNISINOS, 2009.

RICHTER, S. **Criança e pintura: ação e paixão de conhecer.** 2ª Ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005.

RIZZOLI, M.C. Leitura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. In: FARIA, A. L.G.; MELLO, S.A. (Orgs.). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 5-22.

ROSE, G. **Metodologias Visuais: Pesquisando os materiais visuais em busca de uma metodologia visual crítica.** London, England: Sage, 2001.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 11 abr. 2011.

SAMAIN, E. **O fotográfico.** 2. ed. São Paulo, SP: Hucitec: SENAC São Paulo, 2005.

_____. Para que a antropologia consiga tornar-se visual. **Revista Antropológica**, México, 1994.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Comunicação e semiótica.** São Paulo: Hacker Editora, 2004.

SARMENTO, M.J. GOUVEA, M.C.S. de. (Orgs.) **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J. GOUVEA, M. C. S. de. (Orgs.) **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, M.J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, ago. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acessos em 09 març. 2011.

SCHÜNEMANN, A. T. **Música e histórias infantis**: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SIMIANO, L. **Meu Quintal é Maior que o Mundo**: Da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar dos bebês. Santa Catarina: Unisul, 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2010.

SOTANG, S. **Ao mesmo tempo**: ensaios e discursos. (Trad.) Rubens Figueiredo (Org.). Paulo Dilonardo e Anne Jump. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 137-155.

SPENGLER, M.L.P. **Livro de imagem**: Quando a ilustração se dona da palavra. 2010 Disponível em: <http://www.ibbycompostela2010.org/descarregas/10/10_IBBY2010_27.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2011.

SPERB, T. Gêneros narrativos e desenvolvimento. In: EISENBERG, Z.; PARENTE, M. A. de M. (Orgs.) **Psicologia da Linguagem**: da construção da fala às primeiras narrativas. São Paulo: Vetor, 2010.

TARDOS, A.; SZANTO, A. O que é autonomia na primeira infância?. In: FALK, J. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. São Paulo: JM, 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2008.

TEIXEIRA, T. M. Textos literários na formação do leitor: leitura e texto. In: MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. (Orgs.). **Literatura e neoleitor**. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/10273208-LiteraturaNeoleitor.pdf>. Acesso em: 25 maio 2011.

VASCONCELOS, V. Infância e psicologia - Marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M.C.S. (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WADSWORTH, B.J. **Inteligência e Afetividade da Criança**: na teoria de Piaget. (Trad.). Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira, 1996.

WALLON, H. **Do ato ao Pensamento**. Lisboa, Moraes, 1979.

WEREBE, M.J. G.; BRULFERT, J.N. (Orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

ANEXO A - Termos de Consentimento Informado

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Aos pais e responsáveis

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de investigar como os bebês se relacionam e interagem com e a partir do objeto livro. Pretendemos com este estudo qualificar o trabalho pedagógico realizado com os bebês.

Informamos que os dados da pesquisa serão registrados através da escrita das observações, da captura de imagens com máquina fotográfica e também de gravações em vídeo realizadas durante o segundo semestre do ano de 2010.

O material coletado será utilizado apenas para fins exclusivos do trabalho acadêmico como: relatório de pesquisa, publicação e divulgação científica, atividades formativas de educadores. A divulgação das imagens fotografadas e filmadas, assim como dos relatos das observações terão como referência as regras sobre o uso ético das imagens na pesquisa (Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde).

Os pesquisadores responsáveis por este Projeto de Pesquisa são a Professora Maria Carmen Silveira Barbosa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e a mestranda Rosele Martins Guimarães pertencente ao curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS - telefone para contato: (051) 9358-0623 ou (51) 3237-1567.

Eu, _____, autorizo que a criança _____, pela qual sou responsável, participe da pesquisa intitulada: *A mala dos livros chegou: Um estudo sobre os bebês e os livros na creche*, coordenada pela Professora Maria Carmen Silveira Barbosa e a mestranda Rosele Martins Guimarães.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa e de que estou ciente de que terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento durante a coleta dos dados, e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo.

A participação de meu/minha filho(a) é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a divulgação das imagens fotográficas e filmadas, assim como dos relatos das observações para fins de pesquisa.

Todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e as pesquisadoras colocaram-se a disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização da mesma.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2010.

Assinatura do responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Aos educadores e funcionários da escola

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de investigar como os bebês se relacionam e interagem com e a partir do objeto livro. Pretendemos com este estudo qualificar o trabalho pedagógico realizado com os bebês.

Os dados da pesquisa serão registrados através da escrita das observações, da captura de imagens com a máquina fotográfica e também de gravações em vídeo realizadas durante o segundo semestre do ano de 2010.

O material coletado será utilizado apenas para fins exclusivos do trabalho acadêmico como: relatório de pesquisa, publicação e divulgação científica, atividades formativas de educadores. A divulgação das imagens fotografadas e filmadas, assim como dos relatos das observações terão como referência as regras sobre o uso ético das imagens na pesquisa (Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde).

Os pesquisadores responsáveis por este Projeto de Pesquisa são a Professora Maria Carmen Silveira Barbosa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e a mestranda Rosele Martins Guimarães pertencente ao curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS - telefone para contato: (051) 9358-0623 ou (51) 3237-1567.

Eu, _____, aceito participar da pesquisa intitulada: *A mala dos livros chegou: Um estudo sobre os bebês e os livros na creche*, coordenada pela Professora Maria Carmen Silveira Barbosa e a mestranda Rosele Martins Guimarães.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa e de que estou ciente de que terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento durante a recolha dos dados, e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo.

Minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a divulgação das imagens fotográficas e filmadas, assim como dos relatos das observações para fins de pesquisa.

Todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e as pesquisadoras colocaram-se a disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização da mesma.

Porto Alegre. ___ de _____ de 2010.

Assinatura do educador/funcionário _____

Assinatura da pesquisadora _____

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

À direção da escola

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de investigar como os bebês se relacionam e interagem com e a partir do objeto livro. Pretendemos com este estudo qualificar o trabalho pedagógico realizado com os bebês.

Os dados da pesquisa serão registrados através da escrita das observações, da captura de imagens com a máquina fotográfica e também de gravações em vídeo realizadas durante o segundo semestre do ano de 2010.

O material coletado será utilizado apenas para fins exclusivos do trabalho acadêmico como: relatório de pesquisa, publicação e divulgação científica, atividades formativas de educadores. A divulgação das imagens fotográficas, dos relatos das observações e transcrição das entrevistas terão como referência as regras sobre o uso ético das imagens na pesquisa (Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde).

Os pesquisadores responsáveis por este Projeto de Pesquisa são a Professora Maria Carmen Silveira Barbosa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e a mestranda Rosele Martins Guimarães pertencente ao curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS - telefone para contato: (051) 9358-0623 ou (51) 3237-1567.

Eu, _____, na condição de diretora da _____, autorizo a realização da pesquisa intitulada: *A mala dos livros chegou: Um estudo sobre os bebês e os livros na creche*, coordenada pela Professora Maria Carmen Silveira Barbosa e a mestranda Rosele Martins Guimarães.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa e de que estou ciente de que terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento durante a recolha dos dados, e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo.

A participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a divulgação das imagens fotográficas, dos relatos das observações e transcrição de entrevistas para fins de pesquisa.

Todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e as pesquisadoras colocaram-se a disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização da mesma.

Porto Alegre, ___ de _____ de 2010.

Assinatura do educador/funcionário: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

ANEXO B - Os livros usados na pesquisa

Com o objetivo de organizar os livros utilizados na pesquisa, optei por construir um quadro para apresentar as principais características dos mesmos. A escolha do que consistiu como prioridade a ser destacada, esteve guiada pela perspectiva da pesquisa, isto é, pensando nas especificidades dos suportes, nos traços das palavras, em algumas características das imagens. Desse modo, a sistematização foi a seguinte:

Suporte

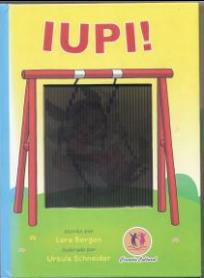
- Material: de tecido, papel, plástico, E.V.A., etc.
- Formas: quadrangular, circular, conforme o personagem do livro, etc.
- Tamanho: pequena, média e grande.
- Sensorialidade: características físicas percebidas no toque, na audição, na visualização, etc.

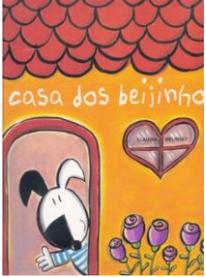
Texto verbal escrito

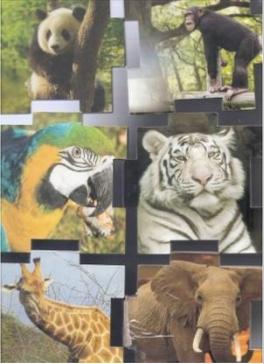
- Texto: considerado a presença ou ausência de palavras. Portanto, sem texto ou nomeação de imagens.
- Verso: poemas, poemas narrativos, parlendas, trava-línguas, adivinhas, etc.
- Narrativa: pequena, média, grande.

Imagem

- Cor: colorida, preto e branco, realística.
- Tamanho: pequena, média, grande.

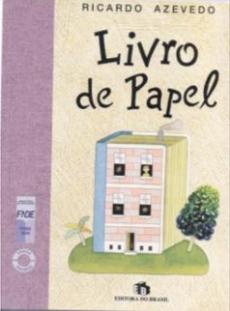
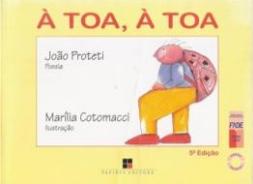
LIVRO	SUPORTE				TEXTO VERBAL ESCRITO			IMAGEM
Imagem Dados gerais	Material	Forma	Tamanho	Sensorialidade	Texto	Verso	Narrativa	Características
 <p>Título: Meu Circo Autor: Xavier Deneux Editora: Companhia das Letrinhas</p>	Cartonado	Quadrangular	<input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	Orifícios e aberturas nas imagens que comunicam as imagens	<input type="checkbox"/> Sem texto <input checked="" type="checkbox"/> Nomeação de imagem		<input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	<input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística
 <p>Título: Iupi! Autor: Lara Bergen Editora: Ciranda Cultural Editora Ltda</p>	Cartonado	Retangular	<input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	Imagens que se movem quando as páginas são movimentadas	<input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem		<input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	<input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística

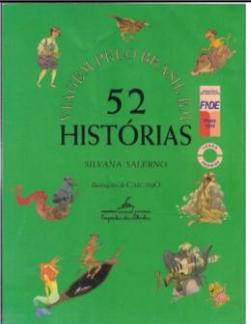
 <p>Título: A casa dos beijinhos Autor: Claudia Bielinski Editora: Companhia das Letrinhas</p>	<p>Cartonada</p>	<p>Retangular com parte superior arredondada</p>	<p><input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande</p>	<p>Abas de papelão</p>	<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>
 <p>Título: O que tem dentro da fralda Autor: Guido Van Genechten Editora: Brinquê-Book</p>	<p>Folhas de papel acetinado</p>	<p>Quadrangular</p>	<p><input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande</p>	<p>Abas de papelão</p>	<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>

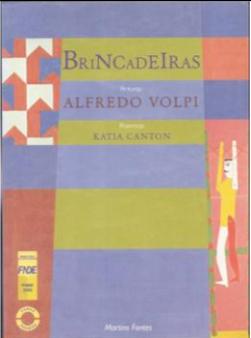
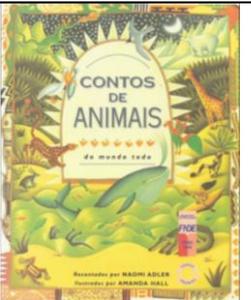
 <p>Título: Sem autor Autor: Sem autor Editora: CEDIC editora</p>	<p>Cartonada</p>	<p>Formato de peça de quebra cabeça</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>		<p><input checked="" type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input checked="" type="checkbox"/> Realística</p>
 <p>Título: Hora do banho Autor: Sem autor Editora: Editora Brasileira</p>	<p>Plástico</p>	<p>Quadrangular</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>		<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input checked="" type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>

 <p>Título: Livros Ovos Autor: Sem autor Editora: Smartink Books LLC</p>	<p>Cartonados</p>	<p>12 pequenos livros em formato de um ovo</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>		<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>
 <p>Título: A ovelhinha Autor: Sonia Terezinha Gamino da Costa Editora: Sonia Terezinha Gamino da Costa</p>	<p>Tecido</p>	<p>Retangular</p>	<p><input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p>Personagens que são destacáveis e possíveis de fixar em outras páginas. Tecido lembra a sensação da lã da personagem ovelha</p>	<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input checked="" type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>

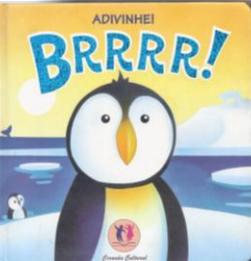
 <p>Título: Sem título Autor: Sem autor Editora: Sem editora</p>	Tecido	Quadrangular	<input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande	Tecidos com diferentes texturas	<input checked="" type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem		<input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	<input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística
 <p>Título: O dia no lado do porquinho Paco Autor: Ruth Marschalek I(trad) Editora: Todo Livro LTDA</p>	Cartonado	Quadrangular	<input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	Um porquinho de borracha que produz som ao ser pressionado	<input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem		<input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	<input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística

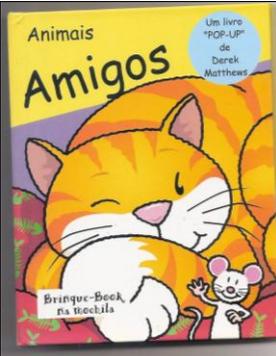
 <p>Título: Livro de Papel Autor: Ricardo Azevedo Editora: Editora do Brasil</p>	Folha de papel acetinado	Retangular	<input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande		<input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem	Poemas	<input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	<input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística
 <p>Título: À toa, à toa Autor: João Proteti Editora: Papyrus</p>	Folha de papel acetinado	Retangular	<input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande		<input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem	Poemas	<input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	<input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística

 <p>Título: Os sete cabritinhos Autor: José Ballesteros Editora: Instituto Caliss</p>	<p>Folha de papel acetinado</p>	<p>Quadrangular</p>	<p><input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>		<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>
 <p>Título: Viagem pelo Brasil em 52 histórias Autor: Silvana Salerno Editora: Companhia das Letrinhas</p>	<p>Folha de papel acetinado</p>	<p>Retangular</p>	<p><input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande</p>		<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>

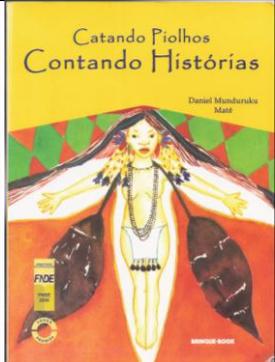
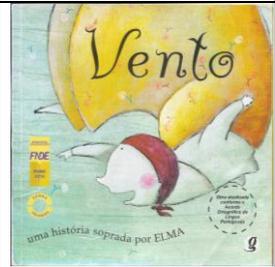
 <p>Título: Brincadeiras Autor: Katia Canton Editora: Martins Fontes</p>	<p>Folha de papel acetinado</p>	<p>Retangular</p>	<p><input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande</p>		<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>
 <p>Título: Contos de animais Autor: Naomi Adler Editora: Martins Fontes</p>	<p>Folha de papel acetinado</p>	<p>Retangular</p>	<p><input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande</p>		<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>

 <p>Título: O primeiro livro do bebê: alimentos Autor: Madalena Parisi Duarte Editora: Todo livro LTDA</p>	Cartonado	Quadrangular	<input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	Abertura na parte superior do suporte que permite que seja transportado como uma bolsa de mão	<input type="checkbox"/> Sem texto <input checked="" type="checkbox"/> Nomeação de imagem		<input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	<input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande <input checked="" type="checkbox"/> Realística
 <p>Título: O carrinho foguete Autor: Gaby Goldsack Editora: Igloo Books Ltda</p>	Cartonado	Formato de um carro	<input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	Rodas do carro de plástico que giram	<input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem		<input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	<input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística

	<p>Cartonado</p>	<p>Quadrangular</p>	<p><input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>		<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>
	<p>Cartonado</p>	<p>Quadrangular</p>	<p><input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p>Dispositivo na página que ao ser puxado apresenta a continuidade da narrativa em uma pequena página que fica escondida dentro da página principal</p>	<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística <p>** Escondidas na página</p> </p>

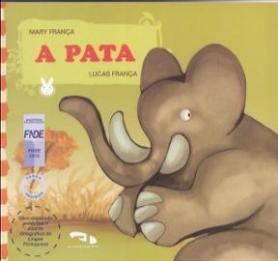
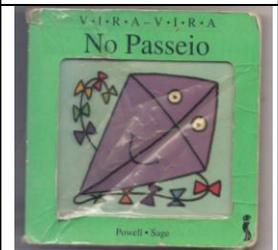
	<p>Folha de papel grosso</p>	<p>Quadrangular</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p>Com Pop-ups entre as páginas do livro</p>	<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>	<p>Versos pequenos e rimados</p>	<p><input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>
<p>Título: Animais Amigos Autor: Derek Matthews Editora: Book Editora Ltda</p>	<p>Cartonado</p>	<p>Quadrangular</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p>Com fantoche que perpassa todas as páginas</p>	<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>
								
<p>Título: Cachorrinho quer brincar Autor: Rosa Amanda Strausz Editora: GMT Editores</p>								

 <p>Título: Pintinhos Graciosos Autor: Tatiana Reiter Bueno Editora: Emma Books LTDA</p>	<p>Cartonado</p>	<p>Segue o desenho dos personagens – silhueta</p>	<p><input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>		<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>
 <p>Título: A viagem agitada de Olavo e Olívia: passeio Autor: Pierre Pratt Editora: Salamandra</p>	<p>Cartonado</p>	<p>Quadrangular</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>		<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input checked="" type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>

 <p>Título: Catando piolhos: Contando histórias Autor: Daniel Munduruku Editora: Brinque-Books</p>	Folha em papel acetinado	Retangular	<input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande		<input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem		<input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande	<input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística
 <p>Título: Vento: uma história soprada por Elma Autor: Elma Neves Editora: Global</p>	Folha de papel acetinado	Quadrangular	<input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande		<input checked="" type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem		<input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	<input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística

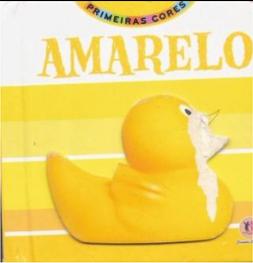
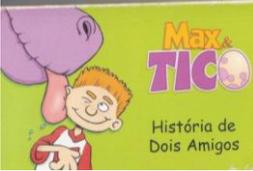
 <p>Título: Contos e lendas de Macau Autor: Alice Vieira Editora: Cantos do Mundo</p>	Folha de papel acetinado	Retangular	<input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande		<input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem		<input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande	<input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística
 <p>Título: Saia da toca amigo! Autor: Ana Göbel Editora: Lê</p>	Folha de papel acetinado	Quadrangular	<input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande		<input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem		<input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	<input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística

 <p>Título: Se as coisas fossem mães Autor: Sylvia Orthof Editora: Singular</p>	Folha de papel comum	Retangular	<input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande		<input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem		<input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	<input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística
 <p>Título: O segredo de Magritte Autor: Caulos Editora: JPA Jovens Leitores</p>	Folha de papel acetinado	Quadrangular	<input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande		<input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem		<input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	<input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística

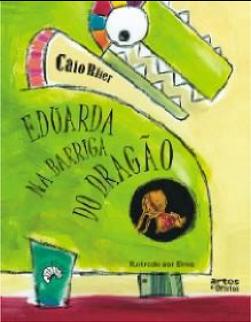
	<p>Folha de papel acetinado</p>	<p>Retangular</p>	<p><input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>		<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>
<p>Título: A pata Autor: Mary França Editora: Dimensão</p>		<p>Cartonado e plástico</p>	<p>Quadrangular</p>	<p><input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p>Páginas de plástico que mudam a cor da ilustração conforme a cor da ilustração da página ao lado</p>	<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input checked="" type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>	<p><input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>
<p>Título: Vira-vira: No passeio Autor: Sage Powell Editora: Siciliano</p>								

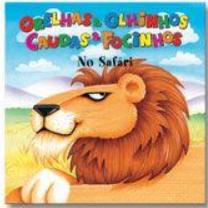
 <p>Título: Sou apenas um monstro assustado! Autor: Ruth Marschalek Editora: Todolivro Ltda</p>	<p>Cartonado</p>	<p>Segue as formas dos personagens - silhueta</p>	<p><input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p>Duas bolas de plástico com duas pequenas bolas pretas dentro, são os olhos do personagem</p>	<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>
 <p>Título: Quando temos trabalho a fazer Autor: Nick Butterworth Editora: Agir S. A.</p>	<p>Cartonado</p>	<p>Quadrangular</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>		<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>

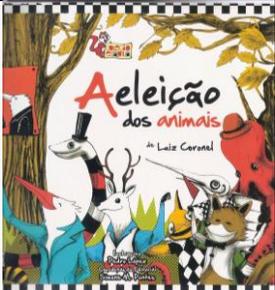
	<p>Cartonado</p>	<p>Quadrangular</p>	<p><input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p>Botão sonoro</p>	<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>
<p>Título: O Pônei Pablito Autor: Kate Cuthbert Editora: Brasileitura</p>	<p>Cartonado e diferentes texturas fixadas nas imagens dos animais que são os personagens da narrativa</p>	<p>Quadrangular</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p>Texturas nas imagens dos animais</p>	<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>

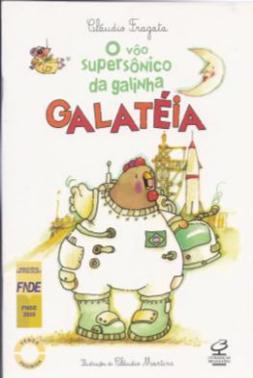
 <p>Título: Primeiras cores: amarelo Autor: Julio César Silva Editores: Cirando Cultural</p>	<p>Cartonado</p>	<p>Quadrangular</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>		<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input checked="" type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande <input checked="" type="checkbox"/> Realística</p>
 <p>Título: Max&Tico: História de dois amigos Autor: Stv Harpster Editores: Todolivro</p>	<p>Cartonado</p>	<p>Retangular</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>		<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>

 <p>Título: Os 3 patinhos Autor: Cris Porto (trad) Editora: Difusão Cultural</p>	Plástico emborrachado	Quadrangular	<input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande	Três patinhos que se encaixa em diversos bolsos que há em cada página do livro	<input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem		<input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	<input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística
 <p>Título: Balão Autor: Sem autor Editora: Sem editora</p>	Tecido	Retangular	<input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	Diversas texturas de tecidos diferentes	<input checked="" type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem		<input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	<input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística

 <p>Título: Cadê? Autor: Graça Lima Editora: Lacerda</p>	<p>Folha de papel acetinado</p>	<p>Quadrangular</p>	<p><input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>		<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>
 <p>Título: Eduarda na barriga do dragão Autor: Caio Riter Editora: Artes e ofícios</p>	<p>Folha de papel acetinado</p>	<p>Retangular</p>	<p><input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande</p>		<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>

 <p>Título: Brincando com a Joaninha Autor: Kenny E. Rettore Editora: Salamandra</p>	<p>Tecido apeluciado</p>	<p>Seguindo as características físicas do inseto</p>	<p><input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p>O livro tem um rabinho que ao ser puxado a joaninha treme</p>	<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>
 <p>Título: Orelhas & Olhinhos Caudas & Focinho: No Safari Editora: Vale das Letras</p>	<p>Cartonado</p>	<p>Quadrangular</p>	<p><input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p>Livro pop up</p>	<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>

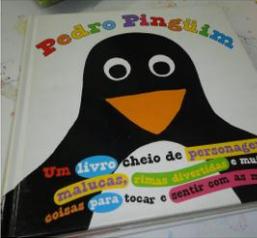
	<p>Folha de papel acetinado</p>	<p>Quadrangular</p>	<p><input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>		<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>
<p>Título: A eleição dos animais Autor: Luiz Coronel Editora: Esquilo</p>		<p>Folha de papel acetinado</p>	<p>Retangular</p>	<p><input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>		<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>
<p>Título: Isso não é brinquedo Autor: Ilan Brenman Editora: Scipione</p>								

 <p>Título: Fuzuê Autor: Maria Elisa Alves Editora: Geração editorial</p>	Folha de papel acetinado	Retangular	<input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande		<input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem		<input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	<input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística
 <p>Título: O vôo supersônico da galinha Galatéia Autor: Claudio Fragata Editora: Civilização Brasileira</p>	Folha de papel comum	Retangular	<input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande		<input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem		<input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	<input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística

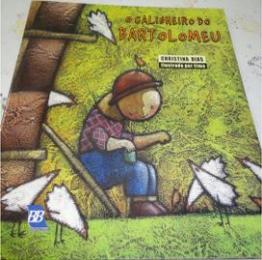
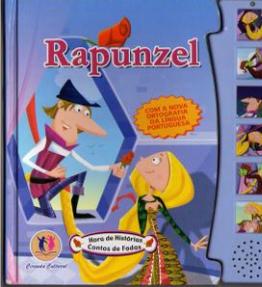
 <p>Título: O menino inesperado Autor: Elisa Lucinda Editora: Civilização Brasileira</p>	Folha de papel acetinado	Retangular	<input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande		<input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem		<input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	<input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística
 <p>Título: Cadê Clarisse? Autor: Sonia Rosa Editora: Difusão Cultural do Livro</p>	Folha de papel comum	Retangular	<input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande		<input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem		<input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	<input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística

 <p>Título: O livro de surpresas da Ninoca Autor: Lucy Cousins Editora: Ática</p>	Cartonado	Retangular	<input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande	Com abas de papelão	<input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem		<input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	<input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística
 <p>Título: Cãozinhos e Gatinhos Editora: Ciranda Cultural</p>	Cartonado	Quadrangular	<input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	Com botões sonoros que imitam o som dos animais da narrativa	<input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem		<input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	<input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input checked="" type="checkbox"/> Realística

 <p>Título: Um Dia do Barulho Editora: Ciranda Cultural</p>	<p>Cartonado</p>	<p>Quadrangular</p>	<p><input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p>Com botões sonoros que imitam o som dos animais da narrativa</p>	<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>
 <p>Título: Que horas são, Papai lobo? Autor: Annie Kluber Editora: Ciranda Cultural</p>	<p>Folha de papel acetinado</p>	<p>Quadrangular</p>	<p><input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p>Com fantoche que perpassa todas as páginas do livro</p>	<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>

 <p>Título: Pedro Pinguim Autor: Jo Rigg e Simon Mugford Editora: DCL</p>	<p>Folha de papel acetinado</p>	<p>Quadrangular</p>	<p><input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p>As páginas são duplas</p>	<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>
 <p>Título: Meg a, gatinha Dia feliz Autor: Lara Jones Editora: Salamandra</p>	<p>Cartonado</p>	<p>Retangular</p>	<p><input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande</p>	<p>Com abas de papelão</p>	<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>

 <p>Título: Seu lobato tinha um sítio Autor: Wendy Straw Editora: Todolivro</p>	<p>Páginas plastificadas</p>	<p>Quadrangular</p>	<p><input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande</p>	<p>As páginas podem ser molhadas. Difíceis de rasgar e amassar</p>	<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input checked="" type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>
 <p>Título: Não faça isso, Dragão! Autor: Annie Kluber Editora: Ciranda Cultural</p>	<p>Folhas de papel acetinado</p>	<p>Retangular</p>	<p><input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p>Com fantoche que perpassa todas as páginas do livro</p>	<p><input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem</p>		<p><input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística</p>

 <p>Título: O galinheiro do bartolomeu Autor: Christina Dias Editora: Best Book</p>	Folha de papel acetinado	Retangular	<input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande		<input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem		<input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	<input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística
 <p>Título: Rapunzel Autor: Donaldo W. Buchweitz Editora: Ciranda Cultural</p>	Cartonado	Quadrangular	<input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	Com botões sonoros que narram a história do livro	<input type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem		<input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	<input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística

 <p>Título: sem título Autor: sem autor Editora: Tiny Love</p>	Tecido	Quadrangular	<input type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	Pop-up de estruturas de tecido, aberturas com espelho, dispositivo para puxar e mexer estruturas, abas de tecido.	<input checked="" type="checkbox"/> Sem texto <input type="checkbox"/> Nomeação de imagem		<input type="checkbox"/> Pequena <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Grande	<input checked="" type="checkbox"/> Colorida <input type="checkbox"/> Preto e branco <input checked="" type="checkbox"/> Pequena <input checked="" type="checkbox"/> Média <input checked="" type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Realística
--	--------	--------------	--	---	--	--	---	--