

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E CONTEMPORANEIDADE**

NICLÉCIA FERREIRA GAMA

**ENTRE SONS, PALAVRAS E SENTIDOS: O PROTAGONISMO
INFANTIL EM ATOS DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA CRECHE**

Salvador
2021

NICLÉCIA FERREIRA GAMA

**ENTRE SONS, PALAVRAS E SENTIDOS: O PROTAGONISMO
INFANTIL EM ATOS DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA CRECHE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, ao qual se vincula o Grupo de Pesquisa e Estudo em Leitura e Contação de Histórias (GPELCH), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemary Lapa de Oliveira

Co-orientadora Profa. Dra. Risonete Lima de Almeida

Salvador
2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Gama, Niclécia Ferreira

Entre sons palavras e sentidos: o protagonismo infantil em atos de leitura e contação de histórias com bebês e crianças bem pequenas na creche / Niclécia Ferreira Gama. – Salvador, 2021.

129 f. : il.

Orientadora: Rosemary Lapa de Oliveira.

Coorientadora: Risonete Lima de Almeida

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, 2021.

Contém referências e anexos.

1. Educação infantil. 2. Educação de crianças. 3. Criança – Livros e leitura. 4. Leitura (Primeira infância). 5. Lactentes - Desenvolvimento. I. Oliveira, Rosemary Lapa de. 2. Almeida, Risonete Lima de. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. IV. Título.

CDD : 372.21

FOLHA DE APROVAÇÃO

ENTRE SONS, PALAVRAS E SENTIDOS: O PROTAGONISMO INFANTIL EM ATOS DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA CRECHE

NICLÉCIA FERREIRA GAMA

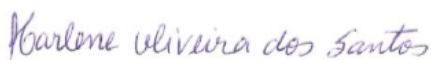
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, em 24 de setembro de 2021, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Profa. Dra. Rosemary Lapa de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Risonete Lima de Almeida
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Marlene Oliveira dos Santos
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Mary Valda Souza Sales
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dedico este trabalho aos bebês e crianças bem pequenas, dos Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Salvador, que me inspiraram a compreender as suas linguagens e mergulhar com elas no universo imaginativo da leitura e da contação de histórias, contribuindo significativamente com essa pesquisa e com a minha história de vida.

AGRADECIMENTOS

*“Bernardo morava de
luxúria com suas palavras.
Para nós era difícil descobrir o contexto
daquela união.
Nossa linguagem não tinha função
explicativa, mas só brincativa” [...]*
(Manoel de Barros)

Pelos caminhos da imaginação e das brincadeiras, vivendo como Bernardo, em luxúria com as palavras lidas, escutadas ou contadas, soltas ao sabor do vento ou unidas em histórias, tive muitas companhias: familiares, amigos e crianças. A todos vocês, minha gratidão.

A Deus, pela força necessária, por me permitir a resiliência necessária para alcançar meus objetivos e enfrentar os desafios que surgiram nesse percurso e à Santa Luzia, por interceder para a permanência da luz dos meus olhos, que sempre se voltarão ao céu em agradecimento.

Às mulheres que me antecederam, minhas bisavós, avós e mãe, que com sua força forjaram o meu caráter e me fizeram uma mulher determinada.

Aos meus filhos Igor e Ana Clara, por me permitirem o aprendizado mais importante da minha vida: ser mãe. Obrigada por compreenderem as minhas ausências e por me incentivarem a sempre seguir adiante.

Ao meu marido Joilson Góis, que tem me apoiado em todos os meus projetos, sendo presente na vida e na educação de nossos filhos, que tem sempre me incentivado a seguir minha trajetória acadêmica e profissional e por ser o primeiro leitor de meus textos. Suas contribuições foram valiosas e necessárias.

Aos meus pais, Nicanor Gama e Maria Ferreira (Dé) por estarem sempre ao meu lado, me fortalecendo e me ajudando a não cair, quando muitas vezes, tropecei nas pedras do caminho. Amo vocês incondicionalmente.

Aos meus irmãos, Cristina Gama, Fernanda Gama, Nívea Maria Gama e Antônio Jorge Gama pelas orações, pelas palavras incentivo e pela escuta às minhas dúvidas e inquietações e por se fazerem presentes a cada passo dessa jornada. Sem vocês, a vida não seria tão boa!

Às minhas sobrinhas Ireninha, e Sarah por compartilharem comigo suas histórias de vida e pelas risadas compartilhadas via *WhatsApp*, já que moram em outro estado e Lara, pelas confidências, escuta e cumplicidade.

A Rafael Gama Couto, meu sobrinho único até então, por compartilhar sua infância comigo, por me fazer parar e respirar para as nossas aventuras culinárias e por me achar a melhor contadora de histórias do mundo.

À minha querida orientadora Rosemary Lapa de Oliveira, por acreditar no meu potencial, por me incentivar a seguir adiante, mesmo quando o caminho pareceu escuro e tortuoso. O seu incentivo a seguir o caminho me acompanha desde o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, na Universidade Federal da Bahia. A você, Rosy, toda a minha admiração pelo compromisso, produção de conhecimento e generosidade. Você me constituiu, ao menos para Rafael, meu sobrinho amado, a melhor contadora de histórias do mundo e isso já me bastaria. Gratidão por sua sensibilidade e amizade e por caminhar de mãos dadas comigo.

À minha Co-orientadora, Risonete Lima de Almeida, pela leitura sensível e intervenções acertadas na construção desse texto. Suas palavras, carinho e amizade fortaleceram ainda mais o meu respeito e admiração por você.

Aos companheiros e companheiras do GPELCH, FORINLEJA, Cacimba de Histórias e da Brinquedoteca Paulo Freire que me permitiram viver a experiência de ser parte não apenas de um grupo de pesquisa, mas de vários, compartilhando saberes e experiências, histórias, risos e devaneios.

Aos colegas da turma de 2019 do PPGEDUC, amigos que conquistei entre cafés e brincadeiras, histórias e gargalhadas antes dos professores entrarem na sala e, em especial a Jainê, Ângela e Samuel, colegas do mesmo grupo de orientandos, pelo acolhimento, escuta sensível e apoio para chegar até aqui. Quisera nomear cada um, mas não cabe aqui, visto que cada um de vocês deixou uma lembrança, uma história, uma marca indelével e permanente em minha vida.

Aos professores da Linha 2 pelas importantes contribuições à minha pesquisa, em especial às professoras Liége Sitja, Tânia Dantas e Mary Valda Sales, que destacaram na academia a importância da leitura e da contação de histórias. Não esquecerei os abraços afetuosos de Mary e seu sorriso ao declarar seu amor por “esse povo que conta histórias e deixa a UNEB mais leve”. Professora Carla Meira de Carvalho (UATI/UNEB) pelo acolhimento e experiências trocadas no Clube de Leitura

e Performances Literárias na Terceira Idade, curso de extensão onde realizei o Tirocínio docente e conheci pessoas incríveis!

À banca de qualificação e defesa, formada pelas professoras Mary Valda Souza Sales (UNEB) e Marlene de Oliveira dos Santos (UFBA) pelos importantes questionamentos e contribuições que elevaram o vigor dessa pesquisa. Os seus saberes e a sua generosidade potencializaram a construção deste trabalho.

À Sônia, Aline e Dionísio, que com zelo, paciência e dedicação, sempre me atenderam na Secretaria Acadêmica, presencialmente ou online quando as atividades presenciais foram suspensas devido à pandemia da Covid-19.

Ao Sr. Fernando, funcionário dedicado e prestativo, por sua amabilidade e pelos cafés quentinhos que turbinavam nossas manhãs.

À Secretaria Municipal de Educação de Salvador que autorizou o desenvolvimento desta pesquisa em um Centro Municipal de Educação Infantil, no segmento Creche.

À diretora do CMEI no qual ocorreu a pesquisa, Sandra Santos, pelo acolhimento e incentivo à sua realização. Às professoras da turma do Grupo 1, por me permitirem adentrar nas suas rotinas para que este estudo fosse possível.

À coordenadora pedagógica Evânia Sodré, pela generosidade, apoio, amizade e confiança depositada em meu trabalho.

Às minhas amigas-irmãs Conceição Rocha, Jainê Ribeiro, Elizânia Dantas e Joiza Pinto pela partilha de experiências e estudo e pela leveza de nossa amizade, mesmo que em tempos sombrios de pandemia.

Às minhas gatas, Marie Curie e Brigitte Bardot e Sofia Loren pela companhia e vigilância nos momentos de solidão criativa, nos quais, verdadeiramente numa estive sozinha.

Aos milhares mortos pela Covid-19 no Brasil, que me fizeram refletir sobre a efemeridade da vida e o quanto o negacionismo e o pouco apreço à ciência, à vida, ao bem comum e ao exercício democrático podem ser danosos para o futuro de um povo, principalmente das crianças.

Por fim, um agradecimento especial aos bebês e crianças bem pequenas que participaram da pesquisa e compartilharam comigo suas “cem linguagens”, como diz Lóris Malaguzzi. Seus olhares, sorrisos, balbucios e palavras primeiras me incentivaram e deram sentido à concretização desta.

*Ele tinha no rosto um sonho de ave extraviada
Falava em língua de ave e de criança.*

*Sentia mais prazer de brincar com as palavras
do que de pensar com elas.
Dispensava pensar. (...)*

*Aprendera no Circo, há idos, que a palavra
tem que chegar ao grau de brinquedo
Para ser séria de rir.*

*Isso é língua de raiz (...)
É Língua de Faz-de-conta
É Língua de Brincar!*

Manoel de Barros (2013, p.467)

GAMA, Niclécia Ferreira. **Entre sons, palavras e sentidos: o protagonismo infantil em atos de leitura e contação de histórias para bebês e crianças bem pequenas na creche.** 129 f. 2021. Dissertação (mestrado) – Departamento de Educação I, Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia.

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo os atos de contação de histórias e de leitura com bebês e crianças bem pequenas na creche, com idades entre dez meses e dois anos e onze meses, sujeitos da pesquisa. Buscou compreender como as crianças, colaboradoras da pesquisa, interagem e parecem construir significados a partir da escuta de histórias contadas ou lidas. Definidos o tema e o objeto da investigação, a atenção se voltou para a questão de pesquisa: Como as crianças participam, interagem e vivenciam os atos de leitura e contação de histórias em uma creche pública do município de Salvador? O interesse científico se materializa no objetivo geral de desenvolver experiências literárias mediadoras com atos de leitura e contação de histórias para observar como os bebês e crianças bem pequenas se constituem interlocutoras/interagem entre si e com o texto. em uma creche pública do município de Salvador-Bahia, *locus* da pesquisa. Os objetivos específicos visam: a) investigar como os bebês e crianças bem pequenas interagem com a experiência literária; b) observar as vivências de atos de leitura e contação de histórias com bebês e crianças bem pequenas e c) analisar as práticas de leitura e de contação de histórias no cotidiano da instituição em correlação com a compreensão dos sentidos que os bebês e crianças bem pequenas podem atribuir a essas vivências. Visando revelar a questão de pesquisa, como metodologia de abordagem qualitativa, foi privilegiado o estudo de cunho etnográfico, inspirado em Coulon (1995), considerando a complexidade e a necessidade de um olhar multirreferencial na construção de uma pesquisa com bebês e crianças bem pequenas. Para isso, foi necessário compreender a polissemia desse ambiente tão singular (MORIN 1996, 2003, 2006; ARDOINO 1995, 1998). Assim, o método tem como referência alguns dispositivos da pesquisa-ação (BARBIER 2007) e inspirações da Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial por se apresentar como uma pesquisa qualitativa voltada para o conhecimento das ordens sociais e culturais em organização (MACEDO, 2004, 2009, 2013, 2015). A análise dos resultados revela como os bebês e crianças bem pequenas protagonizam os atos de leitura e contação de histórias em suas experiências primeiras e como em seus processos de subjetivação parecem atribuir sentidos para estes atos, analisados a partir da perspectiva etnocenológica, descritos em Contextos Dialógicos e Cenas Simbólicas (ALMEIDA, 2014). Para fundamentar estas discussões, o referencial teórico se apoia nos seguintes autores: Piaget (2007); Piaget e Inhelder (2006); Vygotsky (2014, 2011). O processo investigativo e interpretativo está ancorado na Sociologia da infância (ABRAMOWICZ, 2011; SARMENTO, 2007, 2009; CORSARO, 2011) e na Literatura (SISTO, 2015; OLIVEIRA 2019). Os resultados revelam que os bebês e crianças bem pequenas são capazes de compreender os sentidos dos textos e atribuir significados aos atos de leitura e de contação de histórias, conquistando o enleituramento.

Palavras-chave: Educação Infantil, bebês, contação de histórias, leitura, enleituramento.

GAMA, Niclécia Ferreira. **Between sounds, words and senses: reading and storytelling to babies and very young children in day care center.** 129 f. 2021. Dissertation (Masters) – Department of Education I, Postgraduate Program in Education and Contemporaneity, University of the State of Bahia.

ABSTRACT

This work aims as object study of acts storytelling and reading to babies and very young children in a day care center, aged between ten months to two years and eleven months and how that children, collaborators of the research, interact and seem to build meanings from stories told or read. The theme and object of research thus defined, attention turned to the research question: How are the ways in which children participate and interact in experience of the acts of reading and storytelling in a public day care center of the of Salvador City? The scientific interest materialized in the general objective of investigating the experiences of reading and storytelling to babies and very young children in the Group 1 in a public day care center in Salvador City and about the specific objectives of observing how that babies and very young children interact with the literary experience through interventions (acts of reading and storytelling) and analyzing the way reading and storytelling occur in the institution's daily life, in search of an understanding the meanings that babies and very young children can attribute these life experiences. Seeking out to reveal the research question, I opted for the qualitative approach methodology, of an ethnographic nature inspired by Coulon (1995) and considering the complexity and the need for a multi-referential look in the construction of a research with babies and very young children, it was necessary to understand the polysemy of this unique environment (MORIN 1996, 2003, 2006; ARDOINO 1995, 1998). Thus, the action research (BARBIER 2007; THIOLENT, 2011) Therefore, Ethnoresearch Critical and Multi-referential for showing itself as a qualitative research focused on the knowledge of social and cultural orders in organization, (MACEDO, 2004, 2009, 2013, 2015), proved to be more appropriate. The analysis of the results can reveal how babies and very young children experience react with the acts of reading and storytelling in their first experiences and how in their subjectivation processes they seem to attribute senses to these acts, analyzed from the ethnological perspective, described in Dialogic Contexts and Symbolic Scenes (ALMEIDA, 2014). To support these discussions, I used the following authors in the theoretical framework: PIAGET (2007); PIAGET and INHELDER (2006); VYGOTSKY (2014, 2011). The investigative and interpretative process is anchored in the Sociology of childhood (ABRAMOWICZ, 2011; SARMENTO, 2007, 2009; CORSARO, 2011) and in Literature (SISTO, 2015; OLIVEIRA 2019). It was possible to see that children interact, experience and take part in acts of reading and storytelling, appropriating the narratives, bringing references from their daily lives and reading themselves. These findings suggest that infants and very young children are able to understand the meanings of texts and attribute meanings to the acts of reading and storytelling.

Keyword: Babies; storytelling; early childhood education; reading; literacy.

GAMA, Niclécia Ferreira. **Entre sonidos, palabras y sentidos: el papel de los niños en los actos de lectura y narración de cuentos para bebés y niños muy pequeños en**

la guardería. 129 f. 2021. Disertación (Maestría) - Departamento de Educación I, Programa de Posgrado en Educación y Contemporaneidad, Universidad del Estado de Bahía

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objeto de estudio los actos de narración y lectura con bebés y niños muy pequeños en la guardería, con edades entre los diez meses y los dos años y once meses, sujetos de la investigación. Se buscó comprender cómo los niños, contribuyentes de la investigación, interactúan y parecen construir significados a partir de la escucha de historias contadas o leídas. Habiendo definido el tema y el objeto de la investigación, la atención se dirigió a la pregunta de investigación: ¿Cómo los niños participan, interactúan y experimentan los actos de lectura y narración en una guardería pública en la ciudad de Salvador? El interés científico se materializa en el objetivo general de desarrollar experiencias literarias mediadoras con actos de lectura y narración para observar cómo los bebés y los niños muy pequeños son interlocutores/interactúan entre sí y con el texto. en una guardería pública de la ciudad de Salvador-Bahia, lugar de la investigación. Los objetivos específicos apuntan a: a) investigar cómo los bebés y niños muy pequeños interactúan con la experiencia literaria; b) observar las experiencias de actos de lectura y narración con bebés y niños muy pequeños y c) analizar las prácticas de lectura y narración en el cotidiano de la institución en correlación con la comprensión de los significados que los bebés y niños muy pequeños pueden atribuir a estas experiencias. Para develar la pregunta de investigación, como metodología de abordaje cualitativo, se privilegió el estudio etnográfico, inspirado en Coulon (1995), considerando la complejidad y la necesidad de una mirada multirreferencial en la construcción de una investigación con bebés y niños muy pequeños. Para ello, era necesario comprender la polisemia de este entorno único (MORIN 1996, 2003, 2006; ARDOINO 1995, 1998). Así, el método tiene como referencia algunos dispositivos de la investigación-acción (BARBIER 2007) e inspiraciones de la Etnoinvestigación Crítica y Multirreferencial en tanto se presenta como una investigación cualitativa centrada en el conocimiento de los órdenes sociales y culturales en la organización (MACEDO, 2004, 2009, 2013), 2015. El análisis de los resultados revela cómo los bebés y los niños muy pequeños son los protagonistas de los actos de lectura y narración en sus primeras experiencias y cómo en sus procesos de subjetivación parecen atribuir significados a estos actos, analizados desde la perspectiva etnocenológica, descritos en Contextos dialógicos y escenarios simbólicos (ALMEIDA, 2014). Para sustentar estas discusiones, el marco teórico es sustentado por los siguientes autores: Piaget (2007); Piaget e Inhelder (2006); Vygotsky (2014, 2011). El proceso investigativo e interpretativo está anclado en la Sociología de la Infancia (ABRAMOWICZ, 2011; SARMENTO, 2007, 2009; COSARO, 2011) y en la Literatura (SISTO, 2015; OLIVEIRA 2019). Los resultados revelan que los bebés y niños muy pequeños son capaces de comprender los significados de los textos y atribuir significados a los actos de lectura y narración, conquistando la lectura.

Palabras clave: Educación Infantil, bebés, cuentacuentos, lectura, literacia.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Atividade Complementar
ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BSL	Brincar Social Livre
CDI	Centro de Documentação e Informação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FORINLEJA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Linguagens e EJA
FUNDEB	Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GPELCH	Grupo de Estudos e Pesquisas em Leitura e Contação de Histórias
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGEDUC	Programa de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RCMEI	Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil
SMED	Secretaria Municipal de Educação
P1	Professora regente
P2	Professora substituta
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Imagem de satélite do <i>locus</i> da pesquisa	33
Figura 2: Documentos nacionais para a Educação Infantil.....	67
Figura 3: Divisão das faixas etárias para a Educação Infantil, segundo a BNCC.....	68
Figura 4: Alguns tipos de livros-brinquedo encontrados no CMEI.....	78
Figura 5: As crianças se acomodam para ouvir a contação de histórias Obax	91
Figura 6: Timmy recolhe flores e as joga para cima, falando.....	92
Figura 7: Produções das crianças, com ajuda da pesquisadora, depois de ouvirem a história da coca.....	96
Figura 8: Fantoques construídos em papel cartonado e palitos de churrasco	98
Figura 9: Crianças plantando sementes de feijão.....	101

QUADROS

Quadro 1: Estrutura física do CMEI.....	34
Quadro 2: Corpo funcional do CMEI.....	35
Quadro 3: Os protagonistas da pesquisa.....	37
Quadro 4: Descrição da observação participante com cantiga infantil	53

TABELAS

Tabela 1: Pesquisa do estado da arte	21
--	----

SUMÁRIO

1	PARA ESCUTAR A COR DOS PASSARINHOS.....	17
2	OLHAR PARA TODOS OS LADOS, OLHAR PARA AS COISAS MAIS PEQUENAS: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	26
2.1	O DESAFIO ÉTICO NA PESQUISA COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS.....	29
2.2	O CAMPO DE PESQUISA.....	32
2.3	OS PROTAGONISTAS DA PESQUISA: OS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS DO GRUPO 1.....	36
2.4	A ROTINA DOS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA CRECHE: O LUGAR DO ACONTECIMENTO.....	39
2.5	ENTRE SONS E PALAVRAS: CONTEXTOS DIALÓGICOS E CENAS SIMBÓLICAS.....	40
2.6	ENLEITURAMENTO	42
3	DESVER O MUNDO PARA ENCONTRAR NAS PALAVRAS NOVAS COISAS DE VER: OLHARES DA SOCIOLOGIA, DA PSICOLOGIA E DA PEDAGOGIA PARA UMA COMPREENSÃO SOBRE OS BEBÊS E AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS.....	45
3.1	OS BEBÊS E AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS COMO ATORES SOCIAIS ...	49
3.2	O DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS EM PIAGET E VIGOTSKY.....	55
	3.2.1. A função simbólica e a construção de sentidos.....	60
	3.2.2. Interações, vivências e experiências dos bebês e crianças bem pequenas nas brincadeiras literárias	63
3.3	OS BEBÊS E AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS COMO PROTAGONISTAS DA APRENDIZAGEM.....	65
4	A PALAVRA TEM QUE CHEGAR A GRAU DE BRINQUEDO: LER E CONTAR HISTÓRIAS NA CRECHE E AS POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	72

4.1	HÁ HISTÓRIAS TÃO VERDADEIRAS QUE ÀS VEZES PARECE QUE SÃO INVENTADAS: LER COM BEBÊS	73
4.1.1	Livros para ler com bebês e crianças bem pequenas	76
4.2	“GOSTO DE VIAJAR POR PALAVRAS QUE DE TREM”: EU VOU TE CONTAR UMA HISTÓRIA.....	80
5	A INFÂNCIA DA PALAVRA: REVELANDO RESULTADOS.....	88
5.1	A CHUVA DE FLORES.....	90
5.2	QUEM CANTA SEUS MALES ESPANTA: A HISTÓRIA DA COCA.....	94
5.3	NÃO É UM FEIJÃO QUALQUER: É UM FEIJÃO MÁGICO!.....	100
6	TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	106

REFERÊNCIAS

ANEXOS

ANEXO A - Carta de Aceite Institucional da Secretaria Municipal de Educação (SMED)/ Gerência de Currículo/ Diretoria Pedagógica

ANEXO B – Termo de Autorização da Proponente

ANEXO C – Termo de concessão da Diretora da Escola

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre Esclarecido dos pais ou responsáveis

ANEXO E – Termo de confidencialidade

ANEXO F – A história da coca

1 PARA ESCUTAR A COR DOS PASSARINHOS

No descomeço era o verbo.
 Só depois é que veio o delírio do verbo.
 O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
 criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
 A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
 para cor, mas para som.
 Então se a criança muda a função de um verbo, ele
 delira.
 E pois (...).
 O verbo tem que pegar delírio.

BARROS, M. Poesia Completa. São Paulo: Leya, 2013

A voz materna é o primeiro contato da criança com o som da palavra, desde a vida intrauterina, quando outros sons também fazem parte do repertório sonoro do bebê: as batidas do coração materno, os movimentos peristálticos e os sons externos que podem ser ouvidos a partir da oitava semana de gestação. Após o nascimento, o universo sonoro se amplia a partir das interações que as crianças vivenciam com outros dispositivos sonoros como canções, vozes, cantigas de ninar e com histórias contadas e lidas. Mesmo as infâncias atuais sendo atravessadas pelos desafios da contemporaneidade, mesmo os modos de pensar, de conviver, de aprender sendo modificados nas últimas décadas, as práticas de contar e ler histórias para crianças permanecem presentes em grande parte da população, os sons ainda fazem parte integrante e atuante na formação da criança.

Parafraseando o poeta Manoel de Barros, escuto a cor das palavras das crianças, motivada pelas exclamações nascidas nas vivências como professora da Educação Infantil e como contadora de histórias em escolas da rede pública de diferentes municípios da Bahia e, atualmente, em instituições de Educação Infantil de Salvador, principalmente nos últimos cinco anos. Assim, a temática desenvolvida neste estudo abre uma discussão sobre a prática de contar e ler histórias para crianças menores de dois anos, ou seja, os bebês e crianças bem pequenas¹ que frequentam uma Centro Municipal De Educação Infantil, no segmento creche, descobrindo nelas, conforme a epígrafe que inaugura esta pesquisa, convidando à

¹ Referência feita a partir da classificação etária da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que compreende os bebês como sujeitos de 0 a 18 meses e as crianças bem pequenas entre 19 meses e 3 anos e onze meses

esta leitura sobre a descoberta da beleza e do encanto de ler e contar histórias para as gentes pequenas.

Ler e contar histórias com crianças tão pequenas é um desafio que perpassa meu fazer pedagógico desde o ingresso na rede pública de ensino do município de Salvador. Ler ou contar uma história evoca emoções, principalmente a alegria de quem ouve e de quem partilha e, de acordo com Freire (1996, p. 142), “a atividade docente que não se separa da discente é uma experiência alegre por natureza” e na Educação Infantil, a alegria não pode estar ausente do ambiente institucional. As histórias lidas ou contadas trazem em seu bojo a iniciação à experiência literária, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, estéticas, orais e escritas que permitirão, nas fases de alfabetização e letramento, a ampliação do repertório vocabular (BRASIL, 1998, vol. 3).

Por acreditar no potencial das histórias como molas propulsoras de mudanças nas práticas pedagógicas nas quais a leitura e a contação de histórias têm sido atos mecânicos, durante o meu percurso pessoal e profissional como professora e contadora de histórias, minha formação ganhou novas nuances, novas cores, novos jeitos de pensar e conceber a infância como ela de fato deve ser compreendida, em toda a sua multiplicidade de linguagens e expressões. A partir do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, oferecido aos profissionais da Educação Infantil (professoras/es e coordenadoras/es pedagógicos), pelo Ministério da Educação – MEC, na Universidade Federal da Bahia, concluído em 2016, o desejo de pesquisar como as crianças experienciam os atos de leitura e de contação de histórias se instalou, conduzindo-me a fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Linguagens e Educação de Jovens e Adultos (FORINLEJA) e, em 2019, do Grupo de Pesquisa e Estudos em Leitura e Contação de Histórias (GPELCH), ambos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), aprofundando cada vez mais o desejo de enveredar pelos caminhos da leitura e da contação de histórias com crianças cada vez menores.

Acredito que essa itinerância contribuiu para aproximação com o fenômeno que aqui apresento como objeto deste estudo: as interações e vivências dos bebês e crianças bem pequenas com leitura e contação de histórias no contexto de uma turma do Grupo 1 (crianças entre 10 meses e 2 anos) num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Salvador. Assim, este trabalho investiga as vivências

de atos de leitura e contação de histórias e como ocorrem no cotidiano da instituição, bem como investiga como as crianças interagem com a experiência literária.

O desejo de investigar essa temática se fortaleceu a partir do contato com as crianças em momentos coletivos de contação de histórias, oportunidade em que observei que os bebês e as crianças bem pequenas pouco participavam dessas vivências, permanecendo nas salas, ou sendo levados de volta a elas nos primeiros sinais de inquietação ou choro, parecendo haver um consenso velado de que aquele não era um espaço dialógico para elas. Quando, em 2018, ingressei como aluna da disciplina Contação de Histórias e Leituras na Constituição do Sujeito Leitor, em regime de matrícula especial, no PPGEDUC/UNEB, meu olhar já estava voltado à pesquisa da temática em tela, visto que a inquietação por causa das situações de não participação nas atividades coletivas dos bebês e crianças pequenas, que ficavam isoladas em outro prédio da mesma creche, me causava estranheza.

Em 2019, houve uma mudança na equipe gestora do CMEI e, com ela, alterações foram implantadas, inclusive integrando as turmas dos dois prédios, num entendimento administrativo e pedagógico de que formávamos uma só Unidade Escolar e que as crianças, conforme as orientações normativas da Educação Infantil, devem ser motivadas à convivência com outras crianças de diferentes faixas etárias nos espaços educativos.

Atuando como professora no CMEI em que ocorre a pesquisa, desde o início do ano letivo, participei de momentos de contação e leitura de histórias envolvendo todas as turmas, com um olhar especial sobre as crianças do Grupo 1, já os observando como protagonistas da pesquisa, embora sem inserções mais pontuais junto a elas, já que a rotina pedagógica em uma creche é caracterizada pela multiplicidade de fazeres, rotinas, especificidades e desafios e a minha turma era de outra faixa etária.

Nos encontros com o campo da pesquisa e com as vivências e experiências, enriquecidas pelas teorias e pelos momentos de leitura e contação de histórias protagonizados pelas crianças, surgiram algumas mudanças no percurso, já que no caminhar da pesquisa, o mundo foi surpreendido pela pandemia da Covid-19, obrigando a suspensão das atividades escolares e ao distanciamento social, assim, as informações produzidas no Diário de Bordo que vinha utilizando como um registro de memórias da contação de histórias, desde de fevereiro de 2019, passou a ser um valioso instrumento para a produção das informações de pesquisa. Estar inserida no

campo não me desautoriza o distanciamento e o rigor necessário para a produção do texto final, pois, como diz um provérbio africano, se uma história é ruim deve morrer conosco, mas se é boa, tem que se espalhar pelo mundo.

Existem muitos estudos sobre a literatura infantil, a leitura e a contação de histórias e todo o espectro de habilidades e competências que são firmadas a partir delas, no entanto, os sujeitos de tais pesquisas são majoritariamente as crianças entre quatro e seis anos, então, parece existir uma lacuna no que tange à importância da leitura e da contação de histórias para a formação de leitores desde a pequena infância.

Atenta a essa lacuna e acompanhando as ações das crianças em momentos de leitura e de contação de histórias, aguicei o olhar investigativo, que nunca é neutro, visto que trazemos para o campo de pesquisa as nossas crenças, pressupostos teóricos e principalmente por fazer parte do corpo docente da instituição em que ocorre a pesquisa.

A partir das aproximações com o objeto da pesquisa, das relações tecidas com os bebês e crianças bem pequenas e do encontro com o fenômeno, a busca por informações sobre a prática de contação de histórias com bebês e crianças bem pequenas em bancos de dados acadêmicos *online* (SCIELO, GOOGLE ACADÊMICO) e em repositórios de universidades, nas quais as produções de pesquisa sobre crianças e infâncias figuram entre as primeiras do *ranking* de pesquisa da plataforma Google Acadêmico, sendo: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Universidade de São Paulo – USP, além do portal SCIELO, que abarca outras instituições de pesquisa, fez-se premente.

A pesquisa inicial foi realizada em bancos de dados de teses e dissertações nos repositórios das duas universidades públicas da capital baiana, por estarem localizadas no estado da Bahia utilizando as palavras-chave: bebês, crianças bem pequenas, leitura, contação de histórias e creche. No Centro de Documentação e Informação (CDI) da UNEB (cdi.uneb.br/ri/) não foi encontrada nenhuma pesquisa referente a essa temática, embora constem 12 (doze) trabalhos referentes à leitura. No repositório de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal da Bahia (UFBA) foram encontrados 232 trabalhos sobre bebês e desses, 134 estão relacionados principalmente às áreas de medicina e psicologia, sendo que apenas 3 eram

específicos da Educação e nenhum fazia referência à leitura ou à contação de histórias com bebês e crianças bem pequenas.

Tabela 1: Pesquisa do estado da arte

INSTITUIÇÃO/ REPOSITÓRIO	QTDE.DE ACHADOS	PALAVRAS-CHAVE				
		Bebês	Crianças bem pequenas	Leitura	Contação de Histórias	Creche
CDI/UNEB	12	0	0	12	0	
LUME/UFRGS						
RI/UFBA	232	134	0	73	4	11
SCIELO	938	21			1	21
USP	1070	0	0	0	0	1070

Fonte: Dados do pesquisador, ano-base 2019.

Por localizar poucos achados com as palavras-chave utilizadas na pesquisa, a busca em outros bancos de dados foi necessária com a intenção de apontar a relevância deste estudo, utilizando principalmente a plataforma SCIELO (scielo.org/pt/). Dos 938 achados, apenas 21 estavam relacionados aos bebês na creche e desses, apenas 2 se relacionavam diretamente à leitura e 1 à contação de histórias com bebês e crianças entre 0 e 2 anos, ancorados na plataforma Lume (lume.ufrgs.br), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Também foi consultado o repositório de teses e dissertações da Universidade de São Paulo (USP), que apresentou 1.070 trabalhos à categoria creche, contudo nenhum especificamente sobre a leitura e contação de histórias com bebês e crianças bem pequenas na creche.

Não afirmo, entretanto, que os atos de leitura e, principalmente, de contação de histórias não acontecem no cotidiano das instituições de Educação Infantil, porém, a produção acadêmica acerca da temática no cotidiano das creches mostra-se rara, conforme pesquisa exploratória do tipo estado da arte nos repositórios acadêmicos.

Desse modo, observando a lacuna no estado da arte do conhecimento delineado, dos encontros com os bebês e crianças bem pequenas do Grupo 1 e das vivências literárias que compartilhamos, a presente investigação ganha corpo a partir de minhas incursões, observações, inquietações e evidencia o problema de pesquisa:

como as crianças participam, interagem e vivenciam os atos de leitura e contação de histórias em uma creche pública do município de Salvador?

Essas atitudes científicas são norteadas pelo objetivo geral de desenvolver experiências literárias mediadoras com atos de leitura e contação de histórias para observar como os bebês e crianças bem pequenas se constituem interlocutoras/interagem entre si e com o texto. em uma creche pública do município de Salvador-Bahia. Para alcançá-lo, pretendemos a) investigar como os bebês e crianças bem pequenas interagem com a experiência literária; b) observar as vivências de atos de leitura e contação de histórias com bebês e crianças bem pequenas e c) analisar as práticas de leitura e de contação de histórias no cotidiano da instituição em correlação com a compreensão dos sentidos que os bebês e crianças bem pequenas podem atribuir a essas vivências.

Para produzir informações de uma pesquisa qualitativa realizada junto a sujeitos tão singulares (crianças com idades entre 10 meses e dois anos e onze meses), a partir de alguns procedimentos da pesquisa-ação, de inspiração etnográfica, revela-se a constituição metodológica mais adequada para a efetivação da pesquisa, concordando com Barbier (2007), quando afirma que devemos reconhecer os sujeitos da pesquisa como pessoas complexas, dotadas de liberdade e imaginação criadora (BARBIER, 2007, p.96).

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil, segmento creche, no qual a pesquisadora trabalha em turno integral, no município de Salvador-BA. Os dispositivos de pesquisa elencados para a produção das informações de pesquisa foram a observação participante e a interlocução mediada por leituras e contação de histórias registradas no Diário de Bordo da pesquisadora, construído ao longo de suas experiências como contadora de histórias os quais permitiram uma aproximação com os protagonistas da pesquisa, de forma direta e alinhada ao objeto de estudo, de modo dialógico e horizontalizado, compreendendo os bebês e as crianças bem pequenas como atores sociais (ativos e participativos e na construção de conhecimentos e produtores de uma cultura que é própria da infância, segundo nos ensinam COHN (2005); CORSARO (2011) ; SARMENTO (2008); e SIROTA (2001), pois “podemos conviver com as crianças como participantes não mais de uma “pesquisa sobre elas”, mas de uma “pesquisa delas sobre elas mesmas” (BRANDÃO, 1999, p. 10).

Por se tratar de uma pesquisa cujos colaboradores são crianças menores de dois anos de idade, que estão descobrindo seus modos de ser e estar no mundo e num veloz processo de desenvolvimento motor, neurológico, cognitivo e social, esta pesquisa é, ao mesmo tempo, complexa e desafiadora, uma vez que é preciso escutar as crianças, pois somos nós os adultos que escrevemos e falamos sobre elas. Escutá-las pressupõe reconhecê-las como atores sociais. Para Rocha (2008), “tal legitimação da ação social das crianças resulta também de um reconhecimento e de uma definição contemporânea de seus direitos fundamentais: de provisão, proteção e participação.” (ROCHA in CRUZ, 2008, p.46).

A proposta das intervenções literárias como dispositivo para captar os sentidos da pesquisa está desenhada como uma perspectiva metódica da pesquisa-ação com inspiração etnográfica (BARBIER, 2007; MACEDO, 2012, 2014), tendo a interação com os protagonistas de pesquisa em situações de leitura e a contação de histórias como principal dispositivo de produção de informações no campo a partir da observação dos dizeres e fazeres das crianças durante a estratégia do uso do Tapete de histórias, um tapete de retalhos coloridos, confeccionado por mim e utilizado nos encontros coletivos de leitura e contação de histórias desde o início do ano letivo de 2019 e que as crianças denominavam carinhosamente de Tapete Voador em alusão ao filme da Disney, Aladdin (2019), visto por elas na creche e que as crianças associavam a esses momentos. Nessa pesquisa, convém aludir que o tapete não demarca um tempo, uma obrigatoriedade de estar, mas um convite, uma invocação, uma construção do tempo-espaco de escuta.

Essa estratégia mostrou-se bastante relevante quando iniciei a pesquisa em caráter exploratório com o objetivo de observar as relações que os bebês e as crianças bem pequenos teciam nos momentos de contação de histórias e de leituras e de perceber se surgiam outras questões a partir dessas vivências, as quais serão descritas na seção que tratará do percurso metodológico, tendo como referência os estudos de Almeida (2014) para analisar a complexidade dos sentidos que emergem do campo. O diário de bordo mostrou-se um recurso metodológico necessário para entender as singularidades do locus da pesquisa e o planejamento dos atos de leitura e contação de histórias. Os dispositivos criados nesta pesquisa constituem ferramentas adequadas para compreender as cenas captadas durante as sessões de contação de histórias e de leituras que serão melhor apresentadas na sessão Olhar para todos os lados, olhar para as coisas mais pequenas, que trata da Metodologia, a

qual descreve o *corpus* da pesquisa, que é permeado por diálogos e falas e por isso denominados de contextos dialógicos. As cenas, aqui chamadas de simbólicas, que decorrem desse contexto estão permeadas por sentidos e significados e são constituídas por alteridade, atitudes responsivas e ressonâncias, em flagrantes ressonantes, os quais serão apresentados na segunda seção que tratará da metodologia propriamente dita.

Flagrar as crianças em seus dizeres e fazeres requereu um olhar atento da pesquisadora, visto que parte dos protagonistas de pesquisa, em 2019, ainda não haviam desenvolvido a oralidade, embora apresentassem uma diversidade de condutas de representação simbólicas, como a imitação e a recriação dos atos de leitura e contação de histórias, conforme diz Vigotsky (2011), quando afirma que a criação aparece desde a infância nas brincadeiras e jogos, reelaborando as experiências vividas de modo criativo. Suas formas de interação, portanto, acionam tais condutas de representação e afetam a si e ao outro, produzindo sentidos que ressoariam em outros espaços e podem favorecer o desenvolvimento da linguagem verbal.

Os estudos com bebês no âmbito da literatura e da contação de histórias “aflora uma linguagem de defloramentos, um inauguração de falas” (BARROS, 2013, p. 243) por isso se configura um desafio complexo, entretanto, de acordo com Morin (2006), a característica fundante dessa complexidade é a incompletude do conhecimento, visto que esta pesquisa abre ramificações para outros questionamentos multidimensionais e multirreferenciais (ADOINO, 2011), uma vez que somos todos seres biológicos e sócio-culturais, apresentando-se como um desafio constante à sociedade, à comunidade acadêmica, e aos professores da Educação Infantil.

Considerando o engajamento pessoal nesta pesquisa, visto que ocorre no universo ecológico do pesquisador, devido à suspensão das atividades pedagógicas diante da pandemia da Covid-19, desde o dia 17 de março de 2020, através do Decreto nº 32.256 de 16 de março de 2020, serão consideradas as informações de pesquisa constantes no Diário de bordo, uma vez que se configuram como um diário de pesquisa, de acordo com o que afirma Barbier “à medida em que ele representa bem um instrumento metodológico de investigação e a aplicação de uma problemática central” (2007, p. 137).

Os títulos que iniciam cada seção são fragmentos de poemas de Manoel de Barros por representar a poesia contida nas infâncias.

Diante dos estudos, observações e encontros realizados para construir a escrita da pesquisa, a primeira seção contextualiza a pesquisa; a segunda seção apresenta os caminhos metodológicos trilhados, bem como as especificidades do campo e dos protagonistas da pesquisa ancorados nos escritos de Coulon (1995), Barbier (2007), Macedo (2004, 2013, 2015, Almeida (2014), Creswell (2014).

A terceira, busca esclarecer o leitor acerca dos protagonistas da pesquisa em diferentes perspectivas teórico-conceituais, sob os olhares da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia e da Pedagogia a fim de tecer um entendimento que poderá favorecer o leitor na compreensão da pesquisa, tendo como aporte teórico Cohn (2005), Sirota (2001), Corsaro (2011), Belintane (2006); Goldschmied e Jackson (2006), Vigotsky (1998, 2007, 2014), Fochi (2015), Barbosa (2006, 2010a, 2010b) além das contribuições de Ariès (1981) e Del-Priore (2015) acerca da construção histórica da infância.

Na quarta seção, apresento a leitura e a contação de histórias como possibilidades para a construção de sentidos e como os bebês e crianças pequenas estão inseridas nesse espaço de experiências e vivências, especificamente da potência das vivências literárias para a constituição do sujeito leitor, tendo como ponto de partida e pressupostos teóricos os estudos de Oliveira (2019) Coelho (2010) Sisto (2012) e Mantovani (2014), estabelecendo uma perspectiva dialógica entre a teoria e a prática de ler e contar histórias.

Na quinta seção, apresento os resultados alcançados na pesquisa, trazendo os contextos dialógicos e as cenas simbólicas capturadas e os sentidos que delas emergem. Por fim, apresento as considerações acerca da pesquisa, que nunca são finais, mas que abrem possibilidades a novas aprendizagens.

Vamos juntas/os?

2 OLHAR PARA TODOS OS LADOS, OLHAR PARA AS COISAS MAIS PEQUENAS: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Que coisa maravilhosa exclaimar. Que mundo maravilhoso exclaimar.
Como tudo é tão belo e cheio de encantos!
Olhar para todos os lados, olhar para as coisas mais pequenas.
E descobrir em todas uma razão de beleza.
(BARROS, 2013, p. 59).

Muito tem se falado, nos meios educacionais, do protagonismo infantil e a tomada das crianças como objeto de estudo tem se revelado um terreno fecundo na pesquisa científica com esses sujeitos tão singulares. O lugar ocupado por elas nos permite perceber como outros campos das ciências humanas como a História, a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia nos trazem um panorama muito diverso e, por isso, heterogêneo, sobre as crianças e as infâncias e sobre as abordagens teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. Quando recortamos a baliza etária para os bebês e crianças bem pequenas, podemos perceber a lacuna existente para com esses sujeitos de pesquisa, que serão denominados protagonistas, uma vez que são compreendidos como sujeitos da ação, atores sociais em suas descobertas no cotidiano da instituição. Suas falas, ações, pausas e silêncios se constituem como atos responsáveis nesta pesquisa (BAKHTIN, 2010) e a centralidade desses atos está fundamentada na própria criança, como agente desses atos, caracterizando assim, o protagonismo infantil como nos apresenta Friedmann (2020), Fochi (2015), dentre outros autores da sociologia da infância já citados.

Utilizando-me da influência da corrente fenomenológica, caracterizada por investigar as experiências vividas pelos sujeitos em um tempo e espaço e pela intencionalidade em relação ao objeto (TRIVIÑOS, 1987), a minha implicação com os sujeitos e o objeto da pesquisa experienciada dialogicamente, ancora-se numa base teórico-metodológica que não poderia ser divergente da pesquisa qualitativa. Macedo (2015, p. 19) complementa que esse “viver a experiência” só pode ser alcançado se a pesquisa prima pela singularidade do que se pretende captar e que os saberes são resultados do que chama de “vivido pensado”, ou seja, viver o fenômeno, experienciar a pesquisa significa que o pesquisador deve estar nela implicado.

A pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica se legitima neste estudo por considerar a experiência dos atores sociais implicados (sujeitos e pesquisador) em encontros que, segundo Macedo (2015), “produzem a heurística da pesquisa” sem descartar as experiências dos atores sociais e a responsabilidade do pesquisador, sobretudo mantendo o rigor da pesquisa científica (MACEDO; PIMENTEL; GALEFFI, 2009), embora sem o engessamento dos métodos positivistas.

Os fundamentos inspiradores desta pesquisa se ancoram nos estudos da etnografia (do grego *ethos*, povo, pessoas) de Bronislaw Malinowsky (1978) e Franz Boas (2010) nas quais o olhar do pesquisador e o trabalho de campo são indispensáveis no processo da pesquisa e durante o século XX, se tornou a epistemologia de pesquisa mais utilizada em Educação, rompendo com os padrões positivistas utilizados em pesquisas antropológicas e educacionais, de onde emergem os “saberes da experiência” (MACEDO, 2015, p. 29). Para o autor, esses saberes se transformam em instituintes culturais que organizam a vida em sociedade, neste caso, o microcosmo do CMEI.

Coulon (1995) descreve a etnopesquisa como “a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar” (COULON, 1995, p.30). Entretanto Macedo, Pimentel e Galeffi (2009) asseguram que a etnopesquisa não pode ser confundida com uma *epistémis* espontaneísta ou populista, portanto, não dispensa o rigor e a objetivação das realidades para qualificar o ato de pesquisar e a pesquisa em si.

Para que tal interlocução ocorresse, a produção de informações se deu através de propostas de atos de leitura e contação de histórias planejadas pela pesquisadora, bem como pela observação participante, no momento da inserção no grupo de colaboradores da pesquisa, uma vez que essa permite o contato direto do fenômeno observado pela pesquisadora, tendo como referencial a perspectiva bakhtiniana de ato como o conceito proposto pelo filósofo como o agir humano, em sua unicidade, mesmo que interiormente (BAKHTIN, 2010), englobando seu aspecto particular e concreto, e de atos, que têm em comum um sujeito que age, o lugar em que ele age e o momento em que age. Nesse sentido, abordaremos os atos de leitura e contação de histórias como uma inter-relação entre o objeto da pesquisa e seus protagonistas e na construção de sentidos. Embora tenha me utilizado dos procedimentos de uma pesquisa-ação como base para o desenvolvimento do relatório final, esta metodologia

não se concretiza de fato, por não apresentar a resolução de um problema, conforme nos ensina Barbier (2007).

A observação participante como dispositivo de pesquisa permitiu a análise das ações e atitudes nas quais as interações surgiram no contexto da pesquisa, buscando a escuta sensível dos bebês e das crianças bem pequenas como o reconhecimento de seu universo afetivo, imaginário e cognitivo, buscando uma compreensão “do interior” e a aceitação incondicional do outro (BARBIER, 2007). No processo de ver/escutar abre-se um leque de compreensões sobre a construção das subjetividades infantis, como as crianças compreendem e significam os atos de leitura e contação de histórias, apontando etnométodos, ou seja, formas, modos, jeitos muito particulares de compreender o mundo e ressignificá-lo à sua maneira (MACEDO, 2004) configurando-se uma pesquisa com as crianças e não apenas sobre elas.

O ingresso no campo de pesquisa ocorreu no segundo semestre do ano de 2019, quando os bebês e as crianças bem pequenas já estavam ambientadas e adaptadas às rotinas pedagógicas do CMEI. Os primeiros contatos ocorreram nos momentos de leituras e contações de histórias coletivas, nos quais as crianças de diferentes faixas etárias reuniam-se para ouvir e participar de atividades literárias que permeiam o cotidiano da instituição.

As planejamento pedagógico é realizado semanalmente pelas professoras, constando de momentos de leitura ou contação de histórias para que os pequenos tenham contato com livros, cantigas e histórias da tradição oral, entretanto foi observado que nem sempre esses momentos aconteciam e, quando aconteciam, não eram realizados registros das interações dos bebês e crianças bem pequenas com os textos. Diante disso, para a produção de dados e análise, foram planejados atos de leitura e contação de histórias, tendo as crianças como protagonistas da ação pedagógica, para compor esta pesquisa.

Os livros lidos pelo grupo, com a pesquisadora, foram escolhidos pelas crianças, mediante levantamento de dados, quantificados através de brinquedos ou lápis, para a escolha dos títulos:

As crianças estão na sala com a professora e a ADI. Três crianças (Angélica, Nikki e Susie) brincam com bichos de pelúcia. Phill e Terry brincam com carrinhos. Nesta tarde, mais 5 crianças estão presentes, em outras atividades. A professora e a ADI observam. Ao entrar na sala, os cumprimento e todos vem ao meu encontro. Sento numa

cadeira baixa, as crianças se aproximam, me tocam, beijam. Abro a sacola e apresento a elas alguns livros de histórias. Proponho que nos sentemos em colchonetes e distribuo os livros sobre eles, de forma que cada criança possa ter um título. As crianças manuseiam, folheiam, cheiram, exploram cada possibilidade. Phill põe um livro de papel cartonado na boca e o morde. Proponho que escolhamos um livro para ler. Arrumo os livros em sequência e peço que cada criança coloque uma peça de brinquedo de armar no livro que gostaria de ouvir a história, ao que elas respondem prontamente, distribuindo as peças diante dos livros. A professora e a ADI colaboram com a ação, orientando as crianças. Fazemos a contagem oral, estabelecendo com as crianças a noção de mais peças/menos peças. Assim é feita a escolha do livro-brinquedo O tubarão engraçado, que é lido com a participação das crianças que admiram cada animal que salta às páginas, colocando as mãos, dando gritinhos de espanto e se divertindo junto com a história. (Diário de bordo, turno vespertino, dia 14 de agosto de 2019).

A princípio, a pesquisa com bebês e crianças bem pequenas, o caminho parece, ao primeiro olhar, tortuoso, porém, pesquisar a experiência, perceber os etnométodos que os bebês e crianças bem pequenas utilizam para apreender sentidos da contação de histórias e da leitura é entrar pelas veredas da subjetividade, da complexidade e dos fios invisíveis que formam a tessitura do campo, tão presentes e que precisam ser percebidos, vividos e compreendidos com reflexividade.

2.1 O DESAFIO ÉTICO NA PESQUISA COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Quando nos deparamos com as pesquisas com bebês e crianças bem pequenas, a centralidade da pesquisa sai de uma concepção adultocentrista, isto é, o adulto é o referencial e o condutor do processo de pesquisa para uma perspectiva do protagonismo infantil, de seus modos de ser e estar no mundo. Esses modos reverberam em balbucios, falas, gestos ou choros, manifestando o seu existir de múltiplos modos, em cem linguagens, em cem modos de pensar e construir sentidos com suas experiências.

O infante, ou sujeito não-falante, de acordo com a etimologia da palavra, é projetado nessa pesquisa contrapondo-se ao sentido etimológico do termo, e assume aqui o seu lugar de sujeito que fala, em suas diferentes linguagens, não apenas com a palavra dita, mas com o corpo, o gesto e outras tantas formas de se expressar. Giorgio Agamben, filósofo italiano (2005) nos convoca a pensar quando afirma que a infância e a linguagem coexistem e encontra seu lugar lógico na experiência e na linguagem, produzindo a cada vez “o homem como sujeito” (Agamben, 2005, P. 59). Com este estudo há uma pretensão de fortalecer o paradigma pequena infância como o tempo e lugar de produção de conhecimentos, no qual a multiplicidade de linguagens é um território vasto de pesquisas e, por isso, é preciso estabelecer princípios éticos para a pesquisa com sujeitos tão singulares. Para Kramer (2002), ao realizar investigações com crianças, é mister considerar uma gama de problemas teóricos, metodológicos e éticos, sendo preciso verificar

[...] se as metodologias existentes e as posições éticas, maioritariamente perspectivadas para os adultos, são apropriadas quando o participante da investigação é uma criança, e ter atenção ao fato de que algumas questões se apresentam separadamente, ou mais fortemente, quando os participantes são crianças. Em parte, a diferença deve seu conhecimento à experiência da criança do mundo ser diferente relativamente à dos adultos e, igualmente, em parte devido às formas de comunicação. Porém, em último lugar, o maior desafio para os investigadores que trabalham com crianças são as disparidades de poder e estatuto entre adultos e crianças. (KRAMER, 2002, p. 143)

Assim sendo, os desafios de uma pesquisa científica se mostram ser não apenas metodológicos, mas de um novo constructo epistemológico que supere o pragmatismo do pensamento positivista, estabelecendo novas relações horizontais e dialéticas entre protagonistas da pesquisa e pesquisador, quebrando as relações de poder instituídas entre adultos e crianças, possibilitando a escuta como sujeitos sociais de direito, de potência a partir de uma ética do agir (PEREIRA, 2015).

Como professora do CMEI em que a pesquisa foi desenvolvida e por já ter contato com as crianças em alguns momentos de interação entre as turmas como brincadeiras coletivas e contações de histórias, optei por realizar o estudo na própria instituição de trabalho.

A produção dos dados se deu durante os atos de leitura e contação de histórias, nos encontros documentados no diário de bordo, registrando falas e acontecimentos flagrados nesses momentos.

A contação de histórias foi o dispositivo inicialmente utilizado para me aproximar e me inserir no cotidiano do Grupo 1, passando a conviver com mais proximidade com as crianças duas vezes por semana, participando também das rotinas de alimentação e cuidado junto com a professora e a auxiliar de classe, chamada de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), me relacionando com a vida, o cotidiano e a visão de mundo dos nativos do Grupo 1, como diz Malinowski (1979) quando nomeia de nativos aqueles que vivenciam uma mesma cultura e modos de ser e viver em uma sociedade, assim, pude perceber que as variáveis se ligavam intimamente à realidade em investigação, sendo portanto, pesquisadora e sujeito da experiência.

Para garantir o respeito, a ética e o anonimato de protagonistas da pesquisa e por apresentarem características muito próximas das crianças que colaboram com esta pesquisa, as crianças foram identificadas como personagens da série de desenho animado infantil Rugrats, produzido pela Nickelodeon Animation Studios e Klasky Csupo, nos anos 1990 e que foi exibida no Brasil até 2005, com o título de Os Anjinhos. As crianças da série são todas bebês e crianças na faixa etária do grupo pesquisado. Nessa produção, os bebês conseguem se comunicar entre si, usando uma linguagem muito própria e serem compreendidos entre eles, com exceção da personagem Angélica que, além de se comunicar com os bebês já consegue se comunicar claramente com os adultos.

Para resguardar os direitos dos bebês e das crianças bem pequenas, elaboramos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido -TALE (anexo D) para que os pais ou responsáveis pudessem assinar, entretanto, devido à pandemia da Covid-19, as aulas foram suspensas em toda a rede de ensino, de acordo com o Decreto Estadual nº 19529 DE 16/03/2020 e o Decreto Municipal nº 32256 de 16/03/2020, assim, foi necessário optar pelo Termo de Confidencialidade (anexo E), uma vez que as assinaturas não puderam ser efetivadas.

Esta pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia, por meio da Plataforma Brasil e aprovada através do Parecer CEP 4.222.201. O assentimento das crianças deu-se através da adesão voluntária à participação nas leituras e contações de histórias, respeitando seus desejos de participar ou não desses momentos. Devido à suspensão das aulas por causa da pandemia da Covid-19, causada pelo coronavírus (SARSCOV II), as aulas foram interrompidas em 17 de março de 2020, em toda a rede municipal e retornando

presencialmente, no CMEI, em 23 de agosto de 2021, por isso optei por não apresentar nomes, letras iniciais ou fotografias que pudessem identificar os colaboradores desta, desfocando seus rostos nas poucas imagens apresentadas, preservando seu anonimato.

A construção dos dispositivos de pesquisa foi pensada de maneira a mitigar riscos e dificuldades encontradas no fazer, no momento de se despir da tendência adultocêntrica quando se pretende analisar o mundo dos bebês e das crianças bem pequenas e os sentidos produzidos nas suas relações.

Nesse processo de construção e reflexão, corroboro com a discussão de Corsaro (2002; 2011) de que as crianças merecem estudos nos quais sejam protagonistas de suas construções sociais, históricas e culturais, já que, conforme Martins (1993) há uma tendência dos pesquisadores de descartar de seus estudos os sujeitos que não falam, que têm suas vozes silenciadas como as mulheres, os idosos e as crianças “ou os mudos da história, os quais não deixam textos escritos ou documentos (MARTINS, 1993, p. 54). Felizmente, é possível afirmar que, diante das produções acadêmicas, a partir dos anos 2000, esse cenário vem se modificando.

Pesquisar com bebês e crianças bem pequenas já não é “aprender a capinar com enxada cega” (BARROS, 2013, p. 138), é abrir veredas, cultivar no caminho proposições para que os bebês tenham autoria, protagonismo e participação nas ações educativas em ambientes formais e não formais de aprendizagem.

2.2. O CAMPO DE PESQUISA

O CMEI onde a pesquisa foi realizada pertence à Rede Municipal de Educação do município de Salvador e atendeu crianças de um a três anos em período integral, até o ano de 2019, quando a SMED suspendeu a matrícula para os bebês do Grupo 1, atendendo, a partir de então, apenas aos Grupos 2 e 3 (crianças bem pequenas, entre 1 ano e 11 meses e 3 anos e 11 meses). Os protagonistas desta pesquisa, são, portanto, os últimos bebês atendidos pela Rede Municipal de Educação no CMEI.

Está situado no bairro do Pau Miúdo, área densamente povoada com uma população em grande parte de baixa renda e constituída por várias comunidades, dentre elas o Alto do Cruzeiro, os Pirineus, a Chácara, com extensão que começa na Avenida Barros Reis, na Ladeira do Pau Miúdo e se estende até o Largo do

Tamarineiro. As crianças são oriundas do próprio bairro em que o CMEI está localizado e de outras comunidades dos bairros do entorno.

O bairro conta com diversos estabelecimentos comerciais de pequeno e médio porte e três grandes hospitais públicos, sendo o Hospital Ernesto Simões Filho, o Hospital Otávio Mangabeira e a Maternidade José Maria de Magalhães, referência no município de Salvador por atender a partos de alta complexidade. O bairro também possui 2 postos de saúde e outras escolas, sendo 2 particulares, 2 estaduais e 2 municipais, além de outro CMEI.

O prédio foi construído em 1990 pelo governo do Estado da Bahia e, em 2008, quando quarenta e oito creches mantidas pelo Estado foram municipalizadas, a gestão dessas instituições e o corpo docente foi substituído pelo quadro efetivo do magistério de Salvador. Mais tarde, em 2016, iniciou-se a construção do anexo para comportar mais 4 salas devido à alta procura de vagas, sendo entregue à comunidade em 2018, como pode ser observado na foto de satélite do aplicativo Google Maps.



Figura 1: Foto de satélite do *locus* da pesquisa

Fonte: (<https://satellite-map.gosur.com/en/?id=2717855669&type=N&ll=-12.961511990182672,-38.48201546631083&z=19.5&t=satellite>), 2021

O CMEI inicialmente possuía 6 salas, 3 banheiros infantis, 3 depósitos, 3 banheiros para adultos, 1 sala de leitura, mais tarde transformada em sala de audiovisual, 1 pátio interno, 1 secretaria, 1 diretoria, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 lavanderia, 1 cozinha, 1 depósito de alimentos e 1 área de serviço e área externa sendo uma parte cimentada e outra com árvores. A área externa não

cimentada era pouco utilizada pelas professoras e crianças sob a justificativa de evitar machucados, uma vez que era capinada esporadicamente pela equipe de manutenção da Secretaria Municipal de Educação. Em 2016, para atender à demanda da população do entorno, as árvores foram derrubadas e em seu lugar foi construído um anexo para ampliar o número de vagas ofertadas com mais 4 salas, 2 banheiros infantis e 2 banheiros para adultos e 1 banheiro para deficientes, conforme disposto no quadro 1.

A partir de 2017, o número de turmas aumentou de 6 para 10, sendo: 4 turmas de Grupo 1, com capacidade para 16 crianças, 3 turmas de Grupo 2 e 3 turmas de Grupo 3, com capacidade para 20 crianças. Com a ampliação do número de turmas, o número de ADIs que antes era de 2 para cada sala foi reduzido para apenas 1 em cada sala. A estrutura física do CMEI é bastante ampla, conforme apresenta-se no quadro a seguir:

Quadro 1: Estrutura física do CMEI

Instalações	Quantidade	
	Prédio principal	Prédio anexo
Sala de aula	6	4
Banheiro infantil	3	2
Banheiro para deficientes	0	1
Banheiro para adultos	3	2
Depósito de materiais	4	2
Lactário	1	0
Cozinha	1	0
Depósito de alimentos	1	0
Secretaria	1	0
Sala da coordenação pedagógica	1	0
Sala de audiovisual	1	0
Área de serviço	1	0
Pátio interno	1	0
Pátio externo sem cobertura	1	1
Área externa não utilizada	0	1
Guarita com sanitário	1	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020

Os depósitos são utilizados para a guarda de diferentes tipos de materiais sendo: 1 para materiais de limpeza, 1 para o arquivo morto, 1 para materiais de uso pedagógico e 1 para alimentos, que é anexo à cozinha. Essa estrutura física foi cedida para o município de Salvador pelo Governo do estado da Bahia, em 2008, quando houve a municipalização das creches.

Cada banheiro infantil contém 2 pias, 3 vasos sanitários e 3 chuveiros elétricos é construído entre duas salas e por elas compartilhado.

O corpo pedagógico é formado atualmente por 1 diretora, 1 vice-diretora, 1 coordenadora pedagógica, 12 professoras, sendo 7 do quadro efetivo do magistério municipal e 5 contratadas pelo Regime Especial do Direito Administrativo – REDA e 10 ADIs, sendo 3 delas contratadas através do REDA. O corpo administrativo conta com 1 secretária, 1 auxiliar administrativo, 5 auxiliares de serviços gerais, sendo 1 responsável pela lavanderia e 2 porteiros, conforme quadro demonstrativo (Quadro 2).

Quadro 2: Corpo funcional do CMEI

Profissional	Formação	
	Ensino Médio	Ensino superior
Diretora	-	1
Vice-diretora	-	1
Professoras efetivas	0	7
Professoras REDA	0	5
Auxiliar administrativo	1	0
ADI	7	3
ASG	5	0
Agentes de portaria	2	0
Manipuladoras de alimento terceirizadas	3	0
Agente de Educação	1	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020

Em 2019, por decisão da Secretaria Municipal de Educação, o número de turmas do Grupo 1 foi reduzido para apenas um e, em 2020, foi extinto em toda rede, mesmo havendo demanda e fila de espera no sistema de matrícula da rede municipal, conforme pude analisar nos relatórios arquivados sobre essa informação,

disponibilizados pelos gestores do CMEI. Esse introito denota que, mais uma vez, os bebês e crianças pequenas são ignorados em suas necessidades de socialização e aprendizagem que lhes é ofertada nos CMEIs, sendo mais uma vez excluídos e marginalizados, embora a legislação legitime sua posição de aprendentes na Educação Básica. Santos (2017, p. 130) defende que “deixar o sujeito fora da escola é excluir do currículo as histórias, as culturas, os modos de ser e de estar no mundo de diferentes grupos humanos.”. Os bebês foram, então, alijados do seu direito de frequentar as creches públicas do município de Salvador, contrariando os artigos da Constituição Federal (BRASIL, 1988; 2006), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o próprio Referenciais Curriculares Municipais para a Educação Infantil (SALVADOR, 2015).

2.3 OS PROTAGONISTAS DA PESQUISA: BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS DO GRUPO 1

Atualmente as crianças são consideradas como sujeitos de direitos, capazes de construir conhecimentos e de participar ativamente na vida cotidiana. O protagonismo infantil está vinculado à ação efetiva das crianças nos seus processos de desenvolvimento, bem como na resolução de situações e de problemas que emergem no ambiente e nos acontecimentos em que estão inseridas, seja sob a supervisão de um adulto, ou em seus próprios modos de ser e estar no mundo. O protagonismo infantil tem como fundamento a formação das crianças para que elas sejam proativas e inovadoras e possam interferir na construção de suas subjetividades.

O Grupo 1, turma A, do ano de 2019 foi formado por 16 crianças (8 meninas e 8 meninos), as quais, no ato da matrícula, tinham de 10 a 19 meses e frequentam o CMEI em tempo integral. Quando iniciei a fase da pesquisa exploratória, se encontravam entre 14 e 24 meses, que, de acordo com a BNCC, estariam no período de transição entre as idades demarcadas para bebês e crianças bem pequenas.

Nessa fase, é comum que nem todas as crianças sejam frequentes todos os dias, devido a problemas de saúde, dias de chuva, idas ao pediatra, dentre outros

motivos justificados pelos pais. Durante as sessões de contação de histórias, na fase inicial da pesquisa, a quantidade de crianças variou entre 9 e 13 crianças.

Os personagens infantis da animação Rugrats apresentam um panorama do desenvolvimento biológico e psíquico dos bebês e das crianças bem pequenas, inclusive no que tange ao desenvolvimento da linguagem e das subjetividades, que esclareceremos nas sessões seguintes.

A escolha dos nomes das personagens não se deu de modo aleatório, mas levou em consideração os traços de personalidade e os comportamentos na observação participante. Permiti-me uma licença poética e acrescentei ainda os personagens Niki, Sally, Lisa, Sofia, Mary e Titty, para compor a totalidade de crianças matriculadas do grupo observado, conforme o Quadro 3:

Quadro 3: Os protagonistas da pesquisa

Nomes (Personagens)	Idades em Fevereiro/2019	Cor declarada na matrícula	Sexo
Angélica	1 ano e 7 meses	pardo	feminino
Tommy	1 ano e 6 meses	pardo	masculino
Susie	1 ano e 4 meses	pardo	feminino
Chuckie	1 ano e 6 meses	pardo	masculino
Lill	1 ano e 5 meses	pardo	feminino
Phill	1 ano	preto	masculino
Kimi	1 ano e 5 meses	Não declarado	feminino
Terry	1 ano e 8 meses	pardo	masculino
Timmy	1 ano e 6 meses	pardo	masculino
Teddy	10 meses	pardo	masculino
Sally *	1 ano e 5 meses	pardo	feminino
Niki *	11 meses	pardo	feminino
Hello *	1 ano e 3 meses	pardo	masculino
Mary *	11 meses	pardo	feminino
Titty *	1 ano e 5 meses	pardo	masculino
Lisa*	1 ano e 4 meses	preto	feminino

*Personagens acrescentados para compor a totalidade do grupo observado

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2019.

As professoras do grupo não concordaram em participar das rodas de leitura e contação de histórias, justificando que, enquanto esse momento acontecia, elas utilizariam o tempo para dar atenção a outras atividades e às crianças que necessitassem de cuidados, como troca de fraldas e alimentação, visto que o quadro de funcionários se encontrava reduzido, com apenas uma ADI para atender às necessidades das crianças. Nota-se aqui uma dicotomia entre o educar e o cuidar, que são aspectos indissociáveis na educação dos bebês e crianças bem pequenas.

De acordo com o RCNEI (1998)

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. (BRASIL, vol. I, 1998, p.24).

Quando compreendemos a correlação entre o educar e o cuidar, podemos inferir que o cuidado está além da proteção, da satisfação das necessidades da criança de higiene e alimentação. Cuidar também é acolher, escutar, compreender os distintos contextos sociais e infâncias das crianças e intervir em suas necessidades de desenvolvimento e de construção de sentidos, portanto, cuidar é também educar e educar é cuidar.

A professora regente (P1) informou ainda que não se sentia confortável em ter suas práticas de leitura e contação de histórias observadas e/ou analisadas, embora conte histórias todos os dias, eximindo-se de participar da pesquisa, por isso, suas ações não estão descritas nos contextos apresentados, embora as mesmas, em alguns momentos, se envolveram na pesquisa, ora ouvindo as histórias, ora contribuindo para o desenvolvimento das ações de pesquisa.

As crianças regiram positivamente à minha entrada no campo de pesquisa, me acolhendo com sorrisos, com abraços e às vezes com pedidos de colo. Percebi, nessas entradas, que os livros para os bebês estavam guardados no armário, com a justificativa da professora de que “eles rasgam”, o que provocou em mim um sentimento de tristeza, uma vez que os livros deveriam estar disponíveis para eles, para sem sentidos, tocados, rasgados, experimentados com todos os sentidos das crianças.

2.4 A ROTINA DOS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA CRECHE: O LUGAR DO ACONTECIMENTO

Os profissionais do Grupo 1 são 2 professoras e 1 ADI. A professora regente é pedagoga, tem 20 anos de trabalho na rede municipal e está há 9 anos como professora da Educação Infantil. A segunda professora é contratada pelo REDA e trabalha com o grupo 13 horas semanais para que se cumpra o disposto na Portaria 251, de 13/07/2015 (SALVADOR, 2015b) que assegura aos professores do quadro do magistério da rede municipal uma reserva de 1/3 da carga horária docente para atividades complementares, como, por exemplo, planejamento e estudos. O Grupo 1 também é assistido por uma ADI que assessora a professora e dentre outras atribuições, é responsável pelas atividades de cuidado e higiene, como o banho e a troca de fraldas.

A sala de atividades é bem ampla e o banheiro é compartilhado com uma sala contígua. Como não há divisão entre as duas salas que impeça a circulação das crianças, as professoras improvisaram uma divisória com placas rígidas de EVA para impedir que as crianças tenham livre acesso ao banheiro por serem ainda muito pequenas, evitando assim possíveis acidentes como quedas e traumatismos. Cerca de 90 por cento das crianças ainda usa fraldas e vão sempre ao banheiro acompanhadas por um adulto, seja a ADI ou as professoras. As refeições são servidas na própria sala por não haver no CMEI um espaço adequado para esse fim.

A queda nos investimentos para a Educação Infantil no município de Salvador tem gerado impactos no cotidiano das crianças nos CMEIs, uma vez que as turmas do segmento Creche deveriam ser atendidas por 2 ADIs, conforme regulamenta a Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 035/2014 e a rotatividade de professores REDA impacta também nos vínculos sociais criados pelas crianças com o adulto, como ocorreu em outubro de 2019, quando foram suspensos todos os contratos das professoras que estavam nas turmas e foram contratados novos professores. Há também que citar a falta de investimentos na formação dos professores da Educação Infantil, sejam eles efetivos ou contratados, pois novos paradigmas se apresentam e precisam ser amplamente discutidos e implementados no fazer pedagógico.

Para construir vínculos com os protagonistas da pesquisa, comecei a acompanhar o grupo em sua rotina diária, desde fevereiro de 2019, coincidindo com minha entrada como estudante regular do mestrado, participando da rodinha, dos momentos de alimentação, higiene e cuidado, para que as crianças se habituassem com a minha presença, contando histórias e fazendo registros no Diário de Bordo, que mais tarde se revelou de extrema importância para a concretização da pesquisa, pois nele fazia regulares registros de falas das crianças, de suas atitudes e gestos, durante a escuta de histórias contadas e lidas.

As crianças eram sempre acolhidas com canções e brinquedos que ficavam à disposição e depois eram guardados para os momentos de refeição. Durante as refeições, a professora ajudava os bebês a se alimentar e os maiores, que já conseguiam se alimentar sozinhos, eram auxiliados pela ADI. As cantigas estavam sempre presentes no cotidiano do Grupo, constituindo um elo de fortalecimento da ligação entre crianças e adultos. As canções quase sempre incluíam movimentos, nas quais as crianças participavam animadamente, fazendo gestos, imitando sons, balançando seus corpos, pulando, desse modo, um clima lúdico se instalava na sala e percebi que havia sempre um clima de descontração e afeto entre o grupo, com exceção de Angélica, que vez ou outra agredia um dos colegas, beliscando ou puxando os cabelos.

Na rotina, os momentos de contação de histórias se faziam presentes quase que diariamente desde o início do ano e as crianças já demonstravam interesse pelas narrativas feitas sempre pela professora titular da turma. No ambiente da sala, como dito, não havia livros infantis disponíveis para os bebês e crianças pequenas e os brinquedos eram guardados sobre uma mesa, oferecidos pela professora em diferentes momentos do dia. Vale ressaltar que os encontros com as crianças aconteceram durante a pesquisa exploratória, duas vezes por semana, com a presença da professora REDA, também chamada de P2 (professora substituta durante a reserva de carga horária da professora regente).

2.5 ENTRE SONS E PALAVRAS: CONTEXTOS DIALÓGICOS E CENAS SIMBÓLICAS

O exercício do olhar investigativo e da observação com bebês e crianças bem pequenas é fundante para a construção de uma investigação inspirada na pesquisa-

ação. Nesse tipo de pesquisa, a investigação e as intervenções devem se dar de modo participativo, entre os parceiros da pesquisa. Esses pressupostos estão ancorados nos escritos de Barbier (2007) que indicam a necessidade de colaboração entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador e que, segundo Guimarães (2011) não se estabelece apenas com o aceite em participar da pesquisa ou com a assinatura do termo de consentimento. Com os bebês e crianças bem pequenas, essa aceitação ocorreu nos momentos em que as crianças se aproximavam do espaço onde eu estava lendo ou contando a história, quando interagiam entre si ou mesmo se distanciavam, construindo um vínculo.

No decorrer da escrita, me refiro aos bebês e crianças pequenas do Grupo 1 como protagonistas, por considerar a dimensão dialética, relacional, humanística e ética entre pesquisador e pesquisados e o termo sujeito para fazer generalizações com base nas discussões dos autores que sustentam a discussão sobre o protagonismo infantil (Friedmann (2005;2020); Fochi (2015) Cruz (2008)).

A relação entre pesquisador e sujeitos se consolida a partir da sua implicação com o objeto, na convivência, na presença no cotidiano e na imersão na cultura e nos acontecimentos. Contudo, para compreender a experiência em profundidade, Macedo (2015, p. 32) afirma que “a função de uma pesquisa da/com a experiência é compreender compreensões”, isto é, se colocar no lugar do outro para entender suas ações, perceber suas subjetividades, exercitar a escuta sensível. Para o autor, “é um modelo de atenção construído no entre-dois, no entre-nós” (*Idem*, p. 92),

Do ponto de vista da pesquisa implicada, a construção da narrativa da experiência “é estranhamente difícil de realizar” (MACEDO, 2015, p.47), entretanto, pode nos tornar protagonistas de nossa própria experiência a partir da compreensão das realidades que subsistem nas infâncias do professor-pesquisador e das crianças envolvidas na pesquisa.

Buscando inspiração na perspectiva etnocenológica goffmaniana, reinterpretada por Almeida (2014) para capturar as cenas que ilustram a pesquisa, não com uma ideia de um espetáculo teatral montado pelo pesquisador a ser vislumbrado pelo leitor, mas na perspectiva de Pradier (1999) quando nos informa que “por espetacular deve-se entender uma forma de ser, de se comportar, de se movimentar, de agir no espaço, de se emocionar, de falar, de cantar e de se encantar, uma forma distinta das ações banais do cotidiano” (PRADIER, 1999, p.24, as cenas

simbólicas serão o elemento descritor da problematização dos atos de contação e de leitura de histórias para a apreensão da realidade apresentada, em que os etnométodos se revelam.

O contexto dialógico, segundo Almeida (2014), orienta a compreensão dos sentidos das cenas simbólicas por conter a descrição das ações organizadas pela pesquisadora com a participação das crianças, apreendendo atos, sentidos e diálogos na cena e por recuperar informações importantes para a pesquisadora. A autora afirma a relevância dessa descrição, uma vez que “o distanciamento do pesquisador, no tempo e no espaço de apreensão dos fenômenos, exige recuperar as representações das crianças situadas nas diferentes Cenas Simbólicas” (ALMEIDA, 2014, p. 46).

As cenas construídas no decorrer da pesquisa, apresentadas em seus contextos dialógicos são relevantes para compreender os sentidos e a função dos atos de contação e leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem diante da complexidade do cenário e dos protagonistas da pesquisa. Para tal análise, me utilizei dos *Flagrantes Ressonantes* (*Idem*) que acentuam episódios significativos na cena e deles foram extraídos os sentidos para a discussão teórica ao fenômeno que ressoa entre os pares (bebês e crianças bem pequenas) e em outros espaços e tempos, que foram registrados, transcritos e analisados.

A leitura e a contação de histórias também se configuram nesta pesquisa como uma metodologia de produção de informações, uma vez que, nesses momentos, previamente organizados ecoam os sentidos produzidos neste estudo.

2. 6 ENLEITURAMENTO: O NASCEDOURO DA PALAVRA QUE COMPÕE A GENTE

Toda pesquisa tem um modo metodológico de acesso às informações para a elaboração de resposta à pergunta posta, considerando espaço/tempo do acontecimento e sujeitos que neles circulam, conforme foi apresentado acima. Mas toda pesquisa necessita também de um modo metodológico de análise das informações produzidas em campo que é sempre uma escolha feita pela pessoa que pesquisa, relevando seu olhar sobre o fato pesquisado e as condições de acontecimentos que o atravessam.

Nesta pesquisa, a opção foi por olhar as cenas simbólicas sob a perspectiva da leitura, considerando-a, “conforme nos ensinou Freire, transcendendo a mera decodificação, ou seja, o conhecimento das letras, da relação sonora que estabelecem para reproduzir palavras” (OLIVEIRA, 2019, p. 22). Oliveira (2019) defende que a leitura deve ser tomada como processo, ou seja, produzida durante a interação de quem lê com o texto lido, seja na forma perceptiva, auditiva, sensorial ou visual. Como leitor, essa autora considera o sujeito da autonomia pregada por Freire e essencial para a formação cidadã, tendo a leitura como caminho privilegiado desse processo.

Para o alcance de tal situação, a leitura precisa ser tratada, para além da alfabetização, como diz Barros (2014) “a palavra é o nascedouro que acaba compondo a gente” e inspirada em Freire, tratada como forma de apreensão do mundo (OLIVEIRA, 2019). Nessa perspectiva, a autora defende que o que ocorre na relação texto-leitor é o enleituramento. O qual define como:

O neologismo – enleituramento – aqui criado vem suprir uma dificuldade em definir a situação de processo contínuo e cumulativo por que passamos nos constituindo sujeitos leitores. É processo contínuo porque o sujeito leitor é sujeito em processo de constituição de si no mundo, de si com o mundo com o outro e de si no mundo mediado pela leitura (OLIVEIRA, 2019, p. 77)

A autora continua que o enleituramento é processo cumulativo, pois cada leitura provoca mais conhecimentos de mundo que vão sendo relacionados aos anteriores já construídos em outras leituras anteriores. Ressalta, ainda, que o enleituramento é da ordem do desejo, do envolvimento, da constituição mesmo do sujeito leitor em seu processo de ser no mundo e com o mundo. É nesses parâmetros e considerando bebês e crianças pequenas como sujeitos leitores que a ideia de enleituramento será tomada como mote de análise das cenas simbólicas descritas.

As práticas sociais de leitura cingem as pessoas desde o seu nascimento e se produzem, de modo amplo, através dos textos da tradição oral e, na contemporaneidade, através também de narrativas audiovisuais, que tiveram seu uso potencializado durante a pandemia da Covid-19, através de propostas de atividades gravadas em videoaulas e socialização de histórias contadas ou lidas através de aplicativos de mensagens. Com o distanciamento social e a suspensão das aulas presenciais, estas se tornaram a principal ferramenta de interação entre as professoras e as crianças do CMEI. Esses novos canais comunicacionais se tornaram

bases para a construção de uma educação literária dos bebês e das crianças bem pequenas.

As experiências literárias estão presentes na vida dos bebês e das crianças bem pequenas mesmo antes do seu nascimento, através da sonoridade da voz materna, das canções que canta e escuta, das histórias que ouve. A voz é o primeiro contato dos pequenos com o mundo literário, mesmo nas famílias que fazem pouco uso da leitura:

Antes de nascer, além de se constituírem como seres biológicos, os bebês são também sujeitos da linguagem e da cultura. Recebem um nome, transformam a vida daqueles que os acolhem, afetam a realidade em torno deles e são afetados pela vida emocional e social da mãe e da família. (GUIMARÃES, 2015, p. 49)

A apropriação do sistema simbólico que rodeia os bebês e crianças bem pequenas ocorre desde o nascimento, que segundo Colomer (2007) “é uma prova inata de simbolização da espécie humana” (COLOMER, 2007, p. 52), assim, o contato com os livros possibilita a esses sujeitos compreender que imagens e símbolos, os quais formam palavras são representações que podem diferir ou não da realidade em diferentes aspectos, sejam formas, cores, contrastes, tamanhos e, antes do segundo ano de vida, segundo a autora, as crianças já reconhecem essas dimensões imagéticas.

Como prenúncio de análise dos resultados dessa pesquisa, é possível afirmar que o nascedouro do enleituramento ocorre no constante diálogo entre sujeito e a cultura e a literatura e se constitui como via de acesso ao universo simbólico e imaginativo, no qual o ouvinte ou leitor, em qualquer faixa etária, tempo ou espaço, pode projetar-se, exercitar sua imaginação e criatividade, experimentar outras realidades, ampliando sua capacidade de entender o mundo.

3 DESVER O MUNDO PARA ENCONTRAR NAS PALAVRAS NOVAS COISAS DE VER: OLHARES DA SOCIOLOGIA, DA PSICOLOGIA E DA PEDAGOGIA PARA UMA COMPREENSÃO SOBRE OS BEBÊS E AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Entender a infância como uma criação da modernidade requer conhecer os processos históricos que culminaram no sentimento que hoje temos em relação às crianças, principalmente entre zero e vinte e quatro meses, que durante vários séculos foram pormenorizadas pelas ciências humanas. A proposta desta seção é desvelar as mudanças sociais que ocorreram no seio da família e da sociedade que despertaram esse sentimento de proteção à criança e às infâncias que perdura na contemporaneidade, além de propor uma reflexão sobre os bebês e as crianças bem pequenas no âmbito das infâncias. Nesse preâmbulo, algumas questões emergem: Quem é o bebê? Quando uma criança deixa de ser bebê? Quem define as faixas etárias que seccionam a infância?

Os conceitos de criança e infância só começaram a despertar interesse social, psíquico, econômico, familiar, cultural e científico (cada um separadamente e não nessa ordem), a partir da modernidade. De acordo com Cohn (2005), a infância não existia como a concebemos hoje. Estava atrelada a um tempo cronológico e não como uma construção social e histórica do Ocidente. Esse conceito foi elaborado no decorrer do tempo na Europa (ARIÈS, 1981) e deve ser entendido como “uma formulação sobre a particularidade da infância em relação ao mundo dos adultos, como estabelecimento de uma cisão entre essas duas experiências sociais” (COHN, 2005, p. 22), por isso, a percepção da infância como a concebemos, em sociedades e culturas não-ocidentais pode ser divergente ou inexistente.

Muitos fatores contribuíram para a criação do sentimento de infância a partir da modernidade, como por exemplo, a reestruturação das bases familiares, a racionalização do homem e a organização dos meios de produção. Esses fatores trouxeram novos desafios éticos, sociais, econômicos e principalmente educacionais, no que tange à infância.

Segundo Ariès (1981), até a Idade Média, a criança não tinha visibilidade social. Eram tidas como pequenos adultos e sua existência só parecia ser notada a partir dos sete anos de idade, portanto, havia uma obscuridade acerca do nascimento e dos modos de viver dos bebês e das crianças até essa idade. O sentimento de família era

desconhecido até então, já que o importante para o sistema feudal era a perpetuação da “linhagem” nas famílias nobres (ARIÈS, 1981, p. 213). Ainda segundo esse autor, a família era uma instituição coletiva e os valores estavam voltados à preservação da linhagem real, desse modo, o filho primogênito detinha os benefícios familiares, ou seja, o nome, a herança, a continuidade da tradição. As demais crianças tanto dessa mesma família, quanto às que se originavam nas camadas menos favorecidas, eram invisíveis à sociedade, vivendo misturadas aos adultos, permanecendo socialmente ocultas, retratadas como mini adultos.

Conforme relata Ariès (1981), não havia diferenciação entre os modos de ser e viver de adultos e crianças no cotidiano: suas roupas eram iguais às dos adultos, as atividades sociais eram exatamente as mesmas, permitindo que as crianças compartilhassem execuções públicas e outras atividades sem distinção e fossem expostas a todo tipo de abuso e exploração. Ariès (*Id.* p. 69) aponta que “assim que deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição”.

Heywood (2004) argumenta que, devido às altas taxas de mortalidade infantil, em parte por causa das condições de higiene e cuidados, o número de nascimentos era bastante elevado, pois não havia garantias de sobrevivência dos pequenos. De acordo com esse autor, os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de um descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade. (HEYWOOD, 2004, p.87).

Assim, os bebês e as crianças bem pequenas viviam à margem da sociedade, num esquecimento proposital. Sarmiento (2007) e Ariès (1981) ao afirmarem a ocultação da criança e da negação de seu papel social, afirmam a posição adultocêntrica em relação às crianças e às infâncias. Esses autores são unânimes em afirmar que os bebês e as crianças bem pequenas eram ainda mais ausentes do cotidiano social e familiar.

Segundo Ariès (1981), do nascimento até os sete anos de idade, a criança era nomeada de *enfant* (criança), que significa não falante. Converge para essa ideia de *enfant*, ou infante o pensamento medieval de que nessa idade, “aquilo que nasce” (ARIÈS, 2011, p. 6) e que não fala é o *enfant*, não havendo diferenciação do ponto de vista biológico, social e psicológico entre as diversas faixas etárias da primeira infância, pois, “nessa idade, a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente

as palavras, pois ainda não tem dentes bem ordenados, nem firmes” (Idem). A imagem do ser sem fala, sem voz e sem protagonismo perpetuou-se em tempos, espaços e contextos sociais diferentes.

Apenas a partir da Modernidade, demarcada principalmente pela Revolução Industrial, surge o sentimento de infância semelhante ao que concebemos hoje, no qual a criança ocupa um lugar relevante no seio da família e da sociedade e os bebês passaram a receber a atenção e os cuidados necessários para o seu desenvolvimento biopsicossocial. A criança deixou de ser um objeto e se constituiu como um ser social, como bem diz Ariès:

A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela. (ARIÈS, 1981, p.12)

Se a modernidade é marcada pela reestruturação social, econômica, cultural e ideológica que atenderia às classes dominantes, a pós-modernidade é marcada pelas incertezas e contradições, demarcadas principalmente ao final do século XX (HOBBSAWN,1995). No bojo dessas mudanças, a infância parece ser esquecida, contudo, os meios de produção e consumo, o desenvolvimento das tecnologias, as mídias e a comunicação de massas elevam as crianças a atores sociais, produtores de uma cultura própria da infância, também afetada pelas incertezas e contradições da pós-modernidade. Se os bebês e crianças eram vistos com a imagem da felicidade e da inocência, hoje sua existência é pautada no consumo, passando a ser protagonista de uma lógica de mercado que dita desde a marca de fraldas que o bebê deve usar, ao tipo de leite ou brinquedos da moda. Desse modo, sua subjetividade vem se construindo equivocadamente em que os bens de consumo significam status ou bens culturais (LIMA, 2008). Brincar, sorrir, tomar banho ou não, descansar, viver a infância em sua plenitude, de acordo com Friedmann (2005) tem sido cada vez mais difícil, já que vivemos o pensamento adultocêntrico é quem dita as normas da infância.

Convém diferenciar a infância não como um tempo cronológico, uma fase. De acordo com Conh (2005), o mais aceitável do ponto de vista da ciência antropológica é denominar de infâncias, visto que crianças existem em qualquer lugar do mundo, no entanto, as infâncias são diferentes. Elas são permeadas pelas culturas, modelo de sociedade e fenômenos, que, de acordo com a autora, não são mensuráveis ou

detectáveis em um lugar apenas, mas fazem parte de um sistema simbólico usado pelos atores sociais para dar sentido às suas experiências.

Com a mudança do paradigma da infância no decorrer da história e na complexidade do mundo moderno, a criança passa a ser vista agora como um sujeito sociológico, que de acordo com Hall (2006, p.11), não é autônomo, nem autossuficiente, mas é mediado pela interação com outras pessoas e pelos valores, símbolos e significados da cultura à qual pertence.

À medida que se criaram dispositivos de proteção à infância, seja pela criação de leis, seja pela sua inserção nos sistemas sociais como a escola e outras instituições voltadas à educação das crianças, os bebês e as crianças bem pequenas têm ganhado visibilidade nas diferentes áreas das Ciências Humanas.

Contudo, Del Priore (2015) aponta que há uma diferenciação da história da criança e das infâncias na Europa e no Brasil, principalmente porque, para a autora, a emergência da vida privada e a escolarização das crianças chegaram aqui com grande atraso. Para ela “a historiografia internacional pode servir de inspiração, mas não de bússola” (DEL PRIORE, 2015, p. 11), uma vez que as infâncias no Brasil foram e estão sendo atravessadas por acontecimentos históricos e culturais diferenciados, como o abandono, as questões étnicas e raciais e o trabalho infantil e que não pode ser objeto de estudos homogeneizantes, uma vez que as concepções de criança e de infância variam no tempo e no espaço

Buscar uma compreensão acerca dos bebês e das crianças bem pequenas requer o abandono de ideias simplificadoras e cartesianas acerca do desenvolvimento infantil e a articulação entre vários campos de conhecimento que tenham como objeto de estudo a criança e as infâncias. A partir dessa consideração, a abordagem multirreferencial postulada por Ardoino (1995) e Macedo (2004) mostra-se mais adequada ao entendimento da pesquisa com crianças tão pequenas e da compreensão do conceito sobre elas, pois propõe uma leitura plural sobre o objeto da pesquisa e os fenômenos que atravessam tanto o campo quanto os sujeitos pesquisados.

Nesse aspecto, Ardoino (*idem*) relaciona a multirreferencialidade com a noção de complexidade concebida por Morin (1990), quando define o pensamento complexo como a tessitura de acontecimentos que constituem um fenômeno, sejam ações, interações, determinações, retroações e até mesmo o acaso. Desse modo, Ardoino (1995, p. 7), afirma que a multirreferencialidade é muito mais que uma escolha

metodológica. Ela se apresenta como uma decisão epistemológica dada a configuração da pluralidade dos fenômenos sociais.

Atribuir aos bebês e às crianças bem pequenas as características da complexidade é reconhecer os fatores sociais, biológicos, culturais, econômicos e políticos que se aproximam e se contradizem ao longo do desenvolvimento humano.

Para Morin o pensamento complexo se configura como

uma viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real, e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que se impõem a todo pensamento codeterminam sempre o objeto de conhecimento (MORIN, 2003, p. 14).

No âmbito da abordagem multirreferencial, este estudo pode ser compreendido a partir de uma perspectiva “que atravessa o conjunto dos campos das ciências do homem e da sociedade, interessando tanto à psicologia como à psicologia social, à economia, à sociologia, à filosofia ou à história, etc., etc.” (ARDOINO, 1995, p.7) ao que acrescento ainda, aos pedagogos.

Os bebês e as crianças bem pequenos são uma potência a ser compreendida. e muitas vezes são negligenciados em seus saberes e suas aprendizagens. Desmistificar o papel do bebê e das crianças bem pequenas como alguém que deve ser superprotegido por ser vulnerável em diferentes aspectos, é elevá-lo ao papel de protagonista e reconhecer as suas potencialidades.

3.1. OS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS COMO ATORES SOCIAIS

A afirmação da infância como categoria social ganhou destaque no meio acadêmico a partir da segunda metade do século XX, apesar de, desse os anos 1930, o sociólogo dinamarquês Qvortrup (1995) haver formulado a ideia de uma sociologia da infância. Essa área da sociologia desenvolveu-se a partir da necessidade de compreender os paradoxos atuais, conforme indica Sarmento (2009) quando afirma que às crianças nunca foram destinados tantos cuidados e atenções e que a infância “se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e sofrimento” (SARMENTO, 2008, p. 19). Já sabemos que as crianças eram inviabilizadas pelo mundo dos adultos, ora por não lhes ser destinados cuidados relativos às suas peculiaridades, ora por viverem misturadas ao mundo dos adultos.

Os bebês, no contexto das ciências sociais e antropológicas não se constituíram como categoria teórica dentro da sociologia e, mesmo com estudos mais recentes como os apresentados Sarmiento (2007; 2008), Sirota (2001), Corsaro (2011) Abramowicz (2011) e Tebet e Abramowicz (2014), Santos (2017), ainda há uma lacuna na presença dos bebês nas pesquisas referentes às crianças e às infâncias.

Os bebês vivem uma condição singular e nas pesquisas acima situadas, eles surgem como sujeitos de potência, entretanto, para o senso comum, eles ainda não eram considerados humanos sob a ótica das relações sociais. É assim que o romancista inglês Richard Hughes os define em um romance do início do século XX, ao caracterizar a personagem Laura, de quatro anos de idade, que segundo o autor, estaria nesse movimento de transição entre ser bebê e ser criança:

Naturalmente, os bebês não são humanos. São animais e têm uma cultura muito antiga e ramificada, como a dos gatos, dos peixes e até das cobras (...) em resumo, os bebês têm mentes que funcionam em termos e categorias próprias, que não podem ser traduzidas nos termos e categorias da mente humana (HUGHES, 1928, p. 98, tradução livre).

O autor os compara ainda a uma espécie de macaquinho adestrado e é essa imagem que se perpetua até meados do século XX, apesar dos esforços apresentados na historicidade da infância de elevar os bebês a uma categoria social digna de ser analisada e compreendida.

Apesar das limitações de conceitos alusivos aos bebês apresentados por alguns autores, Tebet e Abramowicz (2016) apontam que para os bebês a infância existe como uma potencialidade, um devir e propõem uma outra abordagem para considerar as especificidades dos bebês como atores sociais.

Nas primeiras incursões ao campo de pesquisa, já tendo apresentado o projeto de pesquisa à comunidade escolar e à professora do Grupo 1, uma das professoras do grupo refere-se a eles: “você vai gostar de estar com eles. São muito fofinhos” (Diário de bordo, 13/02/2019). Essa fala corrobora com o sentimento quase universal que se tem em relação aos bebês e que Hughes (1928) menciona em sua produção literária sobre a delicadeza e a fragilidade dos bebês, de sua não-humanidade e Heywood (2004) revela, em seus estudos sobre a infância no ocidente por isso, a emergência de se constituir uma concepção do sujeito bebê dentro das ciências humanas, especificamente da sociologia e da pedagogia da infância.

Debruçando-nos sobre o trabalho de Ariès (1981) no que se refere às mudanças na concepção de criança e de infância, pode-se perceber a evolução do papel da criança de uma imensa obscuridade até ao excesso de paparicações quando foram idolatradas e supervalorizadas como fonte de diversão para os adultos. O constructo social que inaugura a atenção aos bebês só ocorre quando há um declínio nas taxas de mortalidade infantil e melhoria das condições econômicas, políticas e sociais na sociedade burguesa e no seio das famílias (COHN, 2005). Tomando como referência os estudos interpretativos sobre a infância nos quais as crianças são consideradas como categoria social e que produzem uma cultura própria, denominada por Corsaro (2011) de cultura de pares, percebemos que não se aplicam aos bebês e que estes continuam marginalizados devido à sua dependência dos adultos e, por que não dizer, por serem impactados pelas concepções teóricas da infância.

Para apreender os sentidos do que é o bebê, recorremos a Deleuze (1995) para definir o bebê como uma força, contradizendo Hughes (1928) e fazendo uma analogia entre o combate e o homem de guerra, uma potência latente. Diz o autor que

O bebê representa essa vitalidade, esse querer-viver obstinado, cabeçudo, indomável, diferente de qualquer vida orgânica: com uma criancinha já se tem uma relação pessoal orgânica, mas não com o bebê, que concentra em sua pequenez a energia suficiente para arrebentar paralelepípedos (...) não há dúvida de que num bebê a vontade de potência se manifesta de maneira infinitamente mais precisa que no homem de guerra (DELEUZE, 1995, p. 151).

Pensar no desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas como sujeitos sociais requer pensar também nas redes de relações familiares e externas que envolvem os bebês. Tebet e Abramowicz (2014, p. 47) destacam que há “uma limitação de conceitos” em relação aos bebês dentro da sociologia da infância justamente por tratarem os bebês como potencialidades e os estudos estruturais sobre a infância não consideram as condições ímpares vividas pelos bebês e que as pesquisas macroestruturais e comparativas apontam os bebês como potencialidade e não como sujeitos produtores de cultura.

Propomos, a partir dessas indagações, uma possibilidade de analisar os bebês a partir de suas experiências primeiras com a linguagem, através da leitura e da contação de histórias num ambiente institucional e sua transição como sujeito singular, construindo sua subjetividade no espaço da creche. Contudo, para

compreender a situação dos bebês e das crianças bem pequenas, outros conhecimentos são necessários.

Capturemos o que Corsaro (2011, p. 32-33) propõe sobre o conceito de reprodução interpretativa (grifos do autor) ao afirmar que “as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais”. Destarte, o autor alerta que apesar de o termo sugerir que as crianças estão restritas pela estrutura social e sujeitas a reproduzir os padrões da sociedade na qual está inserida, elas também são afetadas por essas sociedades e culturas e pelos processos históricos que a constituíram.

Considerando também a importância da linguagem, do cabedal cultural de uma sociedade e da natureza reprodutiva desse cabedal que também é afetado por mudanças no espaço e no tempo, as rotinas culturais inserem as crianças, desde o momento do nascimento na cultura, apesar de sua limitação no uso da linguagem oral, sua participação nas rotinas culturais e nas interações sociais (CORSARO, 2011).

Algumas brincadeiras e jogos com palavras ainda são utilizadas no Brasil e no mundo para entreter os pequenos e proporcionam interações sociais preciosas para que participem das rotinas culturais. As cantigas de ninar, brincos (brincadeiras cantadas para bebês que incluem linguagem e movimentos simples) e as histórias contadas, proporcionam aos bebês e às crianças bem pequenas a participação ativa nas rotinas culturais, favorecendo o entendimento entre adultos e crianças ainda que estas não compreendam ou apropriem dessas rotinas, constituindo-se como sujeito social e produtor de cultura.

Quando partilham de rotinas, seja na creche ou em outros espaços interacionais, os bebês realizam intercâmbios sociais e, a partir de certa idade, quando já estabelecem situações comunicativas com outras crianças e com adultos, embora não sendo usuários plenos da linguagem oral, protagonizam rotinas lúdicas entre si e entre si e os adultos.

Os bebês e crianças bem pequenas se tornam autores de suas próprias histórias e ações sociais. Para Friedmann (2020) as crianças se tornam protagonistas a medida em que se manifestam em variadas ações: brincar, falar, movimentar-se, dançar, narrar. Para a autora o protagonismo infantil tem um caráter multirreferencial: ético, político, social, cultural, espiritual e nos convida a repensar o papel delas nas diferentes sociedades. Quando bebês e nos primeiros anos de vida elas são “o centro das atenções e expressam de inúmeras maneiras, quem são e o que vivem”

(FRIEDMANN, 2020, p. 39) e que essas variadas formas de existir é a base para reconhecê-las como autoras e partícipes da vida em todas as suas dimensões.

Voltando a Vigotsky (2008, p. 27), para este autor o desenvolvimento infantil dos bebês e das crianças bem pequenas está ligado à percepção e à motricidade e que, paulatinamente, vão de tornando independentes à medida em que exercitam suas funções psicológicas superiores, através de mediações com o meio, a realidade as interações. Para observar as relações que as crianças estabeleceriam entre si, os objetos e os adultos presentes na sala, propus uma atividade com fantoches e a canção “Meu gato endoideceu”.

Quadro 4: Descrição da observação participante com cantiga infantil

Material	Procedimento
Caixa de papelão Livros de pano e papel cartonado da Coleção Leia e abrace, Ciranda Cultural (acervo do CMEI) Fantoche de gato	Com as crianças no tapete, algumas de pé, outras sentadas, fui retirando da caixa os livros e fantoches e distribuindo sobre o tapete. Para cada livro e o fantoche retirado era necessário observar como a criança notava o objeto. A seguir, foi realizado diálogo com livros, imitando o som dos animais, como o pato, o cachorro, o gato, a ovelha e fui observando a interação das crianças com esses sons e propus a cantiga do gato. Foi dito às crianças que imitassem os movimentos do gatinho.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020

Com essa atividade, pude perceber as crianças usando expressões corporais e manifestando suas formas de perceber o momento. Houve um estímulo de sentidos e a exploração das sensações táteis, como tocar o fantoche, perceber as texturas e do movimento (imitar os gestos do gato). Ocorreram, nessa captura, situações de ação espontânea e dirigida. As crianças demonstraram alegria e envolvimento na canção, repetindo os movimentos e, principalmente no momento de jogar-se no chão, rido e batendo palmas. Angélica e Chuckie, nesse momento imitaram o som do gato, dizendo: _Miau!

A introdução dos livros na atividade teve como intenção aproximar as crianças e adultos dos momentos que se seguiriam com a minha presença entre eles, trazendo uma cantiga como motivador dos acontecimentos, conforme flagrei:

Na sala, as crianças formam pequenos grupos, de dois a três. A professora e a auxiliar estão alimentando outros dois, enquanto

observam os que brincam. Tommy (1 a. e 7m.) reúne-se a Angélica (1 a. e 11m.) e a Timmy (1 a. 4m). Cumprimento-os e sento no chão. Trago alguns fantoches de animais e livros de papel cartonado e pano. Angélica se aproxima, pega alguns fantoches e os coloca nas mãos. Tommy, apesar de ter outros fantoches disponíveis, quer os dela. Timmy senta-se ao meu lado e procura meu olhar e balbucia “dá!”. Digo-lhe para pegar e ele escolhe um livro. Folheia-o, apontando as figuras, tentando movimentar o animal do livro e balbuciando. Angélica percebe seu interesse e quer agora o livro. As outras crianças brincam com brinquedos estruturados e outros objetos trazidos pela professora. De posse do fantoche de gato, proponho cantarmos uma cantiga, eles se aproximam com seus brinquedos, livros e fantoches e sentam-se à minha volta. Começo a cantar “Meu gato enlouqueceu”² (domínio popular), manipulando o fantoche, fazendo gestos e sugerindo que as crianças repitam, apontando as partes do corpo. Elas acompanham a cantiga, balançando o corpo e fazendo os gestos. Apenas Timmy mantém-se afastado, folheando seu livro. As crianças voltam a brincar, introduzindo agora, além dos objetos trazidos por mim, a canção, trazendo-a para os acontecimentos do dia (Diário de bordo, turno vespertino, dia 16 de julho de 2019).

As cantigas e acalantos estão presentes na rotina dos bebês e são observadas em todas as culturas e, de acordo com López (2013), a primeira infância é nutrida pelas cantigas de ninar, rimas e poesias e proporcionam às crianças o contato com os elementos de sua cultura, estabelecendo relações entre elas e os adultos, reproduzindo elementos culturais e sociais e os recriando nas interações com seus pares. Nessa cena produzida no campo de pesquisa, observa-se, em ação, o conceito de reprodução interpretativa, construído por Corsaro (2011) e compreendido por Sarmiento (2009) como a “capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm da herança cultural transmitida pelos adultos” (SARMENTO, 2009, p. 31) e mesmo Timmy, que permaneceu distanciado do grupo, demonstrou ser usuário desta cultura, expressando-se gestualmente através do movimento de folhear, observar e apontar as figuras.

As interações intergeracionais (crianças-adultos) e intrageracionais (criança-criança) observadas são fundantes para os estudos interpretativos da Sociologia da Infância e constituem-se como marcadores epistemológicos para estabelecer as suas bases conceituais, todavia, a heterogeneidade do campo, as especificidades dos

² Na cantiga “Meu gato enlouqueceu” (Domínio popular), a professora e a auxiliar cantam, fazendo gestos e movimentos que as sugere que as crianças imitem: Meu gato enlouqueceu/meu gato enlouqueceu/ bateu palminhas/ coçou a orelha/ o cabelinho e os olhinhos/ (sugerir outros movimentos como abrir a boca, mostrar o umbigo, etc.), bateu o pé/ entrou na geladeira e virou um picolé/(todos devem ficar estáticos). Um belo dia/ o sol apareceu/ e o meu gato se derreteu (todos amolecem o corpo e se jogam ao chão)

atores sociais pesquisados podem constituir uma ruptura nos paradigmas e nas abordagens teóricas e metodológicas nos estudos dos bebês dentro da Sociologia da Infância em confluência com outras áreas de conhecimento, uma vez que os Estudos da Infância mostram-se um campo de conhecimento ainda em constituição.

3.2. O DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS EM PIAGET E VYGOTSKY

A psicologia histórico-cultural, que tem como principal nome Lev Vygotsky e a epistemologia genética teorizada por Jean Piaget postulam que a capacidade de conhecer, aprender e apreender o mundo se constrói através de um sistema de trocas entre o sujeito e o meio e são mediadas não apenas pelas relações sociais, como também signos e significantes. De acordo com Craidy e Kaercher (2001), essas teorias consideram o bebê um sujeito ativo, produtor de cultura e consumidor das informações que estão no seu entorno. Ambas sustentam os saberes e fazeres pedagógicos na maior parte das instituições educativas do país.

As teorias de Piaget e Vigotsky, embora apresentem dicotomias no que diz respeito às abordagens acerca dos processos de aprendizagem e de construção do conhecimento se tornaram base para a Pedagogia da Infância. Para Piaget, a aprendizagem e o desenvolvimento estão atrelados ao processo maturacional do sujeito, enquanto em Vigotsky, as relações dialéticas entre o sujeito e o ambiente sociocultural são determinantes para a aprendizagem. Essas particularidades teóricas atribuem à teoria piagetiana o termo construtivista, enquanto à Vigotsky é usada a denominação sociointeracionista e ambas são pilares para entender o desenvolvimento infantil, não rivalizando entre si, mas contribuindo para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem.

Através do próprio corpo, das interações com os adultos, com outras crianças e com o ambiente, os bebês desenvolvem a capacidade afetiva, a sensibilidade, o pensamento e a linguagem, aspecto dos mais importantes no desenvolvimento humano, noção central na psicologia da criança, segundo Merleau-Ponty (2006). Contudo, reforça que o desenvolvimento não se apresenta como a “soma de elementos homogêneos nem uma sequência de etapas sem transição” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 241). Esse paradoxo contraria o que explica Piaget (2007) quando afirma que cada período de desenvolvimento é o prenúncio para os estágios

seguintes. Piaget define o desenvolvimento infantil em estágios e defende que a cognição é guiada por estruturas mentais que vão amadurecendo e adquirindo novas configurações. Essas estruturas são formadas por “esquemas de ação” e “operações de caráter lógico-matemático” (PIAGET, 2007).

Para Piaget (2007), o bebê, do nascimento aos dezoito meses, encontra-se no nível sensório motor. Para ele, é o período que antecede a linguagem pois o bebê ainda não desenvolveu funções cognitivas e simbólicas nem relações afetivas suficientes para ser-estar no mundo, embora o autor exorte que cada uma das idades demarcadas em cada estágio de desenvolvimento é uma aproximação do real. O desenvolvimento inicia-se no período sensório motor (do nascimento até aproximadamente dois anos), período pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), período operatório-concreto (dos 7 aos 11 anos) e período operatório-formal (dos 11 anos até a vida adulta).

A teoria piagetiana afirma que todos são dotados de estruturas mentais para o conhecimento, que vão amadurecendo por meio de um movimento constante de equilíbrio entre o sujeito e o ambiente. Nesse ínterim, outro movimento constante de assimilação de um novo conhecimento a outro já adquirido, manteriam o equilíbrio o funcionamento cognitivo em um processo, também constante de acomodação. Desse modo, as estruturas cognitivas iriam evoluindo baseadas na estrutura precedente. Esse processo poderia ser potencializado pela escola ou pela família, mas está imbricado ao desenvolvimento maturacional. Na perspectiva piagetiana, o comportamento humano, assim como o desenvolvimento cognitivo não podem ser compreendidos adequadamente fora de uma perspectiva evolutiva (PIAGET; INHELDER, 2006).

Na criança recém-nascida, o período sensório-motor é vivido através de reflexos inatos (sugar, chorar, agarrar) e vão se tornando mais complexos, até o desenvolvimento de hábitos motores como a capacidade de preensão e manipulação, daí o bebê percebe que pode incorporar novos elementos aos seus “esquemas de ação” demonstrando uma inteligência prática. Assim, “o período que vai do nascimento até a aquisição da linguagem é marcado por intenso desenvolvimento mental” (PIAGET, 2007, p. 17). Na transição entre os estágios sensório-motor e pré-operatório, segundo o autor, começam a surgir as condutas de representação ou manifestações do jogo simbólico. Ao se apropriar do livro e imitar o som dos animais, Timmy evoca situações que pode ter vivenciado em outros momentos, evocando

representações, manifestando a gênese do pensamento e do jogo simbólico através da imitação.

A função simbólica se desenvolve a partir da capacidade que a criança desenvolve ao diferenciar significantes e significados. Podemos compreender, no estágio sensório-motor o significante como um objeto concreto e como significado a representação que a criança constrói a partir do significante, como pode ser observado na ação de Timmy ao folhear o livro e imitar os animais, não se contentando em se apropriar do objeto livro, mas de experimentá-lo, manipulá-lo, com intencionalidade, que, para Piaget, objetiva “estudar os resultados dessas variações, entregando-se a verdadeiras explorações ou “experiências para ver” (*Idem*, p. 19-20).

A presença da linguagem nas interações com os bebês, seja pela voz da mãe ou de outros adultos que com eles convivem é um fator importante para o desenvolvimento da linguagem dos bebês e crianças. Para o autor, a linguagem é o principal instrumento de adaptação social. Ela não é inventada, mas se apresenta já pronta, obrigada a ser usada e é de natureza coletiva (PIAGET, 2006), e o desenvolvimento da oralidade passa também por estágios que se iniciam na lalação espontânea, quando o bebê começa a balbuciar sílabas, entre os seis e os dez meses de idade. Após esse período, há uma diferenciação dos fonemas de imitação, entre 11 e 12 meses, ou seja, a mesma palavra pode representar várias coisas ou um conjunto delas: desejos, constatações, emoções, quando, por exemplo, o bebê diz “aga” (água) e pode expressar o desejo de beber água, ou mostrar uma gravura.

Ao final do segundo ano, ainda segundo esse autor, o bebê começa a articular, inicialmente, frases com mais de duas palavras e depois pequenas frases, sem declinações e nem conjugações verbais, na maioria das vezes, buscando as regularidades da língua como no exemplo: “eu sabo”, quando quer dizer “eu sei”, uma vez que diz eu bebo, eu mamoo, eu brinco). Daí em diante, a criança começa a se apropriar das estruturas gramaticais próprias da língua materna. Nesse período, há o aparecimento de uma importante função cognitiva, a função simbólica, marcada pelo jogo da imitação, conforme pode ser percebido no relato do diário de bordo desta pesquisa abaixo:

Numa das tardes com as crianças, levei para o centro da roda alguns dedoches (fantoques pequenos que são colocados nos dedos). A princípio, as crianças pegaram, amassaram, puseram na boca e Angélica até disputou com Tommy, segurando o dedochinho e o

empurrando, o que o faz cair e chorar. Me aproximei dele e acalentei. A professora e a auxiliar observavam e intervinham quando necessário. Comecei a contar a história “Os três porquinhos”, usando os dedoches. Todos estavam atentos, mas Angélica levantava, mexia com os colegas, tentava puxar-lhes os cabelos. Ao final sentou e participou da história, enchendo o peito de ar e soprando como o lobo, tentando derrubar as casinhas dos porquinhos. Teddy, que nesse momento estava em outro espaço da sala, brinca sozinho com um urso de pelúcia, afastado do grupo. Quando termina a história, aproxima-se, pega o dedochê do lobo, explora, põe no dedo indicador e imita um lobo: - Auuuuuuuuuu!!!! (Diário de bordo, turno vespertino, dia 31 de julho de 2019).

A imitação de Teddy (16 meses) partiu de um modelo, num gesto imitativo acompanhado dos objetos. Embora ainda não seja usuário fluente da linguagem verbal, Teddy demonstra estar construindo representações acerca de suas experiências, um salto cognitivo importante na teoria de Piaget, denominado de função simbólica, que é a habilidade de elaborar representações mentais acerca de símbolos e significantes. Na teoria piagetiana, os processos de aprendizagem de Teddy são construídos a partir da interação do sujeito com o objeto e não explora as variáveis que potencializaram as habilidades cognitivas de Teddy enquanto contava a história.

Tanto Piaget quanto Vygotsky concordam que a aquisição da linguagem se dá num processo de construção, contudo Vygotsky (1998) pondera que, embora o desenvolvimento da linguagem ocorra numa espécie de ascendência, ela não ocorre de forma igualitária em todas as crianças, pois considera que a realidade sócio-histórico-cultural em que estão inseridas recebem estímulos externos cada vez mais intensos, tanto físicos (mediados ou não), quanto humanos (interacionais) e esses estímulos podem favorecer a aquisição precoce da linguagem pelos bebês e crianças muito pequenas. Teddy teria visto ou ouvido a história dos Três Porquinhos em outro lugar? Como imitou o lobo, se durante a contação de histórias nem a pesquisadora e nem as outras crianças o fizeram?

Considerando essas questões, Vigotsky (1984, p. 110) propõe que outros elementos não maturacionais influenciam no aparecimento das habilidades cognitivas e que “de fato aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionadas desde o primeiro dia e vida da criança”, o que nos sugere que ele já havia ouvido essa história em outro momento.

O desenvolvimento infantil em Vigotsky é marcado predominantemente pelas interações com a sociedade e a cultura na qual as crianças estão inseridas. Para ele, não é o desenvolvimento que precede a aprendizagem, mas é a aprendizagem que possibilita e impulsiona o desenvolvimento, que é definido tanto pelos processos de maturação do sujeito, quanto pelas aprendizagens que o mobilizam no contato com o outro e com o ambiente cultural em que vive.

Para entender o processo cognitivo vigotskyano é fundante a apreensão do conceito de zona de desenvolvimento proximal que marca o progresso cognitivo do sujeito e se refere ao percurso individual que o sujeito opera para desenvolver funções cognitivas que estão amadurecendo e que, mais tarde se consolidarão, efetivando, assim o seu desenvolvimento real. Nesse movimento para executar ou compreender algo pode ser necessário a ajuda de outro sujeito (criança ou adulto) a que Vigotsky chama de mediação (VIGOTSKY, 2007). Desse modo, a aprendizagem está atrelada ao desenvolvimento, que ocorre “de fora para dentro”, considerando as interações sociais e o contexto sociocultural como elementos essenciais para a aprendizagem, enquanto Piaget enxerga em sua teoria, esse processo de dentro para fora”, através do amadurecimento das estruturas mentais, sendo as interações e a cultura, facilitadores da aprendizagem, mas não determinantes para que esta ocorra.

Essas características singulares entre as teorias de Piaget e Vigotsky podem nos fazer concluir que são conflitantes, contudo, apesar de haver abordagens diferenciais, ambos explicam a aprendizagem e o desenvolvimento embasados em princípios interacionistas.

Piaget (2007) afirma que na transição entre o estágio sensório-motor e pré-operatório, os bebês e crianças bem pequenas transitam entre dois modos extremos de pensamento: o pensamento por pura assimilação, marcado pelo egocentrismo, e o pensamento adaptado aos outros, ou o real, que antecede o pensamento lógico. O pensamento egocêntrico caracteriza-se pelas condutas infantis nas quais a criança está voltada para si mesma, para seu “universo prático e pouco reflexivo” (PIAGET, 2007, p. 22). Nessa fase, a criança pequena ainda se vê como um apêndice da figura materna e aos poucos vai se desvencilhando dela e interagindo socialmente, construindo suas relações com o outro e com a cultura, numa relação indissociável entre afetividade e inteligência.

Para Vigotsky (2007) as crianças nascem com um número limitado de funções mentais (sensação, atenção, percepção e memória) que são, ao longo do seu

desenvolvimento biológico, transformadas pela cultura e se tornando mais sofisticadas. Quando nasce, o bebê já está envolvido no ambiente histórico e cultural. É nesse ambiente, que o plano biológico se converte no plano social, a partir das interações e da ação da cultura que se processa ao longo do seu desenvolvimento e se consolida com a linguagem.

Tomando como exemplo a atitude de Teddy (Diário de bordo, 31 de julho de 2019, *opus cit.*), é possível afirmar que, apesar de ele se manter afastado durante a contação de histórias, sua atenção estava voltada aos acontecimentos do entorno e, apesar de ainda não dominar os mecanismos de uso da linguagem verbal, nota-se que houve uma apropriação de sentidos e uma interação com os acontecimentos do ambiente social. Apesar da maior parte das crianças do grupo reconhecer um número limitado de palavras, Teddy demonstra ter apreendido sua função e sentiu necessidade de externar sua compreensão sobre a história contada, usando o dedochê do lobo e imitando o som do uivo do animal.

Há, na cena descrita, uma mudança perceptível no desenvolvimento cerebral: a fala pré-intelectual (choro, gestos, expressões faciais) tornam-se ações intelectuais, com uma função simbólica presente e o pensamento, antes imaterial, se consolida na linguagem, transforma-se em verbal, compreensível e o brinquedo (lobo) é o instrumento de mediação para o desenvolvimento dos processos cognitivos de Teddy. Diante disso, à luz da teoria de Vigotsky (2007) a mesma cena analisada na perspectiva piagetiana traz uma diferenciação: a linguagem verbal se torna concreta e o ato de brincar é a ferramenta que torna possível o desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas. Para Vigotsky (2007, p. 110) “é através do brinquedo que a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto.

3.2.1. A função simbólica e a construção de sentidos

Desde os primeiros meses de vida a criança estabelece vínculos com a realidade através de imagens que são construídas a partir de suas experiências sensoriais, que acontecem quando se encontra diante de pessoas, objetos e acontecimentos. Os modos como o sujeito percebe e interpreta a realidade se manifesta no seu agir e nas suas relações com os elementos do mundo. Piaget (2007) nomeia essas primeiras relações de esquemas práticos, que são centrados na relação

entre o sujeito e o objeto e é a partir da ação e da reelaboração desses esquemas que as crianças vão interiorizando imagens e elaborando esquemas mentais, que são mais sofisticados e permitem evocar situações sem que o objeto esteja presente.

Surge aqui a função simbólica que permite à criança coordenar ações em nível mental, constituindo-se na gênese do pensamento. Essa transição do estágio sensório-motor para o pré-operatório, segundo Piaget (2007) ocorre entre os doze meses e os dois anos de idade e é nesse estágio que a inteligência prática se manifesta, utilizando percepções e movimentos, organizados em esquemas de ação, bem antes da linguagem, que é para esse autor, a manifestação do pensamento interior e que, segundo ele, “supõe o emprego de signos verbais (da linguagem interiorizada)” (PIAGET, 2007, p. 19) e nesse desenvolvimento, um componente humano se desenvolve e se torna fundamental para o desenvolvimento: a afetividade. Desse modo, o autor afirma que afetividade e inteligência são indissociáveis e importantes para o desenvolvimento da linguagem e da socialização.

Na perspectiva psicogenética, a linguagem e o pensamento são sistemas paralelos e desencadeiam novas aprendizagens. Para Piaget a linguagem é um sistema de signos (significantes) arbitrários e não convencionais) que impulsionam a uma construção constante de um sistema novos significantes que na criança pequena “se encontram no jogo simbólico e de imaginação” (PIAGET, 2007, p. 78). Assim, os significantes (signos e símbolos) possibilitam evocar os significados (objetos ou acontecimentos), enquanto as estruturas do pensamento são complementadas e enriquecidas pela linguagem.

A linguagem, portanto, é a condição necessária, mas não suficiente para a construção das operações lógicas. Ela é necessária, pois sem o sistema de expressão simbólica que constituem a linguagem, as operações permaneceriam no estado de ações sucessivas, sem jamais se integrar a sistemas simultâneos ou que contivessem ao mesmo tempo um conjunto de transformações solidárias. Por outro lado, sem a linguagem, as operações permaneceriam individuais e ignorariam, em consequência, esta regularização que resulta na troca interindividual e da cooperação. É nesse duplo sentido de condensação simbólica e da regularização social que a linguagem é indispensável ao pensamento. (PIAGET, 2007, p.85).

A linguagem para Piaget é um aspecto fundante para a elaboração de esquemas mentais e de funcionamento simbólico. Para ele, linguagem e pensamento ocorrem em um ciclo genético e se apoiam um sobre o outro e que ambos dependem

da inteligência e se desenvolvem independente da capacidade intelectual dos sujeitos.

Nos dois primeiros anos de vida, podemos acompanhar os bebês no desenvolvimento de seus comportamentos inteligentes e no surgimento da linguagem. Essa linguagem também se manifesta de outros modos, em gestos, olhares, choros, balbucios, que são oportunidades comunicativas de se fazer entender pelos adultos ou outras crianças. Esses códigos não-linguísticos vão se refinando e construindo um sistema de regras e convenções que são experienciados no cotidiano das relações.

Enquanto para Piaget a capacidade humana para pensar surge antes do desenvolvimento da linguagem, não prescindindo desta para a construção do conhecimento físico, tão presente nos bebês e crianças bem pequenas e para as primeiras construções do conhecimento lógico-matemático, porém para a construção do conhecimento social, a linguagem tem um papel fundamental. Se para Piaget a relação entre linguagem e pensamento complementam o desenvolvimento da função simbólica, para Vigotsky (2005) ela é determinante para a capacidade do sujeito pensar, mediado pelo ambiente físico e social para que possa traduzir a realidade e acessar as significações do ambiente sociocultural em que está inserido, num processo dinâmico, complexo e coaduna com a construção de generalizações e formação de conceitos, culminando em generalizações do pensamento. Para ele,

O significado das palavras só é um fenômeno de pensamento na medida em que é encarnado pela fala e só é um fenômeno linguístico na medida em que se encontra ligado com o pensamento e por este é iluminado. É um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significante — uma união do pensamento e da linguagem. (VIGOTSKY, 2005, p. 119).

Assim, de acordo com Vigotsky (2014), toda atividade humana criadora de algo novo é chamada de atividade criativa, seja ela uma representação de um objeto concreto ou de uma construção mental e se desenvolve a partir da ação: a ação reprodutiva ou imitativa, que está relacionada à nossa memória e a ação criadora, que combina, cria e nos permite projetar ações, formar uma ideia, uma imagem. Fochi (2015, p. 104) concorda com essa afirmação ao pontuar que “a linguagem que utilizam aparece desde o gesto até os sons dos balbucios e sorrisos, ou seja, a linguagem dos bebês está na ação”.

Embora haja uma dicotomia entre as teorias de Piaget e Vigotsky no que concerne aos processos de linguagem e pensamento, ambos concordam que a construção de imagens a partir das experiências é fundamental para o

desenvolvimento das funções psicológicas superiores. De acordo com Oliveira (2011), Vigotsky critica a ideia piagetiana a qual a criança se torna um ser social com o tempo e a noção de fala egocêntrica. Para ele, a criança é um ser social desde o início do seu nascimento e que a fala interiorizada é um processo interativo, entre ela e os indivíduos do seu meio e a cultura, gerando mecanismos de comunicação necessários à construção do pensamento.

Com os bebês e crianças bem pequenas, esses processos cognitivos que culminam na construção dos sentidos a partir dos significantes e significados, inicialmente através de posturas imitativas que acontecem no território do lúdico, da brincadeira, transformando as ações em imagens, criando representações abstratas, nas quais se fundem ato e situação. Desse modo “o significado torna-se não mais o efeito, mas a causa motivadora de suas ações” (OLIVEIRA, 2011, p.59). A fala internalizada agora possibilita a construção da imaginação, ou seja, dos “significados distanciados de situações concretas, com criação de novos símbolos e sentidos capazes de, eventualmente, serem incorporados ao estoque cultural (*idem*).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores não depende apenas das dimensões motoras ou cognitivas. É preciso considerar também a dimensão afetiva, que está condicionada ao mundo social. Assim, a função simbólica que consiste em “encontrar para um objeto a sua representação e para esta um signo (ALMEIDA; JULIASZ, 2014, p.42) e nasce da necessidade de comunicação.

Para comunicar-se, os bebês e as crianças bem pequenas, como já dito, utilizam-se de diferentes estratégias: o choro, o gesto, os balbucios e as brincadeiras. São as brincadeiras importantes meios de interação e de comunicação com o mundo real e imaginário, pessoas e objetos e o brinquedo favorecem a adaptação e a ação social da criança ao mundo adulto.

3.2.2 Interações, vivências e experiências: os bebês e as crianças bem pequenas protagonizam as brincadeiras literárias

A Educação Infantil tem como eixos estruturantes para a ação pedagógica as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2017). As interações entre criança-criança, criança-adulto e criança-objeto favorecem a construção de vínculos sociais e emocionais e essas são construídas através de experiências e vivências nas relações que os bebês e crianças bem pequenas estabelecem consigo e com o mundo que as

cerca e é na ação de brincar que podemos observar seus gestos, afetos, emoções ou frustrações. Kishimoto (2011) afirma que “o vocábulo brinquedo não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota crenças, tem dimensão material, cultural e técnica.” (KISHIMOTO, 2011, p. 21) Para a autora, o objeto brinquedo é um suporte da brincadeira, que é a ação que a criança desempenha ao brincar.

Vygotsky (1998) nos diz que o papel do brinquedo é ser um suporte da brincadeira e que tem uma grande influência no desenvolvimento da criança, pois é um elemento mediador importante na transição entre a ação da criança com objeto concreto e suas ações com significados que essa lhe imprime.

Na Educação Infantil, essas ações estão entrelaçadas no tecido social das instituições e nos marcos que regulamentam a dissertam sobre essa etapa, assim, as vivências e experiências não estão dissociadas. Larossa Bondía (2002) define a experiência como tudo que nos atravessa, que nos toca, e faz sentido para quem dela participa. Os bebês e crianças bem pequenas experienciam e se entregam. Embora o conceito de vivência tenha conotações variadas quanto ao uso e ao contexto, tomaremos o conceito de Vigotsky, em seus estudos sobre Pedologia para caracterizar o vocábulo vivência. Para o autor

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa – e, por outro lado, como eu vivencio isso. (VIGOTSKI, 2018, p. 78).

Dessa forma, compreendo a experiência e a vivência, no decorrer dessa pesquisa como um sentido único, interrelacionado, que converge para o conceito criado por Lopes (2016) de **experivivência** (grifo nosso). Para essa autora, que estuda o Brincar Social Livre (BSL), as crianças vivem a inteireza das experiências lúdicas em sua totalidade e que estas são imprescindíveis ao vivido, estando intrinsecamente ligadas.

Brincar não é apenas uma atividade humana. Observamos na natureza que os filhotes de mamíferos são capazes de brincar e é na brincadeira que desenvolvem seus instintos de caça e sobrevivência. Contudo há uma diferença entre um filhote de gato que brinca com uma bola e uma criança que brinca com uma bola, de acordo com Kishimoto (2011). Para a autora, a diferença mais marcante é que a criança faz uma escolha deliberada para brincar.

Na espécie humana, a brincadeira é a via de acesso à cultura através das interações a partir da vida familiar e da comunidade, utilizando a comunicação verbal

e não-verbal. É a comunicação, segundo Lopes (2016) que marca o desenvolvimento ontológico humano. Concordando com a autora, Kishimoto (2011) afirma ainda que a linguagem funciona como fonte de expressão, estando vinculada ao contexto social.

É na experivivência que o bebê e a criança pequena exploram o mundo. O conceito de exploração é trazido na BNCC como um dos direitos de aprendizagem e está relacionado aos modos de como as crianças aprendem e apreendem sentidos às suas experivivências:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (BRASIL, 2017, p. 38)

Os bebês e crianças bem pequenas participam dos contextos sociais, permeados de signos e significantes que lhes permitem experivivenciar a cultura através das brincadeiras, das histórias e outras formas de estar e conviver no cotidiano das instituições de educação infantil e desenvolver a memória, a imaginação e a criatividade (Vigotsky, 2018; Bachelard, 1988). Durante a exploração de livros e objetos da sala, os livros e outros materiais são tem o seu uso transformado pela ludicidade, as brincadeiras. Assim, o livro vira brinquedo, a fantoche, um barco. Os brinquedos são objetos de natureza material, que podem ser estruturados, fabricados em sua forma definitiva, semiestruturados, e permitem à criança criar novos brinquedos a partir dele, como os brinquedos de encaixe e os brinquedos não-estruturados, que são criados com sucatas e outros materiais do cotidiano como folhas, gravetos, tampas de painéis, etc. Os brinquedos pressupõem uma relação íntima com o brincante, como assegura Kishimoto (2011) e é a criança que determina seu uso e lhe atribui significado.

Assim pensando, a leitura e a contação de histórias se configuram como brincadeira literária e o livro, portador textual, adquire o status de brinquedo.

3.3 OS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS COMO PROTAGONISTAS DA APRENDIZAGEM

As primeiras relações do bebê e da criança pequena com a aprendizagem pressupõe a figura de um adulto, seja em casa com os pais, a avó ou babá ou nos espaços formais de educação como a creche. Encontramos sempre os bebês e as

crianças bem pequenas em uma relação de dependência aos adultos que com elas convivem e que desempenham um papel importante em seu desenvolvimento biopsicossocial.

É a Pedagogia que nos fornece as informações necessárias para potencializar as aprendizagens das crianças nos espaços formais de aprendizagem, sejam eles as escolas ou as creches. Numa concepção simplista, “a pedagogia é o conjunto das técnicas que resumem a ciência psicológica e a transformam em regras de ação” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.83). No entanto, Merleau-Ponty (*ibidem*) afirma que essa relação entre a teoria e a prática não é dependente, mas ocorre de maneira circular. Desse modo, a pedagogia tem uma relação implícita com a psicologia e, mais recentemente, com a neurociência, além de outras áreas do conhecimento como a sociologia da infância e até mesmo a medicina, que permite aos educadores uma visão holística do que é ser criança.

Se por um lado, a pedagogia toma como base as contribuições da psicologia, por outro, é influenciada pelo materialismo histórico, principalmente no que tange às relações de poder entre adultos e crianças (MERLEAU-PONTY, 2006). Quando analisamos então a relação entre a Pedagogia e o ensino e aprendizagem de bebês e crianças bem pequenas um hiato se acentua: a presença dos bebês e das crianças bem pequenas ainda é pouco tematizada pela Pedagogia e é protagonizada pelos adultos que determinam tempos e espaços de desenvolvimento, de socialização e de aprendizagem. Quando mencionamos o binômio bebê/creche, há uma necessidade de compreender essa instituição como um lugar de cuidado, de interações e de educação, configurando-se como espaço coletivo e de vivências.

A Pedagogia no Brasil, até a promulgação da Constituição Federal de 1988, que incluiu a Educação Infantil no capítulo da Educação e, mais tarde da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 – (LDBEN) pouco se ocupava dos currículos e práticas pedagógicas relacionadas à aprendizagem dos bebês, visto que a creche pública e gratuita, por atender prioritariamente às crianças de baixa renda, era uma instituição marcada pelo assistencialismo e não havia uma proposta curricular para o ensino dos bebês e crianças bem pequenas (SANTOS;RIBEIRO, 2014). Com a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, buscou-se incorporar às atividades de cuidado e assistência as ações educativas, pautadas no desenvolvimento integral dos bebês e crianças (BRASIL, 1998). A partir da publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL,

1998) que trouxeram contribuições para alicerçar uma nova concepção sobre as crianças e infâncias que coexistiam nas creches em diferentes regiões do país, outros documentos foram editados e publicados pelo Ministério da Educação e demarcaram a tríade que sustentaria a Educação Infantil: o brincar, o cuidar e o educar, trazendo foco do trabalho pedagógico às interações sociais (figura 2).



Figura 2: Documentos nacionais para a Educação Infantil

Fonte: (Elaboração do pesquisador, com imagens coletadas da internet), 2021.

Coadunando com a LDBEN as DCNEIs, o RCNEI utilizou a mesma divisão de faixa etária, buscando regularidades do ponto de vista do desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo das crianças e em alguns documentos propôs uma diferenciação para o primeiro ano de vida (BRASIL, 1998a, p. 45), todavia, essa organização curricular ainda segmentava o conhecimento, embora trouxesse uma concepção mais ampla sobre as crianças e infâncias, o currículo para os pequenos era demarcadamente conteudista. Segundo Santos (2017), entretanto, os bebês pouco chegavam às creches, pois embora lhes fosse um direito assegurado, as políticas públicas de educação não demonstravam interesse no seu ingresso às instituições de Educação Infantil. Esse panorama só começou a se modificar a partir da inclusão da Educação Infantil no Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em 2007 que garantiu o financiamento educacional para esse segmento. Até então, as creches eram mantidas em grande parte pelos governos estaduais.

Por ser professora da Educação Infantil, acompanhei empiricamente as sutis mudanças nas quais o modelo mecanicista de ensino na Educação Infantil, com

exercícios e treinos de cobrir pontilhados, de atividades estruturadas, dava lugar às produções infantis, à sua cultura e modos de pensar e agir

A partir de 2008, as creches foram municipalizadas e o segmento creche passou a ser de responsabilidade técnica, pedagógica e financeira dos municípios, passando por mudanças no corpo técnico e pedagógico e na formação de profissionais para atuarem no segmento.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), estipula como faixa etária para as crianças que ingressam nas instituições de ensino no segmento Creche a idade de zero a um ano e seis meses e para as crianças pequenas de um ano e sete meses a três anos e onze meses. Dos quatro aos 5 anos e onze meses, ainda na Educação Infantil, o segmento passa a ser a pré-escola, conforme a Figura 3 (BRASIL, 2017, p. 44).

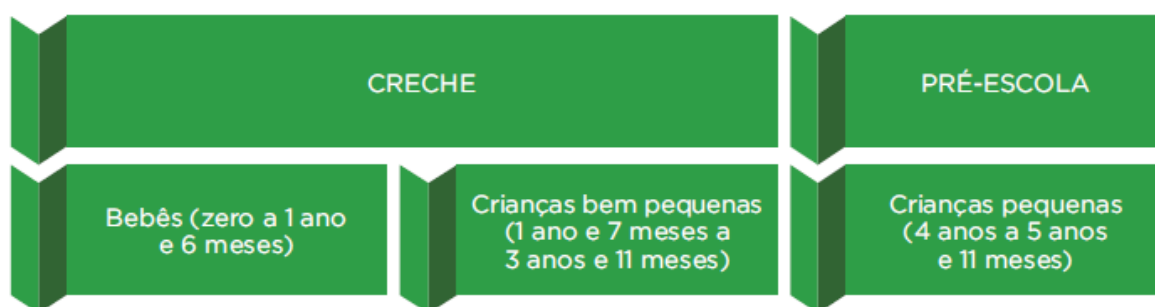


Figura 3: Divisão de faixas etárias para a Educação Infantil, segundo a BNCC
Fonte: BRASIL, 2017, p. 44

Na Rede Municipal de Educação do município de Salvador, as creches, até o ano de 2019, matriculavam os bebês no Grupo 0 (zero); os bebês de quatro a doze meses, crianças com um ano completo no Grupo 1; no Grupo 2, crianças com dois anos completos e Grupo 3 crianças com três anos completos (SALVADOR, 2015, p. 16).

Considerando que a data máxima para a matrícula em cada turma, chamada data de corte, para a matrícula na rede municipal é até 31 de março, as crianças do Grupo 1, iniciam o ano letivo em fevereiro, algumas ainda com dez meses de idade, assim, por exemplo, uma criança nascida em 28 de janeiro pode ser matriculada aos dez meses e completar os doze meses até 31 de março, sendo considerada um bebê e, do decorrer do ano letivo, mudar de categorização etária para ser criança bem pequena, daí um dos porquês de nomear os protagonistas desta pesquisa de bebês e crianças bem pequenas

O período de transição trouxe tensões principalmente do ponto de vista pedagógico, pois os bebês e crianças bem pequenas impulsionaram mudanças nas práticas de cuidado e educação dos pequenos. Para Fochi (2015) e Barbosa (2010a) a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica trouxe avanços significativos nas políticas públicas e nas teorias que sustentam o trabalho com crianças pequenas que culminaram em numa reflexão acerca dos objetivos e finalidades do ensino dos bebês e das crianças até 6 anos de idade.

As práticas pedagógicas para bebês no Brasil têm sido inspiradas na teoria sociointeracionista de Vigotsky e as abordagens feitas pelos professores têm considerado os estudos da sociologia da infância (SIROTA, 2001; CORSARO, 2011; SARMENTO, 2007) e das abordagens que consideram o bebê e a criança bem pequena como sujeitos competentes e capazes de construir suas aprendizagens em relação ao mundo através das linguagens próprias da infância, respaldadas nas abordagens da Reggio Emília, criada pelo pedagogo Loris Malaguzzi após a Segunda Guerra Mundial que tem como fundamento as múltiplas linguagens da criança e em Emir Pikler, pediatra húngara, que tem como princípios o desenvolvimento da autonomia das crianças, suas potencialidades e suas relações pessoais estáveis nas instituições de Educação Infantil (SANTOS, 2017, p. 147).

Essas abordagens serviram de inspiração para os Referenciais Curriculares Municipais da Educação Infantil (RCMEI), construídos em parceria com uma consultoria externa e com a participação de gestores, coordenadores pedagógicos e alguns professores da rede municipal de Salvador. Esse documento tem a pretensão de unificar a concepção sobre as crianças e as práticas pedagógicas da rede municipal de educação de Salvador (SALVADOR, 2015), contudo ainda apresenta tensões e contradições no que se refere, principalmente ao segmento creche, quando, na Resolução 035/2014 do Conselho Municipal de Educação estabelece a organização da Educação Infantil no segmento creche, o ingresso dos bebês a partir dos quatro meses de idade e a proporcionalidade de um professor e dois auxiliares de desenvolvimento infantil – ADI para cada classe com crianças de zero a três anos e onze meses. Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação de Salvador extinguiu os Grupos 0 (bebês de quatro a doze meses) e 1 (bebês e crianças bem pequenas de doze meses a dois anos incompletos) e desde o ano de 2017 vem reduzindo o número de ADIs nas classes da creche. Na instituição em que ocorreu a pesquisa, todas as classes possuem apenas uma ADI, contrariando o que está posto no próprio RCMEI.

Com a aprovação da BNCC, o Ministério da Educação busca estabelecer quais aprendizagens são essenciais ao ensino dos estudantes de todo país em todos os níveis da Educação Básica e, apesar de ser um documento ambíguo do ponto de vista pedagógico, político, econômico e ideológico e com uma visão homogeneizadora dos processos de aprendizagem, alguns avanços são notados na Educação Infantil, principalmente se tratando dos bebês e das crianças bem pequenas, considerando-os como sujeitos sociais ativos e participantes dos processos educativos.

A BNCC trouxe avanços do ponto de vista do reconhecimento de que os bebês (crianças de 0 a 1 ano de 6 meses), as crianças bem pequenas (crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e as crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses) não aprendem de forma fragmentada e sim integrada, em uma perspectiva não conteudista, integrando as experiências e os saberes das crianças em campos de experiência que convergem entre si e podem potencializar as aprendizagens, tendo como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras. Entretanto, essa mesma Base não traz maiores especificidades sobre essa etapa tão singular da Educação Básica, destacando apenas os objetivos de aprendizagem que as crianças devem alcançar em cada segmento (creche e pré-escola), contudo, existem outros documentos elaborados pelo Ministério da Educação, alguns anteriores à BNCC, que pormenorizam as práticas educativas para a Educação Infantil:

A respeito do que tange ao objeto desta pesquisa, a BNCC, no campo de experiência escuta, fala pensamento e imaginação diz que:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2017, p.42).

A BNCC defende também objetivos de aprendizagem delineados para a leitura e a escuta de histórias, que serão apresentados na sessão seguinte. Com o objetivo de formar os professores da Educação Infantil, também foram elaborados pelo MEC, os cadernos de formação do Curso para leitura e escrita na Educação Infantil, apresentado em sete cadernos temáticos para que esses profissionais possam desenvolver práticas literárias, da oralidade e da escrita, tendo as crianças como protagonistas de suas produções. Dentre esses cadernos, destaca-se o Caderno 4, Bebês como leitores e autores, que converge para o objeto desta pesquisa.

Embora os bebês e crianças bem pequenas estejam sendo negligenciados em seu direito a frequentar instituições de Educação Infantil, a respeito da extinção de turmas de bebês e crianças bem pequenas na Rede Municipal de Salvador (Grupo Zero e Grupo 1), os RCMEI dizem em seu texto “acreditar no potencial e nas competências do bebê e da criança pequena” (SALVADOR, 2015, p. 69) e que a Creche deve assumir o compromisso de recebê-las, enfatizando a responsabilidade, a organização do ambiente a formação dos professores, porém, esse mesmo ente federado que deu passos em direção a uma proposta pedagógica inovadora para os bebês e crianças até 1 ano e 11 meses, fechou-lhes as portas.

4 A PALAVRA TEM QUE CHEGAR A GRAU DE BRINQUEDO: LER E CONTAR HISTÓRIAS NA CRECHE E AS POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

As primeiras experiências das crianças com os textos acontecem oralmente, através da voz da mãe, das cuidadoras ou das avós, quando contam uma história, um conto de fadas ou “inventam” histórias, tendo a própria criança como personagem. Barbosa (2010a) e Abramovich (1997) corroboram com essa afirmação, citando também os espaços em que esse ato acontecia: geralmente no lar.

Desde o nascimento, o bebê interpreta o mundo que o cerca quando aprende a se comunicar com a mãe e com outros adultos que dele cuidam, mesmo através do choro (ZESKIND, 2007), portanto, reafirma a célebre citação de Freire (2011, p. 9) de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Martins (2006, p. 11) concorda com Freire (*idem*) ao afirmar que é possível dizer que nos primeiros contatos com o mundo, começamos a dar sentido às nossas experiências como humanos, num processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, mediadas pela linguagem, porquanto, corrobora com a ideia de que “o ato de ler se refere tanto a algo escrito, quanto a outros tipos de expressões do fazer humano” (MARTINS, 2006, p. 30) e esse processo é permeado, primordialmente pela oralidade através das histórias contadas ou cantadas. Assim, o bebê aprende a ler expressões, gestos, numa linguagem muito própria, determinada pelo “manhês”, que é uma forma de comunicação utilizada entre a mãe e o bebê, marcada pelo abrandamento das palavras, numa comunicação quase poética (BELINTANE, 2011, p.24), antes mesmo de a criança se apropriar dos códigos linguísticos ou da função social da comunicação. Podemos entender, concordando com esses autores, que a leitura é o modo como o indivíduo compreende e interpreta o mundo.

Os textos da oralidade presentes nos brincos, cantigas e acalantos cantados por algumas mães, são, portanto, os contatos iniciais dos bebês e crianças bem pequenas com a linguagem literária e com a cultura, conforme salienta a etnomusicóloga Lydia Hortélio (2011)

Eu vejo que a cultura brasileira começa com uma cantiga de ninar que uma mãe brasileira embala, seja lá de uma zona rural ou de uma cidade, é o primeiro momento que um brasileiro houve a língua mãe e a língua mãe musical. É um momento sagrado... Então, ela canta

uma cantiguinha: “Sururu/ menino mangu/ cabeça de gato/ nariz de culu” (HORTÉLIO, 2011, s/p.).

Hoje, felizmente, alguns pais também assumem o papel de cantar e falar docemente com o bebê, alternando o papel da maternância, como observa Belintane (2011) e contribuindo igualmente para a experivivência cultural dos bebês e crianças bem pequenas.

4.1. HÁ HISTÓRIAS TÃO VERDADEIRAS QUE PARECEM QUE SÃO INVENTADAS: LER COM BEBÊS

Ao ter acesso aos ambientes institucionalizados, a escola ou a creche, e nele estarem presentes a palavra escrita materializada nos livros infantis, os bebês e crianças pequenas podem vivenciar outras narrativas e outro estilo de texto: a escuta da palavra escrita através das histórias lidas ou contadas para elas. De acordo com Mantovani (2014), a importância do livro, seu valor simbólico e seu significado é mediado pelo adulto, portanto, a inserção das crianças no mundo da leitura formal só ocorrerá se os enredos valerm a atenção e o esforço da criança. Ler, nesse aspecto, se configura como uma prática sociocultural que possibilita às crianças desde a mais tenra idade o envolvimento com a cultura da escrita e da literatura.

Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEIS) (BRASIL, 1998) orientam os professores da Educação Infantil sobre a importância de ler para os bebês e as crianças pequenas, ainda que não dominem a decifração do código escrito e, de acordo com as orientações ali contidas, “a leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas, situadas em outros tempos e lugares” (BRASIL, 1998, p. 143).

Ao ler uma história, o sujeito leitor reproduz literalmente as palavras do autor. Entretanto, ao contar uma história, o contador apropria-se da história, envolve-se, imprime novas nuances, novos sabores, a toma para si, conforme afirma Rodrigues (2005, p. 4), quando diz que “ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor”.

As crianças que frequentam as creches e escolas podem construir o seu repertório literário através do contato com diferentes gêneros textuais e estilos de

narrativas orais que lhes permitirá variadas possibilidades de escolha tanto quanto formas mais sofisticadas de pensar e imaginar, de acordo com o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI (Resolução CNE/CEB 005, de 17.12.2009) que reafirma a importância das interações e brincadeiras como eixos norteadores da Educação Infantil, bem como salienta no inciso III que as instituições devem garantir experiências que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p. 25).

Segundo Arena (2003), a sociedade cria necessidades de leitura que se impõem nas relações entre os sujeitos, por conta disso, não lemos por hábito, gosto ou prazer, por isso, afirma que a escola é o espaço privilegiado para criar essas necessidades desde as crianças pequenas, de forma provocada, intencional, numa relação dialógica entre o leitor e a literatura. Essa assertiva apresenta a leitura e a contação de histórias como um encontro entre interlocutores que, na ótica de Bakhtin (2003; 2016), é marcado pela atitude responsiva de quem lê ou ouve uma narrativa, interagindo com o texto e o autor. Para ele, a linguagem literária “é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem” (BAKHTIN, 2016, p. 21) e que está em um movimento constante de mudanças e evolui de acordo com a oralidade, sendo permanentemente ampliado, se renovando e se construindo, gerando novos sentidos e significados.

Nesse sentido, o texto dialoga com o falante e o ouvinte, gerando a compreensão, ou o enleituramento (OLIVEIRA, 2019), possibilitando a comunicação simultânea entre o autor e o leitor ou ouvinte. Essa comunicação, na ótica bakhtiniana pressupõe uma atitude responsiva do ouvinte, que concorda ou discorda com o discurso oral ou escrito e o reinterpreta, sendo possível inseri-lo em outros contextos e a responsividade (ou resposta) se forma no decorrer de todo processo de escuta e compreensão “desde o seu início, às vezes, literalmente, a partir da primeira palavra do falante” (BAKHTIN, 2016, p. 25). Para o autor, “toda compreensão é prenhe de respostas” (id.) por isso, o ouvinte se torna falante e, ao fazer a enunciação, tanto no discurso, quanto na leitura e contação de histórias, passa a palavra ao outro ou ativa sua compreensão, estabelecendo uma relação dialógica e possibilitando a construção de sentidos sobre o ouvido ou lido.

Quando nos referimos às atitudes responsivas dos bebês e crianças bem pequenas, a comunicação se estabelece das mais diferentes formas, constituindo uma gama de sentidos que caminham para além da palavra, manifestando-se em diferentes linguagens.

Os livros nasceram de uma relação entre o sujeito e a escrita, se construindo e se entrelaçando à própria história humana, na tessitura das palavras, das histórias, revelando o contexto social, cultural e histórico de uma época, como afirma Chartier (1996). Inicialmente, os livros eram produzidos de maneira artesanal, escritos e copiados à mão e as práticas de leitura eram realizadas por poucos. A leitura era um ato coletivo e os livros, por serem escassos, eram muitas vezes lidos e relidos em voz alta. Com a invenção da prensa de tipos móveis, os livros ficaram mais acessíveis, contudo, haviam poucos leitores. Convém aqui diferenciar leitor de ledor. Para Ângela Kleiman (2000), o leitor é o sujeito que não apenas decodifica os signos da linguagem, mas também lhe atribui sentidos e significados, percebendo as intenções do texto, lendo nas entrelinhas e sendo capaz de relacionar o texto a outros contextos.

O significado de ledor, de acordo com alguns dicionários (BUENO, 2007; FERREIRA, 2010) atribui-se à pessoa que lê, que é leitor. Destarte, o ledor também é a pessoa que lê para outrem, como no caso de pessoas com deficiência visual severa, que necessitam de outros para se apropriarem do texto. O ledor é o sujeito que reproduz de forma mecânica o texto escrito, sem necessariamente ser um leitor, ou seja, aquele que atribui sentido ao lido.

Por acreditarem que os bebês e as crianças bem pequenas não seriam capazes de dar sentido ao texto, a leitura para essas pequenas pessoas era muitas vezes realizada de maneira mecânica, monocórdica, ou, muitas vezes, nem existia. Os RCNEI e as formações realizadas a partir de 1998 foram, aos poucos, modificando a concepção dos profissionais de educação acerca da leitura com bebês, no entanto, os livros ainda não eram acessíveis a eles, ficando nas prateleiras mais altas das estantes ou dentro dos armários das professoras, onde não poderiam ser alcançados e rasgados.

Felizmente, essa realidade vem se modificando e no CMEI em que a investigação foi realizada foi possível perceber que em pelo menos seis salas os livros, ainda que não existissem em uma quantidade expressiva, estavam dispostos ao alcance das crianças, em estantes baixas, criando possibilidades de manuseio e

interações com o livro e permitindo o protagonismo dos bebês e das crianças bem pequenas nas suas escolhas e suas leituras.

4.1.1. Livros para ler com bebês e crianças bem pequenas

A leitura não é um processo cartesiano. Ele vai se constituindo e se modificando ao longo da vida do sujeito leitor, entrelaçando-se em suas experiências de vida e o livro, no ambiente da creche, pode ser o primeiro contato do bebê e da criança bem pequena com os atos de leitura.

Nos atos de leitura, Bajour (2012) nos ensina que há uma relação dialógica entre leitura e escuta que abre possibilidades para a construção de significados com outros, coletivamente, nem precisar concluí-los. “É a condição fundamental da escuta e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual (BAJOUR, 2012, p. 25). A autora salienta ainda que em experiências de leitura compartilhada é preciso que os mediadores de leitura (professores, contadores de histórias, leitores) aprendam “a ouvir nas entrelinhas” (BAJOUR, 2012, p. 45) pois os gestos, as vozes e os silêncios dos leitores merecem ser escutados.

Os livros, tal qual o conhecemos hoje, nasceu após Johannes Gutenberg, usar impressão por tipos móveis, por volta de 1450, para produzir um novo bem de consumo, ou seja, o livro, sendo o primeiro impresso, a Bíblia. Segundo Coelho (2012), a primeira coletânea de contos voltadas para o público infantil foi registrada no século XVII, na França, com os Contos da Mãe Gansa de Charles Perrault, coincidindo mais ou menos, com a invenção da infância. Mas, ainda segundo essa autora, o primeiro a escrever histórias direcionada às crianças, com a visão que ainda temos de pureza, cuidado e sensibilidade, foi o autor dinamarquês Hans Christian Andersen com obras publicadas entre 1835 e 1877. No transcorrer do tempo, os livros foram se modificando e se apresentando de diversos formatos, tipos, tamanhos, para atender aos mais variados tipos de leitores, ampliando a gama de consumidores desse produto. Andruetto (2012) nos informa que a literatura infantil nasceu como serva da Pedagogia e da Didática. Os livros eram usados para ensinar valores morais, sociais e políticos. Aqui, me permito incluir também o componente ideológico.

Os livros atendem ao mercado editorial, que funciona de acordo com as demandas da sociedade (ANDRUETTO, 2012; EPSTEIN, 2002). Com a chegada dos

bebês e das crianças bem pequenas nos sistemas de ensino, esse mercado tem cada vez mais se especializado em produzir títulos para esses leitores.

Na segunda metade dos anos 2000, começaram a despontar na indústria editorial os chamados livros-vivos, ou livros-brinquedo, confeccionados em diversos tipos de materiais como plástico, tecido, papel cartonado, papelão, pelúcia, EVA e outros, para atender aos interesses das famílias que desejavam dar acesso às crianças ao mundo literário. O acervo dos CMEIs foi enriquecido a partir do ano de 2010, quando o Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE³⁴ começou a incluir as creches e pré-escolas no programa de distribuição de livros de literatura infantil para todo o território nacional, enriquecendo o acervo dessas instituições com obras de autores e ilustradores renomados, com o objetivo de ampliar o acesso aos livros por parte da pequena infância. Convém salientar que os últimos livros recebidos através do PNBE chegaram às creches pela última vez no ano de 2014. Teresa Colomer (2007) esclarece que a literatura tem uma função multidisciplinar e nos informa da importância da criação de espaços próprios para a leitura literária no ambiente educacional com vistas à formação de leitores.

Os chamados livros-brinquedo, confeccionados em papel cartonado, possuem a característica de serem coloridos e trazer ilustrações que saltam aos olhos das crianças, são também chamados de livros *pop-up* e prezam a simplicidade do texto, a maioria em poemas curtos. Surgiu, desde então, um novo grupo de consumidores de livros, os bebês e crianças bem pequenas, que desde os seus primeiros contatos com o mundo podem ter acesso a livros produzidos elaborados especificamente para eles.

Outros tipos de livro-brinquedo, como os livros com textura, com fantoches, com dedoches e como os livros de banho, confeccionados em plástico, ilustrados com tinta atóxica, são exemplos desse tipo de produto, uma vez que podem ser molhados, levados à boca, cheirados, explorados em suas múltiplas possibilidades, interações e linguagens (figura 4).

3

⁴ Resolução/CD/FNDE nº 7, de 20 de março de 2009, dispõe sobre a criação do PNBE e inclui a Educação Infantil no referido programa. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/component/k2/item/3292?Itemid=815>



Figura 4: Alguns tipos de livros-brinquedo encontrados no CMEI
 Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora, 2020.

Entretanto, muitos desses livros não demonstram qualquer relação com a qualidade do texto, embora haja em muitos uma riqueza de cores e detalhes nas ilustrações. O mercado parece direcionar o uso da literatura infantil a interesses outros. Em algumas publicações, os textos não parecem fazer sentido, se mostram como um amontoado de palavras vazias. São, no dizer de Andruetto “Livros desprovidos de qualquer intensidade, livros construídos com a cabeça, ao calor do oportunismo. Para escrever é preciso cabeça e coração” (ANDRUETTO, 2012, p. 119).

Os livros *pop-up* e livros-brinquedo começaram a chegar nas creches e escolas que tinham turmas de Educação Infantil do município de Salvador a partir do ano de 2010, adquiridos pela Secretaria Municipal de Educação, talvez inspirada no PNBE, entretanto, eram lidos e manuseados pelas professoras, para que os bebês e as crianças bem pequenas não os rasgassem.

No seu processo evolutivo, os livros infantis passaram por profundas mudanças tanto no estilo do texto quanto no estilo das ilustrações. Do monocromático ao

extremamente colorido, aos livros com efeitos especiais, eles são capazes de prender a atenção do leitor, de proporcionar a interatividade entre objeto e sujeito, de estimular os sentidos, o sensorial, tão importantes para os bebês e as crianças bem pequenas, que assumem um papel ativo, protagonizando atos de leitura, quando, de acordo com Ramos e Paiva (2014) “O livro na infância atual torna-se um dos múltiplos brinquedos com os quais a criança interage, seja sozinha, seja com a mediação de outro, independentemente de sua idade” (RAMOS; PAIVA, 2014, p. 430) estimulando, atraindo pelo visual, pelos jogos simbólicos e brincadeiras que podem propor, criando expectativas de leitura, provocando uma experiência estética ou de êxtase, quando mesmo conhecendo o livro, que o tenham lido cem vezes, o bebê e a criança bem pequena se mostram surpresos com as imagens.

No ano de 2016, o MEC lançou o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, lançando-o no ano de 2017, o PNAIC para a Educação Infantil como um curso de formação de professores, em oito cadernos, com a intencionalidade de promover a formação de professores para práticas de leitura e de iniciação à escrita desde o início da Educação Infantil, inclusive trazendo os bebês e as crianças bem pequenas como autores e produtores de texto, no Caderno 4 (BRASIL, 2016) que trata especialmente desses sujeitos tão singulares.

Em 2019, o MEC lançou a Política Nacional de Alfabetização - PNA, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019⁵, com o objetivo de “melhorar a qualidade da alfabetização no território brasileiro e combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional” (BRASIL, 2019). Para pôr em prática o instituído, o Governo Federal lançou, concomitantemente o programa Tempo de Aprender, voltado aos jovens e adultos e o programa Conta para Mim, através da Portaria n. 421, de 23/04/2020⁶ que institui o programa e “com a finalidade de orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional (BRASIL, 2020 p. 1).

O PNA diz que literacia “é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (BRASIL, 2019, p. 21). A página da internet do programa Conta pra Mim informa que o referido programa é voltado para as famílias e professores, trazendo recomendações de leitura, 40

⁵ Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/#pna>

⁶ <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>

vídeos, cantigas e histórias para serem lidas. O material está disponível em versão digital, os livros podem ser baixados, se as famílias tiverem acesso a recursos digitais e à internet. Considerando a complexidade e as dimensões do território e das culturas, da economia e do acesso à informação, percebe-se que o programa não será acessível a toda a nação brasileira.

O PNA de 2020 é marcado por tensões e contradições, visto que diz basear-se em evidências científicas e não menciona os estudiosos, autores e pesquisas da área da Literatura e da Pedagogia, além de modificar a essência de alguns contos tradicionais, trazendo, como já dito, o componente ideológico, mas essa é outra história que poderá ser contada. Por hora, sigo na rebeldia das palavras de Larossa (1998, p. 56) quando afirma que “a literatura não tem nenhuma regra, nenhuma norma, nenhum valor” no sentido de que a literatura não se corrompe às regras externas. Não tem adjetivos, se é juvenil ou infantil, como alude Andruetto (2012). A literatura para as gentes grandes e para as gentes pequenas, sempre será o espaço da criatividade, da imaginação, do devaneio e não haverá leis nem decretos capazes de cerceá-la.

4.2. “GOSTO DE VIAJAR POR PALAVRAS QUE DE TREM”⁷: EU VOU TE CONTAR UMA HISTÓRIA

Eu vou te contar uma história, agora, atenção!
Que começa aqui no meio da palma da tua mão
Bem no meio tem uma linha ligada ao coração [...]
(Palavra Cantada, 2012)

A arte de contar histórias nasceu com os primeiros humanos, quando reunidos em voltas das fogueiras, narravam seus feitos, milênios antes do nascimento da palavra escrita. Os primeiros registros do cotidiano dessas comunidades primitivas foram deixados para a posteridade em pinturas encontradas nas cavernas e paredões de diversas partes do mundo. Podemos afirmar que essas são as primeiras narrativas que se tem registro. As histórias orais, mitos, lendas, foram passadas de geração a geração e ainda hoje podemos ter acesso a esse tesouro cultural através da contação de histórias, as quais têm tido seu registro nos livros.

⁷ Verso de Manoel de Barros In: BARROS, Manoel. **Antologia Poética**. São Paulo: Leya, 2013

Podemos afirmar que a contação de histórias é uma arte milenar, portanto, precede a leitura da palavra escrita. Enquanto no livro as imagens, as palavras medeiam a imaginação, na contação de histórias é o contador, ou narrador, o mediador do percurso imaginativo do sujeito.

Machado (2015, p. 03) diz que “as imagens do conto acordam, revelam, alimentam e instigam o universo de imagens internas, que, ao longo de sua história dão forma e sentido às experiências de uma pessoa no mundo”. É um movimento de partilha, de generosidade, de envolvimento com o outro (SISTO, 2012). Quando contamos uma história, imprimimos nela a marca pessoal do contador, de suas experiências, de seus modos de ser e estar no mundo.

Para Busatto (2013), o termo “contador de histórias” e narrador de histórias” têm o mesmo significado e que, com o decorrer do tempo, essa arte foi se sofisticando tanto nas técnicas, como nos meios para atingir os ouvintes, utilizando-se na contemporaneidade, das mídias digitais para contar histórias no século XXI, contrariando o pensamento de Walter Benjamin, em 1935, quando supunha que os narradores de histórias deixariam de existir, uma vez que depois da Primeira Grande Guerra (1918) os soldados retornavam aos seus lares emudecidos, empobrecidos das experiências comunicativas. Para ele “quase nada do que acontece está a serviço da narrativa e, quase tudo está a serviço da informação” (BENJAMIN, 1987, p. 203), por isso, estaríamos cada vez mais privados das narrativas fantásticas, das histórias surpreendentes.

Vivemos um momento conturbado da história da Humanidade, a pós-modernidade, marcada pela fragmentação, pelas relações instáveis entre pessoas, povos e nações, pelo imediatismo e o paradigma da virtualidade, da informação *online* que exige de nós um alto índice de consumo de informações, sem que possamos dar sentido a tudo que nos cerca, por isso precisamos nos recriar e retornar às origens de nossa humanidade. Um dos caminhos para esse retorno e (re) construção de nossa humanidade pode estar na contação de histórias. Para Busatto (2013, p. 13), a contação de histórias é percebida como “um ato social e coletivo, que se materializa por meio de uma escuta afetiva e efetiva” que contador e ouvinte se integram. De acordo com Rodrigues (2005, p. 04)

A contação de histórias é atividade própria de sentido à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. [...] Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real.

Na contação de histórias, crianças e adultos podem transitar, através da imaginação, entre mundos fictícios e o real e as narrativas permitem que possamos experimentar sentimentos e emoções contidos nas histórias, a partir da condução do narrador, de sua voz, pausas e silêncios que tornam a experiência da escuta que transcendem a ficção.

O ato de contar histórias é guiado pela voz, pela escuta e, para que ele ocorra, necessita apenas de dois sujeitos: o contador e o ouvinte. Através de uma ligação invisível, tecida pela palavra, esses sujeitos se enlaçam para tecer os fios da narrativa, como diz a epígrafe que inicia esta subseção. A história se desenvolve no tear das palavras e da memória, ligada ao coração, pois só guardamos de cor aquilo que nos toca.

Busatto (2012; 2013) Sisto (2012), Matos (2014) e Machado (2015) concordam, cada um a seu modo, que, assim como outras formas de arte, a contação de histórias também é um fenômeno cultural e que a mesma história produz ressonâncias diferentes em cada ouvinte e porque não dizer, em cada contador, já que o repertório de cada um é construído a partir de suas experimentações com os textos orais ou escritos. Destarte, a mesma história pode ser contada de várias maneiras, adequando a linguagem ao ouvinte, sem perder os elementos primordiais que a constituem.

A contação de histórias jamais será um ato solitário. Por ser um ato coletivo fundado nas tradições orais, a contação de histórias é, em sua essência um ato comunicativo. Nas comunidades africanas, os contadores de histórias, chamados de griôs, mestres da tradição oral, circulavam de aldeia em aldeia, noticiando fatos e narrando contos fantásticos. Hampatè-Bâ (2010), autor malinês, faz uma diferenciação entre os contadores de histórias africanos. Ele nos ensina que existem dois tipos de griôs: o *Doma*, é o contador guardião da história dos grandes homens e seus feitos. Na tradição do Mali, cada família tinha um *Doma* e sua história era contada por gerações. Esses contadores formam uma casta dentro da sociedade e sua palavra é considerada pelo povo como divina e detentora da verdade. Nas palavras do autor

Não se deve confundir os tradicionalistas-doma, que sabem ensinar enquanto divertem e se colocam ao alcance da audiência, com os trovadores, contadores de história e animadores públicos, que em geral pertencem à casta dos *Dieli (griots)* ou dos *Woloso* ("cativos de casa"). Para estes, a disciplina da verdade não existe; e, como veremos adiante, a tradição lhes concede o direito de travesti-la ou de embelezar os fatos, mesmo que grosseiramente, contanto que

consigam divertir ou interessar o público. "O *griot*", como se diz, "pode ter duas línguas" (HAMPATÈ BÂ, 2010, p. 178)

Nas sociedades ágrafas, a palavra é fonte de transmissão de conhecimentos, hábitos e costumes e assim permanece em muitos povos originários, como alguns indígenas brasileiros. Daniel Munduruku, ativista, pesquisador e escritor indígena, defende que o repositório de histórias desses povos precisa ter sua importância reconhecida, pois,

Até muito pouco tempo atrás era comum pessoas dizerem que não existia literatura indígena porque os nativos não dominavam a escrita e seu instrumento preferencial era a oralidade. Alguns especialistas chegavam a dizer que um indivíduo indígena, ao escrever, deixava de ser indígena, porque isso é incompatível com sua tradição oral. (MUNDURUKU, 2018).

Pelo não reconhecimento da palavra escrita do próprio indígena como autor-escritor, a tradição oral também não poderia se configurar academicamente como literatura. Felizmente, essa realidade vem sendo transformada. Para esse Munduruku (*idem*), assim como Hampatè Bâ (2010), a palavra é viva e cheia de significados e a palavra dos contadores de histórias ocupa nessas sociedades um lugar sagrado e pode representar num enunciado, um conjunto de sentidos profundamente expressivos, conforme Bakhtin (2016). Mas a palavra por si só não produz as ressonâncias de sentidos sem a voz. É ela que conduz o ouvinte pelo enredo das histórias.

Sisto (2012) afirma que enquanto na leitura o livro é o suporte para o texto, na contação de histórias, o corpo se torna esse suporte. É no corpo que o contador de histórias imprime a performance que o texto necessita para ser compreendido pelo expectador. No entanto, salienta que o expectador não pode ser passivo "ele é constantemente convidado a construir, como quem conta, as imagens do que está sendo contado" (SISTO, 2012, p. 45) e o contador assume duas posturas: uma épica, em relação ao público, sem, contudo, sentir-se maior que a história, e uma dramática, na qual através dos gestos, movimentos e da voz dá vida às histórias.

Além desses componentes citados, Busatto (2012) e Matos (2014) revelam a importância da afetividade no ato de contar histórias, pois o contador deve conhecer as histórias "de cor", ou seja, de coração, para que elas se tornem parte do contador.

Faz-se mister esclarecer que o contador de histórias não é um ator, a contação de histórias traz consigo alguns elementos teatrais, como o uso da entonação na voz,

os gestos e os movimentos precisos, pausas e silêncios para encantar os ouvintes. Zumthor (1993, p. 220) diz que “do texto, a voz em performance, extrai a obra”. A voz então, é o elo de comunicação entre o texto, seja ele fruto da tradição oral ou de adaptações da obra de escritores e o ouvinte. Bakhtin (2016), nos informa que “na entonação, a palavra contata imediatamente com a vida. E é sobretudo na entonação que o falante contata com os ouvintes: a entonação é social *per excellence*” (BAKHTIN, 2016, p. 49) (grifos do autor). Os contadores de histórias modernos sabem dessa importância para envolver quem escuta a história, especialmente aqueles que lidam com crianças. Sisto (2012) complementa essa afirmação quando diz que “a função maior da voz é oferecer estímulos para levar o ouvinte a ver (também com a imaginação) e sentir o que está sendo narrado!” (SISTO, 2012, p. 111). Raros ainda são os contadores que trabalham com bebês e crianças bem pequenas e eles, mais especificamente, são convidados a conhecer os meandros da voz.

As concepções sobre o desenvolvimento infantil vêm se transformando nos últimos anos e os bebês e crianças bem pequenas estão despontando como protagonistas de pesquisas contemporâneas, nas áreas da Pedagogia e da Literatura e não apenas da Medicina ou da Psicologia. Hoje sabe-se que o desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas vai além de um processo linear, mas que é um processo contínuo e complexo que considera os laços afetivos e sociais. Seu contato com a linguagem é anterior ao nascimento.

A linguagem literária, antes restrita ao seio familiar com cantigas de ninar e algumas leituras ou contações de histórias começa a fazer parte de seu cotidiano, uma vez que as práticas pedagógicas da Educação Infantil incluem em sua rotina momentos para a leitura e a contação de histórias. Yolanda Reyes (2010), pesquisadora colombiana, propõe a construção de uma Casa Imaginária, na qual a voz que lê ou que conta as histórias convida a criança a adentrar seus aposentos. Neles a palavra constrói moradas e habita o imaginário infantil, construindo imagens e sonhos.

Naquele “era uma vez” elas aprendem desde pequenas que se alude a *um tempo outro*, dito numa *linguagem outra*, para nomear *mundos outros*, diferentes, mas *parecidos* com o mundo real. Todo esse repertório de histórias estrutura o pensamento, e prova disso é a riqueza das narrativas espontâneas das crianças que têm contato permanente com as histórias e que incorporam, sem dar por isso, as estruturas temporais e a forma características das narrativas (REYES, 2021 p. 12) (Grifos do autor).

Na rotina diária, após o café da manhã, no CMEI acontece a rodinha de conversa, que pode ser feita em um tapete, no chão ou nas cadeiras, dispostas em círculo. Nesse momento, os olhares de crianças e professoras se encontram, elas falam de suas experiências, gesticulam, abraçam os colegas e a professora. Ao enunciar “Era uma vez” cria-se uma expectativa no grupo e elas sabem que vem histórias por aí. Essa disposição para fala e a escuta é estimulada desde os primeiros dias de ingresso ao ambiente escolar, constituindo uma ética e uma estética da escuta (FOCHI, 2015) na qual as falas das crianças devem ser valorizadas e escutadas, sob a perspectiva das crianças como protagonistas da ação pedagógica e que essas falas nem sempre se manifestam em palavras, mas também no corpo, em gestos e movimentos.

Para Abramovich (1994), o melhor jeito de atrair a atenção das crianças para a história é “através da senha mágica Era uma vez...”. Outras fórmulas de chamar o ouvinte para a história, chamadas de fórmulas encantatórias, também se constituem convites para a escuta e se utiliza dessas encantatórias para demarcar o final da história, como “Entrou por uma porta e saiu por outra, quem quiser, que conte outra” (ABRAMOVICH, 1994, p. 22) ou simplesmente inventar formas de dizer que a história acabou. Percebo, nas minhas andanças como contadora de histórias, que as crianças riem muito quando encerro uma história recitando: Era uma vez, uma vaca chamada Vitória, que deu um pum e acabou-se a história!

Friedmann (2020) nos ensina que “escuta é presença, vínculo, conexão, respeito. Mergulho no mundo do outro, não só em sua fala, mas no olhar, no gesto, no tom, nas emoções alheias que podem nos tocar” (FRIEDMANN, 2020, p.131). Para ela, escutar é muito além de ouvir, é se fazer presente, entregar-se ao outro e esse é um aprendizado que se constrói.

Contar histórias com bebês requer do contador ou da contadora a apropriação do conceito de escuta, não apenas por parte do ouvinte, também por quem conta a história. Ainda segundo Friedmann (*op.cit.*), há diferentes formas de escutar e é necessário escutar quem nos escuta. Ao preparar uma história para ser contada com os bebês, é primordial escutá-los, se demonstram prazer ou desconforto e fazer as adequações necessárias.

A escolha do repertório deve considerar os tempos de atenção de cada faixa etária e o estilo da história a ser contada. Os enredos devem ser simples e as histórias curtas, variando inicialmente entre três e cinco minutos.

Assim como na escolha dos livros para serem lidos com os bebês e crianças bem pequenas devem corresponder a alguns critérios elencados por Mantovani, (2014), a contação de histórias deve considerar essas mesmas recomendações, como criar um contexto agradável e acolhedor e gratificante “em momentos de afetuosa intimidade (MANTOVANI, 2014, p. 73), a escolha das histórias e adaptação do texto para torná-lo mais acessível a esse público. Além disso, a autora recomenda a verificação das hipóteses das crianças, através da observação das interações para que se possa avaliar a compreensão das crianças sobre o texto. A história se desenvolve, nas palavras de Sisto (2012), como uma partitura e, tal qual a música, necessita da escolha de um ritmo, da construção de um cenário através da imagem mental e uma intencionalidade para ser compreendida pelo ouvinte e assim o é também com os bebês e crianças bem pequenas.

As pequenas histórias, histórias musicadas, brincos e cantigas construídas na tradição oral envolvem os bebês e as crianças bem pequenas numa teia de afeto e aconchego e a contação de histórias, além de um momento lúdico, se torna um momento de prazer e fruição. Nas histórias contadas, os bebês constroem suas próprias histórias, criando percursos imaginativos e narrando novas histórias, podendo trazer elementos de seu cotidiano. Essas narrativas de bebês e crianças bem pequenas, chamadas de mini-histórias por Fochi (2015), inspirado no pesquisador David Altamir, podem e devem ser um registro pedagógico da construção do pensamento dos bebês e crianças bem pequenas e podem ser compartilhadas em momentos de formação profissional e com as famílias, pois carregam em si a potência de comunicar ações autorais dos pequenos e seu protagonismo como cidadãos da ação e sujeitos autores.

Para Friedmann (2020) as histórias que as crianças nos contam estão impressas no ato de brincar. A contação de histórias, nessa perspectiva, constitui-se para os bebês e crianças bem pequenas como uma brincadeira, assim como brincam de ler. A autora afirma que “ouvir e ler histórias, olhar imagens, manusear livros são oportunidades para observar e escutar as crianças em suas posturas, gestos, reações, preferências, na manifestação de suas emoções” (FRIDMANN, 2020, p. 89).

Contar histórias com bebês e crianças bem pequenas requer uma relação afetiva, de respeito às especificidades da faixa etária. Contar **para** pressupõe uma atitude menos participativa do ouvinte, enquanto contar **com** aproxima a criança do acontecimento (grifo nosso). Na atitude de contar com, há de ser consideradas

atitudes muito próprias dos bebês e das crianças bem pequenas: procurar um cantinho aconchegante, deitar-se no tapete, sentar-se, ou simplesmente, ficar fora da rodinha. Esse estar fora não quer dizer que não está prestando atenção no que está acontecendo à sua volta. Assim como é feita de cem linguagens, os sentidos das crianças podem estar muito além dos cinco conhecidos!

Para Velasco (2018), o contador cria a experiência, enquanto quem escuta as histórias, cria imagens muito particulares sobre o que é narrado e o contador não decora o texto na maior parte do tempo, pois a narração vai se construindo de acordo sua inspiração, seu estado de espírito e com o diálogo que se descortina no momento, por isso pode-se contar a mesma história inúmeras vezes, mas sempre haverá diferenças sutis.

A história se torna íntima de quem a conta seja transmitida pela oralidade ou adaptada de uma obra escrita. Ela se torna parte de seu ser. Ele a vive, a veste, a cheira, a digere e a ama, constituindo-se numa relação visceral e afetiva, pois só contamos o que nos adere, em corpo e coração, ligada a ele como uma linha, como dizem os versos da epígrafe. Munduruku (2005, p.24) acertadamente nos diz que “Se as palavras conseguirem adormecer dentro do coração, quando acordarem serão histórias novas, contadas a partir do sonho do contador” por isso, contamos de cor, como um novelo que se desenrola no grande tear da vida.

Quando as atividades de leitura e contação de histórias se constituem como espaços de questionamentos, trocas e enriquecimento das experiências individuais e coletivas, os bebês e crianças bem pequenas são capazes de decidir que as histórias são momentos de encontros e de prazer e se envolvem se modos muito particulares nessas atividades, que se descortinam nos resultados apresentados.

5 A INFÂNCIA DA PALAVRA: REVELANDO RESULTADOS

*É a voz de Deus que habita nas crianças, nos
passarinhos
e nos tontos.*

*A infância da palavra
(BARROS, 2013, p.423)*

Os acontecimentos do cotidiano escolar são permeados de sentidos e significados que apresentam ricos elementos de análise para um pesquisador ou pesquisadora. Para apreender esses sentidos, apresento as informações da pesquisa em Contextos Dialógicos e Cenas Simbólicas, que serão fundantes para a análise e compreensão dos resultados (ALMEIDA, 2014). O Contexto Dialógico se apresenta como a descrição da situação real experienciada (LOPES, 2016) pelas crianças durante os atos de leitura e contação de histórias, ilustrando falas e gestos que se traduzem em uma enunciação.

Compreendendo a enunciação como um movimento de interlocução entre quem fala e quem ouve, o contexto dialógico é prenhe de sentidos e, ainda que a fala dos bebês e das crianças bem pequenas se constitua uma fala egocêntrica em Piaget (2006); Piaget e Inhelder (2007), ela se constitui como um território social (BAKHTIN/VOLOCHINÓV, 2006) uma vez que a fala, mesmo interna, possibilita a construção mental e se revela em atitudes responsivas (BAKHTIN, 2016).

Essas atitudes são flagradas nas Cenas Simbólicas, que tem como inspiração os estudos de Almeida (2014). A contação e a leitura de histórias se constituem como dispositivos de pesquisa à medida em que possibilitam a observação participante das crianças e suas interações com o texto e com as outras crianças e quais atitudes responsivas na interlocução com as histórias revelam “a infância da palavra” (BARROS, 2013, p.423). Trago aqui, portanto, ainda nos dizeres de Manoel de Barros, um inauguração de falas, inspirada nas teorias que sustentam este trabalho, não com a pretensão do ineditismo, mas com a compreensão de que o enleituramento (OLIVEIRA, 2019) é possível acontecer, ainda que os bebês e as crianças pequenas não realizem a leitura convencional, mas que esses atores sociais protagonizam atos

de leitura e de contação de histórias e sejam capazes de construir sentidos a partir da sua leitura de mundo (FREIRE, 2011).

Os sentidos construídos na relação dialógica entre protagonistas da pesquisa e pesquisadora são prenhes de compreensões e significados e geram atitudes responsivas que estão imbricadas nos diálogos produzidos (BAKHTIN, 2016). Almeida (2014) informa que “a partir do que cada sujeito enuncia, construímos possibilidades de sentidos e não apenas um significado único” (ALMEIDA, 2014, p. 30). Esses sentidos estão enriquecidos por diferentes tipos de diálogos que acontecem no cotidiano, nos círculos social, familiar, político e filosófico e são permeados por camadas extraliterárias da língua-mãe (BAKHTIN, 2016). Os atos discursivos estão também ligados em maior ou menor implicação, de acordo com o autor, à penetração da linguagem literária em todos os gêneros, constituindo-se em discursos de diferentes gêneros e revelando atitudes responsivas. Na pesquisa com bebês e crianças bem pequenas, essas atitudes responsivas se revelam através de outras manifestações de sentido, como o choro, gestos, movimentos e no nascedouro das primeiras palavras.

Como pessoas integrais, consideradas em todas as suas dimensões (física, mental, cognitiva, emocional, social, espiritual) os bebês e as crianças bem pequenas estabelecem relações interpessoais e comunicativas entre si e entre os adultos e as suas vozes podem se manifestar em um som único (BAKHTIN, 2016), entregando muitas vezes um único som, entendido como palavra, que passa a não pertencer apenas a quem fala.

Sob o olhar bakhtiniano, a pessoa falante, autor da palavra, tem direitos sobre aquilo que diz; o ouvinte também tem direitos sobre a palavra, como também “aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque a palavra não tem dono)” (BAKHTIN, 2016, p. 98). Desse modo, o diálogo entre contador/ledor e ouvinte/escutador não se constitui como um dueto e sim como uma tríade na qual outras vozes, outras palavras, se incorporam. São as vozes da tradição oral, dos autores de livros, das ressonâncias das experiências e vivências das crianças que enriquecem a palavra e ela ganha vida nos atos de leitura e contação de histórias descritos na pesquisa.

5. 1 A CHUVA DE FLORES: O ENLEITURAMENTO EM PRÁTICA

O contexto dialógico desse acontecimento, ao qual dei o título de “a chuva de flores”, se dá com a contação de histórias, tendo por mote uma história ambientada no oeste africano, criada e escrita pelo escritor e ilustrador pernambucano André Neves, que relata não ter nunca ido à África. Segundo ele, a palavra Obax significa flor. A seguir, a história é apresentada.

Obax (NEVES, 2011) é uma menina africana que vive numa pequena aldeia e que tem como passatempo preferido contar histórias. Certo dia, narra aos moradores que viu uma chuva de flores e todos duvidam, pois ali sequer chove água. Desacreditada, Obax tropeça numa pedra em formato de elefante e parte pelo mundo com seu amigo Nafisa, um elefante que havia se perdido da manada e vivia sozinho na savana, nas proximidades da aldeia. No caminho, presenciam chuvas de diversos tipos, mas não de flores. Ao retornar e narrar a viagem aos aldeões, desacreditada, Obax chuta a pedra e na manhã seguinte, no lugar em que aquela pedra estava, aparece um baobá e nele, flores coloridas. Todos observam admirados, quando um bando de aves pousa na árvore e, levantando voo, uma chuva de flores cai sobre a aldeia e Obax recupera sua credibilidade, voltando a encantar a todos com suas histórias. A partir da contação dessa história, observamos a cena simbólica descrita a seguir:

Convidei para se acomodarem no tapete mágico onze crianças, com idades entre 13 e 26 meses (Figura 5) para dar início à narrativa, usando fantoches e flores recortadas de diversas cores e formatos. Durante a contação, os bebês e crianças se mostraram interessados em manusear os fantoches e as flores, explorando os objetos cênicos, cheirando e às vezes, os levando à boca. Longe da roda e, interessado em explorar os brinquedos que estavam em uma caixa, um bebê a quem chamei de Timmy, de aproximadamente 15 meses, se divertia com outros objetos. (Diário de bordo, turno vespertino, dia 18 de novembro de 2019).



Figura 5: As crianças se acomodam para ouvir a contação de histórias Obax.
Fonte: acervo da pesquisadora, 2019.

Ao finalizar a história, levantei e convidei as crianças a fazerem o mesmo, e joguei as flores para o alto, imitando uma chuva de flores. Todas as crianças se levantaram, pularam, riram, gritaram. Nessa hora, Timmy, que se mantinha afastado do grupo, se aproximou, enquanto as crianças cantavam canções conhecidas. Então ele pegou no chão o fantoche que representava a personagem Obax, próximo ao elefante e às flores espalhadas, manipulou o brinquedo e, balbuciando palavras, o beijou. Angélica tentou impedi-lo, puxando o fantoche. Fiz uma intervenção para mediar o conflito, pois a menina, muito falante, sempre desejava impor suas vontades ao grupo, inclusive à professora. Timmy, depois de brincar, se levantou e recolheu as flores do chão, uma a uma, enquanto a cantoria continuava. Observei, então, que ele deu a volta no tapete e, num local sem objetos no chão, jogou as flores para o alto e gritou, sorrindo: “Bax!” (Figura 6). Materializou-se, neste momento, o sentido da pesquisa! (Diário de bordo, turno vespertino, dia 18 de novembro de 2019).



Figura 6: Timmy recolhe as flores e as joga para cima, falando.
Fonte: acervo da pesquisadora, 2019.

A contação de histórias com os bebês e as crianças bem pequenas, no contexto apresentado, denotam que estão construindo processos de subjetivação e estabelecendo relações entre elas e os adultos, reproduzindo elementos culturais e sociais e os recriando nas interações com seus pares. Materializa-se, nessa cena, o conceito de reprodução interpretativa construído por Corsaro (2011) e compreendido por Sarmento (2009) como a “capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm da herança cultural transmitida pelos adultos” (SARMENTO, 2009, p. 31). Completando essa análise, deparamo-nos com o conceito de enleituramento, usado para explicar como ocorre o processo de apropriação do texto não como alfabetização ou letramento e sim, como algo mais vasto, que é a capacidade de tornar-se leitor de forma ampla, tendo na leitura uma ação que é contínua e ampliada a cada contato com o contexto que cerca o sujeito-leitor, apropriando-se do texto escrito ou ouvido e o ressignificando (OLIVEIRA, 2019), no caso dos bebês, de maneira lúdica e rica em significados, precedendo a leitura das palavras.

Quando grita “Bax!” (se referindo ao nome da personagem Obax), o bebê demonstra enleiturar-se e destaca uma palavra particular, que liga ao significado do que ouviu e se envolveu emocionalmente, mesmo afastado do espaço em que ocorreu o ato de contação de histórias. Na perspectiva pontiana, essa palavra “traduz, sobretudo um estado afetivo: há uma pluralidade de sentidos: é a palavra-frase” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 11), concordando com Bakhtin, quando se refere às

enunciações orais, relacionando com os enunciados produzidos por mim, como contadora, por Timmy, como ouvinte e pelo objeto, aqui representado pela história, compondo uma “totalidade de sentidos” (BAKHTIN, 2016, p. 99), a tríade viva a qual o autor se refere. A ação de reproduzir a chuva de flores, jogando-as para cima, aponta para a apropriação do signo e significado ao que percebemos uma tomada de consciência da linguagem, contudo, o autor afirma que essa noção de signo e significado não é a mesma que é entendida pelos adultos, é uma conduta imitativa que persistirá até cerca de 3 anos (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 13). Entretanto, podemos compreender essa atitude responsiva como uma apropriação da cultura de pares (CORSARO, 2011) e do enleituramento dos bebês e crianças bem pequenas, uma vez que a criança dialoga com o texto, ressignificando-o e atribuindo sentidos ao que ouviu. Esse acontecimento nos revela, que mesmo realizando outras atividades, os bebês e as crianças pequenas são capazes de manter sua atenção em tudo que acontece ao seu redor.

Para Parreiras (2012), o livro apresenta características muito próximas do universo infantil: as cores, o projeto gráfico, as formas, a própria narrativa que convida a um passeio imaginativo. Embora tenha me utilizado da contação de histórias para apresentar o texto aos bebês e crianças bem pequenas, foi possível conduzir as crianças ao exercício imaginativo da história de Obax, fazendo os pequenos acreditarem que a história existe: é a verossimilhança. Para a autora, esse é “um dos grandes desafios da literatura” (PARREIRAS, 2012, p. 132). Os jogos de imagens, de tamanhos, de brincar de esconder e achar que o texto propõe quando Obax atravessa vales, florestas e aldeias, convidam à relação de cumplicidade e diálogo entre o texto e o ouvinte. A chuva de flores deixa o terreno da imaginação para brotar na realidade, quando Timmy faz a imitação do meu gesto.

Na cena descrita, recupero o que Vigotsky (2014) nos diz sobre a imaginação e a realidade quando afirma que a atividade humana não está restrita à reprodução de fatos ou impressões vividas, mas as crianças e adultos são capazes de criar novas imagens e ações a partir da função criadora e combinatória. Os bebês e crianças pequenas são capazes de criar e reelaborar ideias a partir das experiências vividas e, por que não dizer, experienciadas? O autor afirma que “toda fantasia parte da experiência acumulada: quanto mais rica a experiência, tanto mais deverá ser rica, em circunstâncias semelhantes, a imaginação” (VIGOTSKY, 2014, p. 12).

É possível perceber na figura 5 o envolvimento dos pequenos, o olhar atento, a escuta presente. Para contar histórias e ler para os protagonistas desta pesquisa é necessário o exercício da escuta não apenas de suas vozes, mas do seu corpo, dos seus movimentos e gestos, dos caminhos trilhados pelo olhar. É fundamental não silenciar as crianças ou pedir que se acomodem. Elas o farão naturalmente pois o cenário das histórias se desenha, em traços invisíveis, unindo-as a quem conta, transformando essas experiências literárias em momentos que transcendem o tempo e o espaço. Os pequenos mergulham na história com todos os seus sentidos.

Nesse sentido, a experiência literária dos bebês e crianças pequenas se apresenta como um terreno fecundo para a imaginação e o desenvolvimento da criatividade e, mesmo ainda não lendo as palavras, interagem com a visualidade dos livros que contribui para a construção das representações e da subjetividade, conforme argumenta Brougère (1997, p.44): “A infância é, consequentemente, um momento de apropriação de imagens e das representações diversas que transitam por diferentes canais”. Desse modo, o livro, as cantigas, a contação de histórias possibilitam o envolvimento das crianças no jogo simbólico e, segundo Vigotsky (2014), o jogo é necessário para a criança, pois a criatividade infantil não surge espontaneamente, por isso deve ser estimulada orientada e avaliada a partir dos objetivos propostos para o desenvolvimento e a educação das crianças. Nesse sentido, ao organizar e orientar atividades lúdicas e momentos de leitura e contação de histórias estamos proporcionando aos pequenos situações de estímulo para a atividade imaginativa e criadora.

5.2 QUEM CANTA SEUS MALES ESPANTA: A HISTÓRIA DA COCA

O contexto dialógico abaixo acontece a partir da contação de uma história da tradição oral, um conto cantado e acumulativo, ocorrido em 16 de março de 2020. A maior parte das crianças está com a oralidade bem desenvolvida e demonstram alegria nos nossos encontros.

Chovia. O assoalho do CMEI é um piso frio, revestido de cimento de alto impacto. As poucas crianças presentes, agasalhadas, brincavam em um tapete emborrachado, quando apresentei uma viola de brinquedo. Organizadas na rodinha, sentadas nas cadeiras para evitar o piso frio, conversamos sobre as músicas preferidas, passando o instrumento de mão em mão para que elas pudessem manusear, dedilhar e cantar as cantigas que desejassem. Perguntei se sabiam o

que é uma coca, ou uma galinha d'angola. Susan (agora com 32 meses) respondeu: "Eu sei! É uma coca-cola!" (diário de bordo da pesquisadora, 16 março 2020).

A cena capturada revelou o conhecimento prévio de Susan a respeito da palavra e seu uso no cotidiano, referindo-se à bebida de marca homônima.

Apresentei uma imagem da galinha d'angola e informei que em alguns lugares ela se chama coca, conquém, quaquê e, no aparelho de som, reproduzi um áudio do animal vocalizando e a canção A galinha d'Angola, de Vinícius de Moraes. Pedi que as crianças imitassem o som da coca, transformando o momento em uma brincadeira sonora. Propus que voltássemos às cadeiras e iniciei a história da coca, solicitando que todos me ajudassem a contá-la. Todos concordaram e nos sentamos novamente para ouvir a narrativa, convocando as crianças através da canção na epígrafe dessa seção. Informei de que era uma história muito antiga, mais velha do que eles, a mãe deles e até da avó deles e que ouvi da minha avó e da bisa dos meus filhos. Lisa me diz que tem duas bisas. Phill, com os brinquedos na mão, resmunga "Tem nada! " A ADI e a professora riem e se aproximam da rodinha, acompanhando a história. Vou narrando e apresentando cada elemento que aparece na história.

Chuckie, nos primeiros minutos da narrativa, interrompe dizendo: "Lembe! (Lembrei)! Na casa da vovó tem umas "gainha" (galinhas) dessas!

Sem a presença dominante de Angélica, Susan assume a liderança do grupo e diz a Chuckie para fazer silêncio. O menino a obedece e retomei a história. A cada elemento inserido na narrativa (pirão, sabão, navalha, etc), vou pedindo que as crianças me lembrassem da ordem da canção (anexo F).

Terry, em um dado momento, exclamou: "A coca é a galinha pintadinha! Mas a galinha pintadinha é azul e a coca é preta!". Nesse momento, confirmei que a coca realmente é pintadinha e perguntei quais as cores da coca. As crianças citaram uma variedade de cores e Susan afirmou, contente: "Eu sei, minha pró! Ela é preta e branca!". A história segue sendo contada e cantada. Ao chegar no elemento que constitui a acumulação (coca, pirão, sabão, navalha, cesto, pão e viola) as crianças Lisa, Susan e Chuckie lembram a maior parte deles. Explico que navalha é uma faca pequena e que corta os dedos. Niki, que aparentemente estava mais envolvida com a boneca que tinha nas mãos, diz: "Minha mãe cortou o dedo com a faca!". Faço uma intervenção sobre os riscos de utilizar facas e seguimos a narrativa. As crianças se mostraram participativas e interessadas. Ao final da história, propus uma atividade artística como experiência estética, usando a impressão das mãos para representarmos a coca. (Figura 7). (diário de bordo da pesquisadora, 16 março 2020).

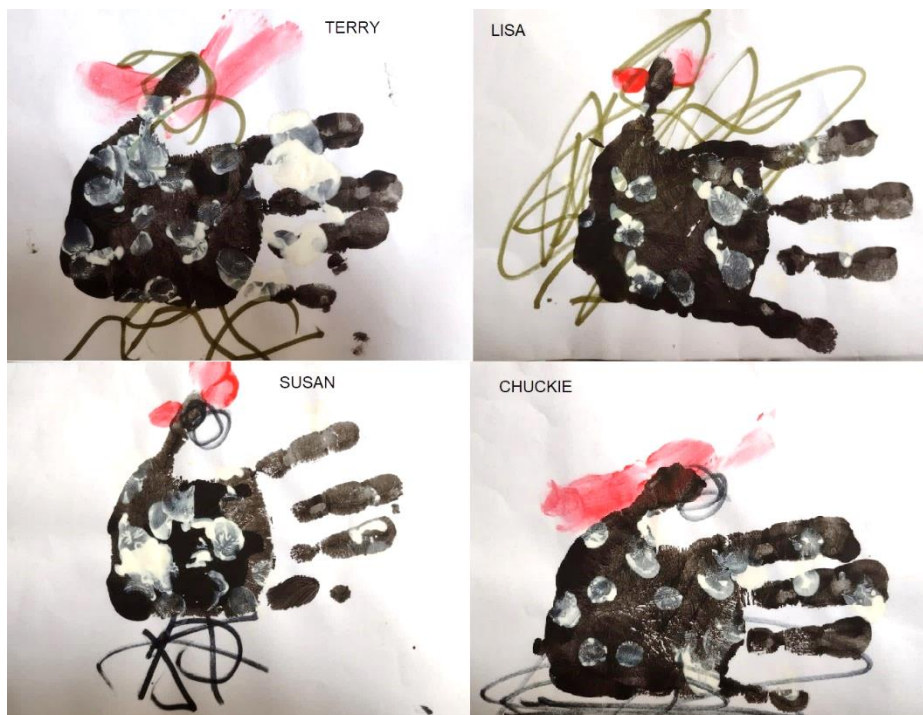


Figura 7: Produções das crianças com ajuda da pesquisadora depois de ouvirem A história da coca.

Fonte: Acervo da pesquisadora (março, 2020).

As primeiras experiências literárias dos bebês e as crianças bem pequenas estão intimamente ligadas à poesia, seja na voz melódica da mãe ao cantar cantigas para niná-las ou as escutando através de outros suportes como o celular, os DVDs, a televisão e, atualmente os *podcasts*. Essas experiências primeiras são atravessadas pelas experiências artísticas e culturais das famílias e se estendem para o ambiente institucional, quando os bebês e as crianças bem pequenas começam a frequentar a creche. López (2008, p. 6) nos diz que

Cantos, cantigas de ninar, arrulhos, narrativas e jogos tradicionais constituem um patrimônio cultural imensurável do qual os meninos e meninas podem se apropriar e que podem transformar. É por isso que é indispensável o acesso à leitura, à música e ao jogo. (LOPÉZ, 2008, p. 6, tradução minha).

As histórias musicadas ou que intercalam falas e canções atraem a atenção dos bebês e das crianças bem pequenas, visto que a sonoridade das cantigas convida à afetividade e ao aconchego. Essas experiências são elementos que nutrem a literatura, ainda que não esteja pacificado o reconhecimento social de que são constructo literário, já que carregam as marcas da oralidade e dos regionalismos e que nascem de intenções espontâneas no contato entre os bebês e suas famílias durante as brincadeiras, o toque, a conversa, os acalantos, mediadas pelo olhar, pelo

sorriso e pelas reações do bebê (BRASIL, 2016). As histórias cantadas convidam a uma imersão em um universo cultural próprio da infância e proporcionam às crianças protagonizar atos de fruição literária e de apropriação das linguagens, dos saberes e dos conhecimentos produzido pela humanidade e suas diversas culturas e modos de ser e estar no mundo, momentos de enleituramento.

Quando Terry informa que a coca é a personagem do desenho animado musical Galinha Pintadinha, a história se aproxima ainda mais do seu território de experiências, entrecruzando referências simbólicas presentes nos seus espaços de convivência e mostrando como ele dialoga com suas vivências, com o que lê/ouve, ou seja, enleitura-se. Trazer para os bebês e crianças bem pequenas a miscigenação da cultura televisiva e imagética com as histórias da tradição oral potencializam momentos de criação, de abertura a novas experiências e ampliação das possibilidades imaginativas através do jogo simbólico, pois, ao aproveitar das imagens mentais que a criança já teve contato visualmente, as histórias ganham mais força narrativa, afinal, a criança poderá partir do seu conhecimento prévio. Ao acompanharem a história, cantando, batendo palmas, as crianças são conduzidas pelo ritmo, pela voz e pelo desenrolar da própria narrativa, mantendo-se atentas à sequência do texto oral.

Cada vez que conto essa história, num processo de enleituramento, lembro do angu que minha avó fazia e que as crianças já não conhecem, por isso, para me aproximar do universo cultural e culinário das crianças da capital e de outras regiões, optei por substituir a palavra **angu**, prato feito à base de fubá de milho e servido com acompanhamentos como carnes ou, como nas zonas rurais interior da Bahia, com leite, geralmente no café da manhã, pela palavra **pirão**, feito com caldo de carnes e farinha de mandioca e servido com acompanhamentos como legumes e verduras. Nas regiões Sul e Sudeste o angu é também conhecido como polenta. Desse modo, a história contada mantém os seus elementos primordiais e se aproxima das vivências familiares e culturais, além de possibilitar o reconhecimento de alimentos do cardápio servido no CMEI, que oferece algumas vezes o pirão às crianças, favorecendo a construção de imagens pela criança e mantendo o interesse dos ouvintes. Para aproximar as crianças da narrativa, também construí fantoches com palitos de churrasco para ir apresentando às crianças à medida que os elementos fossem aparecendo na história, o que se mostrou um recurso eficaz para a memorização da narrativa (Figura 8).



Figura 8: Fantoches construídos em papel cartonado e palitos de churrasco
 Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Sobre a construção de imagens no plano da subjetividade, Busatto (2013) nos diz que “Enquanto os povos de cultura oral se valem das imagens como fator de memorização, considero a possibilidade essas mesmas imagens manter aceso o interesse do ouvinte, pois colaboram para a formação de um quadro imagético” (BUSATTO, 2013, p. 61). A autora cita ainda que reconhece nas histórias da tradição oral três categorias de imagens: as imagens verbais, imagens sonoras e as imagens corporais. As imagens verbais são construídas a partir do texto que ao ser contado se transforma em imagens para os ouvintes; as imagens sonoras que são recursos poéticos como pequenas cantigas, onomatopeias e outros fragmentos sonoros que compõem a estética da narrativa e está repleta de intencionalidades lançadas pelo contador e que despertam os sentidos, ressoam e repercutem no receptor e, por fim, as imagens corporais que se manifestam nos gestos, movimentos e ações do narrador e que complementam a construção do imaginário, tornando-o palpável, real.

Sisto (2012) corrobora essas afirmações e propõe a observação de alguns elementos que devem ser percebidos e explorados durante uma contação de histórias como o olhar, que deve ser distribuído igualmente entre os ouvintes, a linguagem que deve ser adaptada de acordo com a plateia, os gestos expressivos que possibilitam a

construção do quadro imagético por parte de quem conta e de quem ouve a história, e, além de outras recomendações “acreditar na história que está sendo contada” (SISTO, 2012, p. 133). Essas recomendações são apropriadas tanto para as narrativas da tradição oral quanto para as históricas autorais ou adaptadas de obras de outros autores. Entretanto, ao contar histórias com bebês e crianças bem pequenas, compreendo que a utilização de recursos imagéticos concretos, palpáveis, tem uma importância a ser destacada para a construção do acervo imaginativo dos pequenos. Nos registros das contações de histórias, a sonoridade das cantigas, a entonação da voz, a repetição e os gestos também consistem em recursos narrativos que se articularam com os recursos imagéticos trazidos e propiciaram trocas significativas entre as crianças, a pesquisadora e o enredo da história.

Ao trazerem elementos de suas vivências com a avó, assistindo ao desenho animado ou comparando com o refrigerante, as crianças estão estabelecendo relações com a sua cultura e com o mundo que as cerca e desenvolvendo habilidades e competências referentes à escuta e à fala, como orientam os RCNEI (BRASIL, 1988) e a BNCC (BRASIL, 2017).

Contar histórias pressupõe uma verdade. É preciso que o contador tenha segurança na história a ser contada, demonstrando para os ouvintes que viveu o acontecimento, passando credibilidade a quem ouve. A história deve morar no contador, que constrói uma relação afetiva com ela, ele a vive, a cheira, a digere, a ama, por isso a sabe “de cor”, de coração, e, como diz a canção, se liga a ela em uma linha invisível que se manifesta na palma de suas mãos.

Durante essa contação, o grupo de manteve reunido e participativo. O tapete mágico, como recurso para enunciar o momento das histórias se tornou um convite aos momentos de relaxamento e fruição, assim, as crianças podiam se movimentar livremente pela sala e ouvir as histórias da maneira mais confortável possível, deitadas, sentadas ou escutando fora do tapete.

Quando as crianças estabelecem uma relação com a história, trazendo dados de suas experiências nos apresentam traços de sua cultura, que é atravessada significativamente pelas mídias digitais e produzem sentidos que validam essa cultura cabendo às instituições, sejam creches ou escolas, oportunizar a essas crianças outras narrativas, construídas pelos povos e culturas ancestrais como forma de preservação de histórias que vem se perdendo no tempo e nos espaços de convivência humana.

5.3 NÃO É UM FEIJÃO QUALQUER: É UM FEIJÃO MÁGICO!

Nesse contexto dialógico, as crianças entendem que ao estender o tapete, naquele momento haverá histórias. É o mês de março de 2020 e elas agora estão no Grupo 2. No “tapete mágico”, 12 crianças, com idades entre 22 e 30 meses, foram acomodadas em semicírculo e iniciamos a narrativa.

As crianças se mostraram interessadas pelos livros, folheando, cheirando e, às vezes, os levando à boca. Longe desse cenário, o pequeno Timmy (22 meses) parecia alheio à cena que se desenrolava no tapete e manuseava os brinquedos da caixa. Angélica (27 meses) é a mais falante do grupo, inclusive forma sentenças complexas e expõe seus desejos, necessidades e pensamentos com clareza. Puxou Timmy, que, insatisfeito, sentou-se no tapete. De posse do livro João e o Pé de Feijão (SOUZA, 2010), propus uma leitura de histórias, usando o livro como suporte para que as crianças compreendam o seu significado social, conheçam as ilustrações. Inicialmente, acomodei-as na borda do tapete, deixando o centro livre. Apresentei o livro, que passou de mão em mão para que as crianças manuseassem, explorassem, folheassem, se apropriassem do objeto livro. Após a exploração, as crianças se acomodaram para ouvir a história. Iniciei a leitura, pausadamente e mostrando as gravuras, as crianças começaram a deitar no tapete e fiz o mesmo, colocando o livro no centro e acompanhando a leitura com o dedo e mostrando as figuras, momento em que capturei a cena simbólica: “Tem uma fô gande” [tem uma flor grande], diz Kimmy (28 meses). Angélica (2 anos e 3 meses), muito falante diz: eu não gosto de feijão! Outros colegas contestam. Peço que levantem a mão quem gosta de feijão. Alguns levantam. Quando pergunto quem não gosta, a maioria levanta a mão, inclusive quem informou que gostava. Todos riem e pergunto se posso ler a história. E começo a contar. A história avançou; todos se encolheram quando apareceu o gigante e ao final, bateram palmas para João que conseguiu derrotar o gigante e ficar com a galinha dos ovos de ouro. Ficamos na rodinha mais um pouco, conversando sobre a história. Perguntei às crianças: “O que vocês acham que aconteceu com o feijão quando caiu na terra?” E Kimmy respondeu, imediatamente: “Cresceu muuuuuuuito (para enfatizar o acontecimento). Foi até o céu!”. Tommy (28 meses) que também se expressa oralmente muito bem, me perguntou: “Pôquê ere não come o fezão? [Por que ele não comeu o feijão?]” e Angélica, antes que eu pudesse pensar na resposta, imediatamente informou: “Claro que não era pra comer. Não é um feijão qualquer, é um feijão mágico!”. Diante da resposta, as crianças riem e celebram o feijão mágico. Ali mesmo, no tapete, com materiais trazidos para esse fim, propus que plantássemos um pé de feijão para cada um para que me relate no próximo encontro o que aconteceu com o feijão que agora não era mais do João e sim o feijão mágico de cada criança (Figura 9). Depois fomos brincar, imitando os passos grandes do gigante. Outros gestos e sons foram trazidos pelas crianças, como os passos do João, a imitação da vaca, a voz do gigante. As crianças produziram onomatopeias para diferenciar os passos do gigante (bum, bum, bum), fazendo passos largos (Diário de bordo, turno vespertino, dia 13 de março de 2020).



Figura 9: Crianças plantando sementes de feijão
Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Nessa cena, ao ler a história de João e o pé de feijão, parti das experiências das crianças brasileiras que têm o feijão presente em seus hábitos alimentares, desse modo, buscamos preservar as experiências já vividas e ressignificá-las criando novas imagens e ações, exercitando a imaginação e potencializando a criatividade (VIGOTSKY, 2014).

Ler com bebês e crianças bem pequenas, pressupõe por parte do pesquisador conhecer o panorama multirreferencial e multidisciplinar sobre as infâncias e as crianças. Friedmann (2020) nos informa que esse conhecimento “é fundamental para olharmos as crianças de forma não fragmentada, para compreendermos como cada área influencia com seus conceitos, estudos e pesquisas” (FRIEDMANN, 2020, p. 46). A autora enfatiza ainda que as experiências que vivemos na contemporaneidade são significativamente diferentes daquelas vividas por nossos antepassados e, por estarmos imersos em um cenário de mudanças profundas na sociedade, vivemos situações de cegueira e ensurdecimentos e pagamentos da memória dessas gerações que vêm sendo esquecidos como o hábito de ler e contar histórias.

Ao ler para uma criança, o leitor deve estar aberto às perguntas, especulações e divagações que a pessoa que escuta a história possa trazer à tona. Em uma dessas

experiências de leitura, uma criança do grupo 3, que estava ouvindo a história, chegou a perguntar por que o João roubou a galinha do gigante, se ele sabia que roubar é errado. Para Abramovich (1994), “a criança, dependendo de seu momento, de sua experiência, de sua vivência, de suas dúvidas, pode estar interessada em ler sobre qualquer assunto” (ABRAMOVICH, 1994, p. 98), assim, embora Piaget (2006), defenda que a criança começa a desenvolver o senso moral por volta dos cinco anos, percebemos que a questão ética que surge na história: que João se apropriou de um bem que não lhe pertencia, é percebida pelas crianças, o que pode vir a contestar a defesa de Piaget, porém não temos subsídios para essa discussão que, inclusive foge do escopo desta pesquisa.

As perguntas feitas às crianças compõem um cenário dialógico intergeracional (entre crianças e adultos) em que há espaço para a manifestação dos pensamentos das crianças. Essas relações em que o adulto é o mediador de leitura e não o centro das ações privilegia o protagonismo infantil e abre canais de escuta preciosos para a compreensão de sentidos por parte da pesquisadora. Em suas falas, pausas e silêncios, enquanto encadeiam ideias e pensamentos, abre-se um espaço simbólico para que ocorra o desenrolar da narrativa e exposição dos pontos de vista das crianças. Esses diálogos intergeracionais estão presentes desde o nascimento do bebê em contextos de vida coletiva, seja na família, na creche, nas práticas religiosas da família e são ponto de partida para o desenvolvimento cognitivo dos pequenos. Para Barbosa (2010b, p. 05)

As práticas sociais que as famílias e a escola ensinam para os bebês e as crianças bem pequenas são as primeiras aprendizagens das crianças e constituem o repertório inicial sobre o qual será continuamente constituída a identidade pessoal e as novas aprendizagens das crianças.

Ao interagir com o livro, as crianças demonstram um conjunto de ideias, estabelecendo um complexo pensamento associativo com as suas vivências cotidianas, disparando falas, gestos, sons e movimentos. Aqui, foi possível verificar como os bebês e as crianças bem pequenas interagem com os livros e os sentidos que emergem da leitura.

Susanna Mantovani (2014, p. 64), pesquisadora italiana, afirma que tem a impressão de que não há uma consciência real por parte dos profissionais da creche sobre as implicações da utilização de livros com bebês e crianças bem pequenas e faz uma reflexão sobre pesquisas, considerando que seu uso em idade muito precoce

deve visar dois objetivos: o primeiro é criar uma motivação positiva para o uso do objeto livro, que muitas vezes se apresenta menos atraente e menos complexo do que os brinquedos estruturados e o segundo refere-se a promover e estimular compreensão e a capacidade de reconstruir a história. Quando as crianças brincam, imitando elementos e personagens da história, elas estão fazendo essa reconstrução, experivivenciando, dando sentido ao escutado, tornando perceptível a compreensão do conteúdo do texto.

Observa-se também a conduta de reprodução interpretativa descrita por Corsaro (2011) quando as crianças brincam de imitar o gigante, não somente copiando o gesto umas das outras, mas traduzindo-o de acordo com suas singularidades. Para esse autor, a participação das crianças nos meios sociais do qual fazem parte ocorre graças à apropriação criativa das informações recolhidas do mundo dos adultos e que são assimiladas e organizadas de acordo com seus interesses e necessidades, considerando a sua condição de criança e seus modos de experivivenciar o mundo.

O contato com os livros, suas formas, cores, texturas, enredos se constitui como referencial para a construção das primeiras representações infantis sobre a leitura e o uso dos livros. Planejar momentos de leitura, considerando os espaços e os tempos que as crianças necessitam para estabelecer relações com o objeto livro favorece a liberdade de escolha dos pequenos.

Enquanto ouvem as histórias, as crianças instituem situações comunicativas e são capazes de expor seus pensamentos enquanto falam. Ao imitar o gigante, descrevem a ação “O gigante anda assim, ó” (Diário de bordo, turno vespertino, dia 13 de março de 2020). As ações, para Vigotsky (2000), se tornam subjetivamente significativas, mesmo não estando conectadas com as palavras, o que demonstra uma independência das crianças bem pequenas quanto ao uso da linguagem oral. O autor enumera as duas funções primordiais da linguagem: o pensamento generalizante, através do qual a criança organiza a realidade, e a comunicação. Essas funções aparecem desde o nascimento do bebê e se manifestam nas expressões corporais e nas vocalizações.

Para ele “mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas de evolução do pensamento e da palavra, até então separados, cruzam-se para iniciar uma nova forma de comportamento característico do homem” (VIGOTSKY, 2000, p. 100). Nesse

aspecto, quando a fala surge, ela funciona como um instrumento para auxiliar as atividades práticas - a criança vai narrando todas as ações que realiza – falando enquanto age, num entrecruzamento entre a fala e a ação. Enquanto fala para si, a criança organiza o pensamento. Essa fala organizadora (para si), começa a se distinguir da fala comunicativa (para o outro) é o nascedouro para a inter-relação entre pensamento e linguagem. A palavra ganha vida e dá materialidade ao pensamento.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 49-50) propõe objetivos de aprendizagem para o campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” que convergem para as práticas de leitura e de contação de histórias no cotidiano das creches e escolas de Educação Infantil, contudo, essas práticas ficam engessadas aos objetivos, abrindo pouco espaço para momentos de fruição e deleite. O prazer de ouvir ou de ler uma boa história não deve ser atrelado somente a fins didáticos. O jogo simbólico, o exercício imaginativo, o deleite estético das palavras metaforizadas, a identificação com as personagens, as viagens sem tirar os pés do chão precisam estar presentes no cotidiano dos bebês e das crianças bem pequenas desde cedo, seja na convivência familiar, seja nas instituições educativas.

Para Mantovani (2014), a presença dos livros nas creches está atrelada aos objetivos do adulto e sugere formas possíveis de apresentar o livro às crianças, partindo do uso de livros de imagens, que chama de livro para análise perceptiva, que se inicia com a leitura de figuras simples para chegar às “imagens que contam” (MANTOVANI, 2014, p. 155), na qual o adulto escolhe e filtra o material das imagens. A seguir, a autora discute a apresentação do livro como função identificatória, ou seja, aquele que traz em seu enredo experiências das crianças, seus medos e vivências, como adaptação à creche, desfralde, separação, transgressão de regras em relação ao adulto. Porém, nessas produções, nas quais o adulto guia a narração que apresenta resolução de conflitos através do campo da cognição, aparentemente permitindo que as crianças retomem à segurança afetiva, as características linguísticas precípuas da criança são desconsideradas, quais sejam: imagem e metáfora, como em histórias e sonhos. Conforme nos ensina Sunderland (2005, p. 21) “se as palavras literais expressassem plenamente o que sentem os seres humanos, não haveria necessidade de música, pintura, teatro ou poesia”, ainda mais para crianças que compreendem o mundo através do lúdico. Para elas e, na verdade, para todos nós, seres humanos, “a mente fala naturalmente de questões emocionais por meio de histórias, como vemos nos sonhos” (SUNDERLAND, 2005, p. 20), conforme

concordam Piaget e Vigotsky citados anteriormente que apontam a imaginação e criatividade como norteadores da compreensão do mundo infantil.

Embora os estudos de Mantovani (2014) estabeleçam a importância do uso dos livros com bebês e crianças bem pequenas, a escolha dos livros para a Educação Infantil, o seu uso e as situações de leitura estão sendo sempre planejados, executados e guiados pelos adultos. É preciso romper a visão adultocêntrica e favorecer que as crianças protagonizem suas escolhas. Nesta pesquisa, ao introduzir as histórias no tapete mágico, sempre eram disponibilizados vários títulos para que as crianças pudessem escolher as histórias a serem lidas e, ao final dessas leituras, todos tinham acesso aos livros. É possível inferir com relação à receptividade das crianças comigo, contadora e ledora de histórias, que elas se sentiam protagonistas no processo, pois as suas escolhas eram valorizadas.

6 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Fui andando
Meus passos não eram para chegar porque não
havia
Chegada.
(BARROS, 2013, p.48)

A pesquisa de Mestrado intitulada “Entre sons, palavras e sentidos: a leitura e a contação de histórias com bebês e crianças bem pequenas na creche” buscou responder se os bebês e crianças bem pequenas constroem sentidos e significados a partir da leitura e da contação de histórias.

Para buscar essa resposta, foi necessário estabelecer diálogos teóricos referendados por bases epistemológicas que fortaleceram a concepção sobre as crianças e as infâncias e deram lastro ao estudo, que se sustenta no protagonismo infantil enunciado principalmente pelas Ciências Sociais. Para melhor compreender o desenvolvimento da criatividade e da imaginação na primeira infância, foi mister mergulhar na epistemologia genética de Piaget para daí comparar, construir outros significados a partir da visão vigotskiana sobre o pensamento, a linguagem, a imaginação e a criatividade, bem como as contribuições de pesquisadores e estudiosos e os documentos institucionais para a educação Infantil publicados pelo MEC.

A pesquisa qualitativa realizada encontrou ressonâncias na Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial, por legitimar os fazeres e os modos de ser e estar das crianças e os etnométodos que elas utilizam para dar sentido às experiências literárias, num envoltório dialógico e de escuta sensível entre os protagonistas e a produção das informações da pesquisa-ação, mantendo sempre a atitude respeitosa e o rigor necessário ao meio acadêmico.

Fazer uma pesquisa de inspiração etnográfica, no ambiente em que trabalho requereu de mim o distanciamento necessário nos momentos em que o envolvimento afetivo com o objeto da pesquisa parecia ofuscar a cientificidade dela. Realizar um estudo no ambiente com o qual estou implicada profissionalmente e afetivamente e com sujeitos tão singulares foi desafiante, instigador e me proporcionou momentos de imensas alegrias e de reflexividade.

Para constituir-se, esta pesquisa foi realizada durante doze semanas no CMEI pesquisado, o mesmo onde sou professora de outro grupo de crianças, nas mais diversas condições que se impuseram no cotidiano da pesquisa. O movimento inicial previa encontros sistemáticos, pontuais, contudo, algumas intercorrências na estrutura física, como paradas para manutenção ou nos recursos pessoais, como licença médica da professora ou da ADI que impuseram a suspensão de aulas por alguns momentos se tornaram elementos dificultadores para a realização da pesquisa, contudo, o desejo de realiza-la me fez perseverar.

O planejamento das intervenções deu-se de modo a não interferir nas rotinas fixas do CMEI, como horários de banho, alimentação e brincadeiras ao ar livre, no entanto, os atos de leitura e contação de história aconteceram de modo muito participativo e agradável, no horário das rodinhas de conversa e nos momentos que antecederam a saída das crianças, marcando um tempo, um espaço, no qual, ao estender o tapete, os bebês e crianças pequenas se aproximavam, num convite sem palavras, marcado apenas pelo gesto e pela vontade de ouvir o que iria acontecer.

O cenário da pandemia da Covid-19 trouxe uma interrupção, um corte profundo nas vidas das crianças e dos profissionais do CMEI, interrompendo as atividades presenciais. Diante disso, a instituição e seus profissionais precisaram de seu próprio tempo para se reinventar, se refazer e assim, através de vídeos curtos com cantigas e contações de histórias, disponibilizados em aplicativos de mensagens, o contato se reestabeleceu em parte.

A pandemia abriu ainda mais o fosso econômico já existente e, nos grupos criados pela instituição para a troca de mensagens e atividades, poucos pais davam devolutivas sobre as histórias contadas, sinalizando através de figuras representativas como “legal” ou no máximo uma escrita dos pais dizendo “gostei”, depois de muitos dias da postagem, por isso, a resolução que pareceu mais acertada para concluir esta pesquisa foi o tratamento dos dados constantes no Diário de Bordo.

Diante disso, em relação ao objetivo c) analisar as práticas de leitura e de contação de histórias no cotidiano da instituição em correlação com a compreensão dos sentidos que os bebês e crianças bem pequenas podem atribuir a essas vivências, não foi possível atingi-lo como um todo, frente ao cenário que se estabeleceu entre março de 2020 e agosto de 2021.

Os resultados apresentados sob a perspectiva dos contextos dialógicos e das cenas simbólicas trouxe respostas para a questão de pesquisa, tendo alcançado os objetivos para a sua conclusão. Foi possível perceber como,

as crianças interagem, vivenciam e protagonizam atos de leitura e de contação de histórias, apropriando-se das narrativas, trazendo referências de seu cotidiano e enleiturando-se. Tais constatações sugerem que os bebês e crianças bem pequenas são capazes de compreender os sentidos dos textos e atribuir significados aos atos de leitura e de contação de histórias protagonizados por eles. Esses atos são atravessados por condutas simbólicas nas quais esses atores sociais inauguram falas, empoemam as palavras e dão sentido à realidade que experivivenciam, sempre através da linguagem imaginativa da metáfora.

Muitos bebês e crianças bem pequenas participaram ativamente das cenas simbólicas experienciadas através das histórias: da galinha pintadinha da vovó, das flores que voaram pela sala, do gigante e seus passos largos, enriquecendo vivências literárias não apenas das crianças como da professora e a ADI as quais flagrei muitas vezes tão envolvidas nas histórias que sequer piscavam, o que corrobora com as pesquisas de psicólogos e sociólogos da educação que percebem na linguagem simbólica um meio de acessar as emoções e sentimentos, alcançando diálogo, principalmente com a criança, que toma essa como única linguagem, mas, não só com crianças.

Os bebês e as crianças bem pequenas são sempre vistas como seres frágeis, sempre tratados no diminutivo e cercados de cuidados muitas vezes exacerbados, contudo, no avançar da pesquisa, pude perceber a sua independência, a conquista progressiva da autonomia e a construção do pensamento e da linguagem dos pequenos e como se agigantaram! Sim, é preciso exclamar pois nos atos protagonizados por essas pessoas tão especiais revelaram uma rica produção de sentidos e de aprendizagens.

No caminhar da investigação, as crianças se revelaram capazes de agir de forma autônoma para protagonizar suas escolhas, de exercitar sua autonomia para participar ou não dos atos de contação de histórias. Inicialmente, optavam por fazer outras atividades, como descrito nas cenas simbólicas, contudo, diante do envolvimento demonstrado pelas outras, acabavam por se aproximar e se envolver. O tapete de retalhos mostrou-se um ícone no desenvolvimento do projeto, não se configurando como um delimitador do espaço onde as histórias eram contadas, mas

como um convite à escuta e às suas falas. Abri-lo era um ato mágico, me sentia uma pescadora abrindo sua rede, para dali pescar as experiências e vivências, não aprisionadas pelas malhas da teia, mas convocadas a se aproximar através dos encantos tecidos com cuidado nas meadas dos fios que se entrelaçaram para construir novas histórias.

Dos sentidos apreendidos na pesquisa é necessário destacar que atos de leitura e contação de histórias com bebês e crianças podem e devem ser protagonizados pelos bebês e crianças bem pequenas através da escuta de suas vozes, do seu corpo, de seus gestos, nos “vareios do dizer” como nos afirma Manoel de Barros. A escuta sensível e atenciosa aos bebês e crianças bem pequenas revelam as nuances de seu imaginário, portanto propiciar a elas momentos diários de leitura, contação de histórias, cantigas e outras manifestações da cultura assegurará a elas o direito ao desenvolvimento cognitivo e às aprendizagens necessárias para a sua ação sobre o mundo.

Viver a experiência de escutá-las me permitiu como profissional da Educação Infantil a me reconstituir diariamente como professora e contadora de histórias e de certo modo, chamar a atenção dos profissionais da instituição para a importância desses momentos literários como inspiração para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à ludicidade e à fruição. Portanto, é necessário considerar que a leitura e a contação de histórias com bebês e crianças bem pequenas favorecem o desenvolvimento das funções cognitivas, da imaginação e a criatividade infantis e, nesses atos protagonizados por elas, seus gestos, atitudes e palavras devem ser valorizadas pelos seus pares e pelos adultos.

A Educação Infantil no Brasil vem atravessando um território de incertezas à medida em que os programas de governo para essa faixa etária vêm incentivando o cartilhamento, talvez mais interessados em questões econômicas da indústria livreira que na formação cidadã, e a terceirização da educação, com a migração dos bebês e crianças bem pequenas para a iniciativa privada, através da política de *vouchers*, um crédito oferecido às famílias para que matriculem suas crianças em escolas privadas que, em grande parte, notadamente nas periferias das grandes cidades, não dispõem de profissionais qualificados para atuarem na educação desses sujeitos.

Embora o planejamento dos atos de leitura e contação de histórias tenham sido planejados pela pesquisadora, a centralidade da pesquisa esteve nas ações das

crianças, como elas protagonizaram e interagiram com as histórias e nos sentidos produzidos nesses atos.

No decorrer da pesquisa, os desafios impostos pela Covid-19, como o distanciamento social, a demora para a SMED para regulamentar a modalidade do ensino remoto e a falta de acesso à internet ou a equipamentos digitais as famílias e até mesmo os professores se conectarem às plataformas de dados e mensagens, foram imperativos para que alguns procedimentos fossem redimensionados, por isso, a escolha de três cenas simbólicas nas quais destaquei uma contação de histórias adaptada de um livro, uma contação de histórias musicada da tradição oral e uma leitura contribuiu para a compreensão dos sentidos da pesquisa.

No estudo realizado, outros caminhos parecem se abrir no que tange à leitura e à contação de histórias com os bebês e as crianças bem pequenas. O objeto de estudo se apresenta como um terreno fértil para novas pesquisas tanto na área da Linguística, quanto na Psicologia e na Pedagogia e abre possibilidades para um maior aprofundamento por parte de outros pesquisadores.

Os resultados dessa investigação podem contribuir para a construção de novas pesquisas com os bebês e crianças bem pequenas, não se encerrando nessas considerações, porque, como diz a epígrafe que abre essa seção, os meus passos não são para chegar. Tenho a pretensão de abrir novas trilhas, novos caminhos os quais outros pesquisadores possam trilhar e que os sentidos e significados aqui produzidos possam alcançar mais profissionais da Educação Infantil e de outras etapas da Educação Básica.

A creche poderá ser o espaço privilegiado para iniciar o inauguração de falas para a formação do sujeito leitor e suas incontáveis descobertas. Ela é uma via de acesso ao universo literário através da leitura da palavra escrita ou da contação de histórias, uma vez que poderá dispor de mecanismos e recursos materiais e humanos para planejar tempos e espaços para que ocorram atos de leitura e de contação de histórias.

Que a palavra oral ou escrita reverbere nas histórias, como no idioleto mannelês (idioma criado pelo poeta Manoel de Barros) com a cor dos passarinhos, que mais meninos e meninas possam através de momentos significativos carregar água na peneira e que nunca tiremos a magia de um rio que parece vidro mole com palavras retiradas do dicionário para explicar o que não precisa ser explicado, apenas vivido, imaginado, exclamado.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5ª.ed. São Paulo: Scipione, 1994.

ABRAMOWICZ, Anete. **A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. Sociologia da infância no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.

AGAMBEN. Giorgio. **Infância e história**. Belo Horizonte: UFMG, 2005

ALLADIN. Direção: Guy Ritcher. Produção de Walt Disney e Buena Vista. Estados Unidos: Walt Disney, 2019. 1 DVD.

ALMEIDA, Risonete Lima de. **Cenas simbólicas e enunciação oral: ressonâncias de sentidos na educação infantil**. Tese de doutorado. Faculdade de educação, Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2014

ALMEIDA, Rosangela Doin de; JULIASZ, Paula C. Strina. **Espaço e tempo na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2014.

ANDRUETTO. María Teresa. Por uma literatura sem adjetivos. São Paulo: Editora Pulo do gato, 2012.

ARDOINO, Jacques. **Multiréférentielle (analyse)**. In: ARDOINO, J. Le directeur et l'intelligence de l'organization: repères et notes de lecture. Ivry: ANDESI, 1995.

ARDOINO, Jacques. **Abordagem multirreferencial (plural) das situações formativas**; In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

ARENA, Dagoberto Buim. **Nem hábito, nem gosto, nem prazer**. In.: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). Atuação de professores: proposta para ação reflexiva no ensino fundamental. Araraquara: JM editora, 2003.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes; 1988.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Editora Pulo do gato, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São. Paulo: Martins Fontes, 2003

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São. Paulo: Editora 34, 2016

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Plano, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**: Trabalhando com projetos pedagógicos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010a.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Especificidades das ações pedagógicas com bebês**. Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte: Novembro, 2010b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 14 de julho de 2021.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; QUADROS, Vanessa da Silva Rocha de. **As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular**. *Em Aberto*, v. 30, n. 100, p. 45-70, set./dez. 2017. Disponível em: <Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3358> >. Acesso em: 18 julho de 2021.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2013.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Trad. Celso de Castro. – 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política – Ensaio sobre literatura e história da cultura**. 3ª ed. 1987.

BELINTANE, Claudemir. **Subjetividades renitentes entre o oral e o escrito**. REZENDE, N., RIOLFI, C. e SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. In: *Linguagem e educação: implicações técnicas, estéticas e éticas*. Associação Editorial Humanitas, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Versão Final. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso 28 de dezembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. Caderno 4. Brasília: MEC, SEB, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** /Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** /Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2007

BUSATTO, CLÉO. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BUSATTO, CLÉO. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHARTIER, Roger. **Do livro à leitura**. In: Práticas de leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos**. São Paulo: Paulinas, 2012.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. 2005.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007

CORSARO, W. A. **A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças**. *Educação, Sociedade e Cultura*: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995

CRESWEL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014

D'AVILA, Cristina, In: FORTUNA, Tânia Regina. (Orgs.). **Ludicidade cultura lúdica e formação de professores**. Curitiba: CRV, 2018.

DEL-PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2015

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1995.

EPSTEIN, Jason. **O negócio do livro**: passado, presente e futuro do mercado editorial. Rio de Janeiro: Record, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Campinas, SP: Editores associados, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança**. Petrópolis: Vozes, 2005.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**. Escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda books, 2020.

GOLDSCHMIED, Elianor. JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

GUIMARÃES, Rosele M. **Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras**: um estudo acerca das interações dos bebês e das crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário. Dissertação (Mestrado em Educação) Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011

HAMPATÉ BÂ. Amadou. A tradição viva. In: História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. - 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOBSBAWN, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX. 1941-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTÉLIO, Lydia. **O Presépio ou O Baile de Deus Menino**: um Natal brasileiro. Gráfica Rocha, 2011

HUGHES, Richard. **The high Wind in Jamaica**. New York: Harper and Brothers, 1928.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim**. Ed. 13. Campinas São Paulo. Papyrus, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko. Morshida. **Jogo, brinquedo e brincadeira na educação**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Ângela. **A concepção escolar da leitura**. In: Oficina de leitura. Teoria e Prática. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate. Pro-Posições, v. 13, n. 2, maio-ago. 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/t6Oz5m>>. Acesso em 14 de julho de 2019.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação**. In: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LARROSA, Jorge. "Venenos y antídotos". In: **La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Laertes, 1998.

LIMA, Luciana Garcia de. **Pós-modernidade e a negação da infância**. Revista Emancipação, n. 8 p. 35-47, Ponta Grossa, 2008. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/122/120>. Acesso em 18/05/2021

LOPES, Conceição. **Brincar social espontâneo na educação de infância: um estudo**. Aveiro: Ed Civitas Aveiro, 2016.

LÓPEZ, Maria Emília. Los niños, las niñas, la lectura y las bibliotecas públicas: lineamentos para el trabajo em las bibliotecas públicas para la primeira infancia. Bogotá: Dirección de Artes, Ministério de Cultura, 2013

MACEDO, Roberto Sidney; AZEVEDO, Omar Barbosa. **Infâncias-devir e currículo: a afirmação dos direitos das crianças (à aprendizagem) formação**. Ilhéus. BA. Editus, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência**. Curitiba: CRV, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2004.

MACEDO; Roberto Sidney; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2015.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. MARCONI, Marina de Andrade & PRESSOTTO, Zélia Maria Neves. Antropologia;

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, 2009.

MANTOVANI, Susanna. **Da imagem à história: o livro na creche**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; VITA, Anastasia de. (orgs). Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Col. Formação de professores série educação infantil em movimento. Campinas, SP: Editores associados, 2014.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MATOS. Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança: curso da Sorbonne 1949-1952**. São Paulo: Martins Fontes, 2006

MORIN, Edgar. **Epistemologia da Complexidade**. In D. F. Schnitman (Org.) Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 274-286.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento Complexo**. Porto Alegre: Ed. Sulinas, 2006

MORIN, Edgar. **Pensamento Complexo Para Navegar No século XXI - Tecnologias do Imaginário e Cibercultura**. Tradução: Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003, p.14.

MUNDURUKU, Daniel. **Sobre piolhos e outros afagos**. São Paulo: Callis, 2005

MUNDURUKU, Daniel. **A literatura indígena não é subalterna**. *Itaú Cultural*. 12 mar. 2018. Disponível em: www.itaucultural.org.br/a-literatura-indigena-nao-e-subalterna. Acesso em: 18/05/2021

NEVES, André. **Obax**. Ilustrações de André Neves. São Paulo, Brinque-Book, 2011.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. **Pedagogia da rebeldia e o enleituramento**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos e. **Jogo de papéis: um olhar sobre as brincadeiras infantis**. São Paulo: Cortez editora, 2011.

PALAVRA CANTADA. **Dá tua mão**. In: Livro e DVD Brincadeirinhas Musicais da Palavra Cantada, São Paulo: Melhoramentos, 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=J_iz8FXxnPo. Acesso em 31/08/2021

PARREIRAS, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som à literatura: Livros para bebês e crianças**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

PIAGET, Jean.; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2006

PRADIER, Jean- Marie. **Etnocenologia**. In: BIÃO, Armindo e GREINER, Christine. In: Etnocenologia: textos selecionados. São Paulo: Annablume, 1999.

QVORTRUP, Jens (1995). **Childhood in Europe: a New Field of Social Research**, in Lynne Chisholm et al. (Ed.), Growing Up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies. (7-21). Berlin/ New York. Walter de Gruyter.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PAIVA, Ana Paula Mathias de. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 14 - n. 3 - set-dez 2014. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5919/3671>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2020.

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

ROCHA. Eloisa Acires Candal. **Por que ouvir as crianças?** Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira. A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

RUSPINI, Elisabetta. **Longitudinal Research in the Social Sciences**. Social Research Update. Guildford: University of Surrey), 2000.

SALVADOR, **Resolução CME 035/2014**. Estabelece normas para funcionamento das instituições de ensino com oferta da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Salvador e dá outras providências. Disponível em <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=280003>. Acesso em 15 de fev. 2019

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Referencial Curricular Municipais para a Educação Infantil em Salvador**. Salvador: Secretaria Municipal da educação, 2015

SANTOS, Marlene Oliveira dos. **Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?** Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra. Tese de Doutorado em educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SANTOS, Marlene O. dos e RIBEIRO, Maria Isabel S. (orgs.). **Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?** Salvador: Sooffset, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.) **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância: Correntes e Confluências**, in SARMENTO, Manuel Jacinto e GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org) Petrópolis. Vozes, 2008

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Estudos da Infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais**. O Social em questão, Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15-30, 2009.

SIROTA, Regine. **Emergência de uma sociologia da infância**: evolução do objeto e do olhar. São Paulo: Cadernos de pesquisa, n. 112, Mar/2001. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/612/628>. Acesso em 21/12/2019

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SOUZA, Flávio de. **João e o Pé de feijão**. São Paulo: FTD, 2010.

SUNDERLAND, Margot. **O valor terapêutico de contar histórias: para crianças, pelas crianças**. Trad. Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lucia da Rocha Franco. São Paulo: Cultrix, 2005

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. **O bebê interroga a sociologia da infância**. In: Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan./abr. 2014. Disponível em: : <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/File/12417/8643>. acesso em: 16 jan. 2019)

TRIVIÑOS, Augusto N. S.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** - a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

VACONCELLOS, Tânia de. **Infância e Patrimônio**. Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade. UNEB, Salvador. V.18, n. 31 (jan/jun). 2009.

VELASCO, Cristiane. **Histórias de boca**: o conto tradicional na Educação Infantil: São Paulo: Panda, Books 2018.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Quarta aula. O problema do meio na pedologia**. In: PRESTES, z.; TUNES, E. (org.) 7 Aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Rio de Janeiro: E-Papers, 1935/2018, p. 73-92. In: Andrade, Letícia. R. M. de, & Campos, H. R. (2019). Perejivânie: Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica, 3(2), 1-17. <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51558>

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994

ZESKIND, Phillip S. **Impacto do choro do bebê de risco no desenvolvimento psicossocial**. EUA: Levine Children's Hospital, Carolinas Medical Center, 2007. Disponível em: <https://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/textes-experts/pt-pt/2556/impacto-do-choro-do-bebe-de-risco-no-desenvolvimento-psicossocial.pdf>. Acesso em 19/02/2019.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Carta de Aceite Institucional da Secretaria Municipal de Educação (SMED)/ Gerência de Currículo/ Diretoria Pedagógica

ANEXO B – Termo de Autorização da Proponente

ANEXO C – Termo de concessão da Diretora da Escola

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre Esclarecido dos pais ou responsáveis

ANEXO E – Termo de confidencialidade

ANEXO F – A história da coca

ANEXO A - Carta de Aceite Institucional da Secretaria Municipal de Educação (SMED)/ Gerência de Currículo/ Diretoria Pedagógica

Secretaria da
Educação



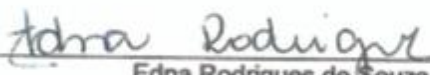
GERÊNCIA DE CURRÍCULO/DIRETORIA PEDAGÓGICA

Salvador, 29 de julho de 2020

ACEITE INSTITUCIONAL

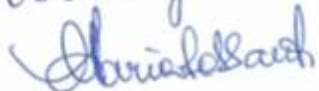
Eu, Edna Rodrigues de Souza, Gerente de Currículo da Secretaria Municipal da Educação – SMED estou de acordo com a realização da pesquisa intitulada *"ENTRE SONS, PALAVRAS E SENTIDOS: O PROTAGONISMO INFANTIL EM ATOS DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA CRECHES"*, que tem como objetivo geral compreender o protagonismo infantil na escuta e produção de sentidos a partir de atos de contação de histórias e leitura com bebês e crianças bem pequenas na creche. A referida pesquisa será desenvolvida no Centro Municipal de Educação Infantil José Adeodato de Souza Filho, pela mestranda **Níclécia Ferreira Gama**, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sob orientação da Profa. Dra. Rosemary Lapa de Oliveira.

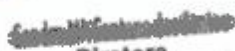
Atenciosamente,


Edna Rodrigues de Souza
Matricula: 3081817
Gerente de Currículo/SMED

Edna Rodrigues de Souza

Gerente de Currículo
DPE/SMED

Recebido, 03 de agosto 2020



Diretora
Port. 24.000/2019 CEE-BA/2019, 11. Mai. 2019/2019

ANEXO B – Termo de Autorização da Proponente



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

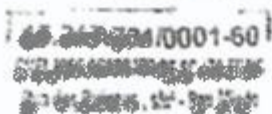
Autorizo o (a) pesquisador (a) **Niclécia Ferreira Gama** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **Entre sons, palavras e sentidos: o protagonismo infantil em atos de leitura e contação de histórias** o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 05 de agosto de 2020

Assinatura e carimbo do
responsável institucional
Matricula nº 74001110-3
Portaria nº 1646/2018 – D.O. 16/06/2018

Recebido em 07/08/2020.



SALVADOR - BA

Vice-Matutino
Port. 1646/2018 D.O. 16/06/2018

ANEXO C – Termo de concessão da Diretora da Escola



TERMO DE CONCESSÃO

Autorizo o acesso aos documentos sob minha guarda para que sejam coletados os seguintes dados: **Projeto político-pedagógico da instituição, lista de alunos matriculados na turma em que se desenvolve a pesquisa, diários de bordo e relatórios pedagógicos dos alunos** que serão utilizados na execução do projeto intitulado **Entre sons, palavras e sentidos: o protagonismo infantil em atos de leitura e contação de histórias sob a responsabilidade do pesquisador (a) Niclécia Ferreira Gama** com a finalidade científica e sem comprometer de nenhuma forma a integridade e a identidade dos participantes da pesquisa, conforme regulamenta a Resolução CNS 466/12.

Declaro estar ciente dos objetivos e benefícios do estudo, assim como da justificativa para não aplicar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo com a coleta dos dados nesta unidade, exclusivamente para uso nesta pesquisa.

Salvador, 22 de julho de 2020

Marie Perle

Assinatura e carimbo do
Funcionário que guarda a documentação

• **Diretora**

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre Esclarecido dos pais ou responsáveis



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CAMPUS I PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12
DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____/(____) _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Pesquisa qualitativa

2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Rosemary Lapa de Oliveira

Cargo/Função: Professora titular

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: Entre sons, palavras e sentidos: o protagonismo infantil em atos de leitura e contação de histórias com bebês e crianças bem pequenas na creche de responsabilidade da pesquisadora **Rosemary Lapa de Oliveira**, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo de Compreender o protagonismo infantil na escuta e produção de sentidos a partir de atos de contação de histórias e leitura com bebês e crianças bem pequenas na creche. A fim de atingir esse objetivo, outros mais específicos se fazem necessários como: a) Observar como os bebês e crianças bem pequenas interagem com a experiência literária através de intervenções (atos de leitura e contação de histórias); b) Fomentar experiências literárias mediadoras com atos de contação de histórias e leitura para observar como os bebês e crianças bem pequenas e interagem se constituem interlocutoras nesses atos; c) analisar as práticas de leitura e de contação de histórias no cotidiano da instituição em correlação com a compreensão dos sentidos que os bebês e as crianças bem pequenas podem atribuir a essas vivências.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios, contudo, não haverá benefícios diretos para os sujeitos participantes. As informações produzidas durante a

pesquisa e os resultados alcançados podem contribuir para melhor compreensão sobre a importância dos atos de leitura e de contação de histórias para a formação do sujeito leitor. Caso o Senhor(a) aceite autorizar a participação de seu filho (a) ele(a) será observado em momentos de leitura e contação de histórias pela aluna **Niclécia Ferreira Gama** do curso de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Devido a coleta de informações seu filho poderá manifestar choro ou desconforto durante a leitura e a contação de histórias e poderá recusar-se a participar, atitudes que serão respeitadas pela pesquisadora. A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto, seu filho não será identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA –Estatuto da criança e do adolescente desta forma a imagem se seu filho será preservada. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu filho (a) com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr. caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Rosemary Lapa de Oliveira

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555 – Departamento de Educação **Telefone:** .(71) 31172200, **E-mail:** rosy.lapa@gmail.com

PESQUISADOR(A) DISCENTE: Niclécia Ferreira Gama

Endereço: Ladeira do Ypiranga, 09 apt. 101 **Telefone:** .(71) 3243-7472,
E-mail: nicleciagama@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

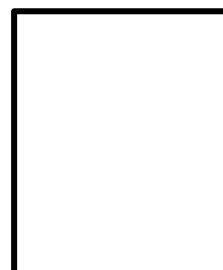
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End.: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **Entre sons, palavras e sentidos: o protagonismo infantil em atos de leitura e contação de histórias com bebês e crianças bem pequenas na creche** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação de meu filho(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário,, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

_____, ____ de _____ de _____.

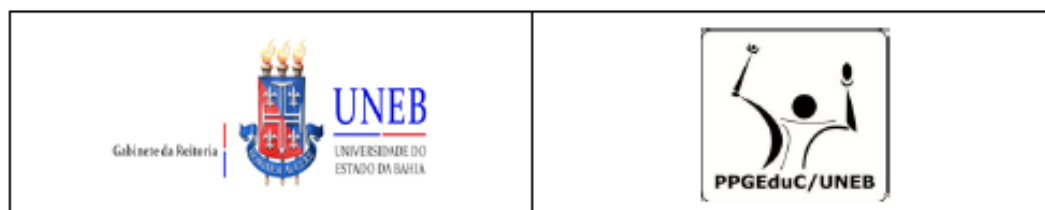
Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

ANEXO E – Termo de confidencialidade

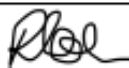


TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada *Entre sons, palavras e sentidos: o protagonismo infantil em atos de leitura e contação de histórias* cujos dados serão coletados através de relatórios dos alunos, diários de bordo, entrevistas abertas e observação participante em atos de leitura e de contação de histórias, no [REDACTED] com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do Pesquisador/a Niclécia Ferreira Gama. Após este período, os dados serão destruídos.

Salvador, 22 de julho de 2020

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Rosemary Lapa de Oliveira	
Niclécia Ferreira Gama	

ANEXO F – A história da coca

(versão contada por Rosalva Dantas Góes (1914-2007), a Bisa (*in memoriam*)).

Uma vez, um menino foi passear no mato e encontrou uma coca. Chegando em casa, deu-a de presente à avó, que preparou, mas estava tão cheirosa, tão gostosa que a comeu todinha. Só sobrou o caldo. Mais tarde, o menino sentiu fome, o menino e voltou para comer a coca, cantando:

Minha avó, me dê minha coca!
Coca que o mato me deu
Minha avó comeu minha coca
Coca, recoca que o mato me deu.

A avó, que já tinha comido a coca, pegou o caldo, fez um pouco de pirão e deu ao menino. O menino ficou com raiva, jogou o pirão na parede e saiu. Mais tarde, arrependeu-se e voltou, cantando:

Parede, me dê meu pirão!
Pirão que minha avó me deu
Minha avó comeu minha coca
Coca, recoca que o mato me deu.

A parede, não tendo mais o pirão, deu-lhe um pedaço de sabão. O menino andou, andou, encontrou uma lavadeira lavando roupa sem sabão e disse: “Você lavando roupa sem sabão, lavadeira? Tome este sabão pra você”. Dias depois, vendo que a sua roupa estava suja, voltou pra pegar o sabão, cantando:

Lavadeira, me dê meu sabão!
Sabão que a parede me deu
Parede comeu meu pirão
Pirão que minha avó me deu
Minha avó comeu minha coca
Coca, recoca que o mato me deu.

A lavadeira já havia gasto o sabão: deu-lhe então uma navalha. Adiante, encontrou um cesteiro cortando o cipó com os dentes. Então, disse-lhe: “Você, cortando o cipó com os dentes? Tome esta navalha”. O cesteiro ficou muito contente e aceitou a navalha. No dia seguinte, encontrou uma laranjeira cheia de laranjas maduras e precisando descascá-las, arrependeu-se (ele sempre se arrependia de dar as coisas) e voltou para buscá-la, cantando:

Cesteiro, me dê minha navalha
Navalha que lavadeira me deu
Lavadeira gastou meu sabão
Sabão que parede me deu
Parede comeu meu pirão
Pirão que minha avó me deu
Minha avó comeu minha coca

Coca, recoca que o mato me deu.

O cesteiro, tendo quebrado a navalha, deu-lhe, em pagamento, um cesto. O menino recebeu o cesto e saiu, dizendo consigo: “Que vou eu fazer com este cesto?”. No caminho, encontrando um padeiro fazendo pão e colocando-o no chão, deu-lhe o cesto. Mais tarde, encontrou uma mangueira com muitas mangas maduras, precisou do cesto e voltou para buscá-lo, com a mesma cantiga:

Padeiro, me dê meu cesto
Cesto que o cesteiro me deu
O cesteiro quebrou minha navalha
Navalha que a lavadeira me deu.
Lavadeira gastou meu sabão
Sabão que parede me deu
Parede comeu meu pirão
Pirão que minha avó me deu
Minha avó comeu minha coca
Coca, recoca que o mato me deu.

O padeiro que tinha vendido o pão com o cesto e tudo deu-lhe um pão. Saiu o menino com o pão e, depois de muito andar, não estando com fome, deu o pão a uma moça, que encontrou tomando café puro. Depois sentindo fome, voltou para pedir um pedaço de pão à moça e cantou:

Moça, me dê meu pão
Pão que o padeiro me deu
O padeiro me deu meu cesto,
Cesto que o cesteiro me deu
O cesteiro quebrou minha navalha
Navalha que a lavadeira me deu.
Lavadeira gastou meu sabão
Sabão que parede me deu
Parede comeu meu pirão
Pirão que minha avó me deu
Minha avó comeu minha coca
Coca, recoca que o mato me deu.

A moça havia comido todo o pão; não tendo outra coisa para lhe dar, deu-lhe uma viola. O menino ficou contentíssimo. Subiu com a viola numa árvore e se pôs a cantar:

De uma coca ganhei um pirão
De pirão ganhei um sabão
De sabão ganhei uma navalha
De uma navalha ganhei um cesto
De um cesto ganhei um pão
De um pão ganhei uma viola
Dingue, lindingue
Que eu vou para Angola
Dingue, lindingue
Que eu vou para Angola.