

A literatura infantil nas práticas pedagógicas: o que leem os bebês?

Gláucia Pereira Almeida Santana¹ 

Rede municipal de ensino de Três Rios, RJ, Brasil.

Resumo

Este artigo tem por objetivo refletir teoricamente e na prática sobre a literatura infantil nas ações pedagógicas na creche, considerando o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e outros, por meio de olhares reflexivos da orientadora pedagógica e de autores pesquisados. Esse campo apresenta objetivos de aprendizagens e desenvolvimento que contemplam a literatura infantil que dialoga com os bebês e contribui para o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo numa turma de berçário. O livro literário, a princípio para os bebês, é um brinquedo cheio de imagens, letras, cenas, narrativas, que deve estar presente nos espaços formativos da creche. As reflexões compartilhadas neste texto discutem a importância da vivência da literatura infantil nos diferentes contextos dos campos de experiências, para possibilitar às crianças o contato com diferentes gêneros textuais orais e escritos, os quais contribuem para formar crianças leitoras em sua educação literária nos diferentes ambientes de formação.

Palavras-chave: Bebês leitores. Creche. Campos de Experiências. Literatura Infantil. Práticas Pedagógicas.

Children's literature in pedagogical practices: what do babies read?

Abstract

This article aims to reflect theoretically and in practice on children's literature in pedagogical actions at the day care center, considering the field of experience “Listening, speaking, thinking and imagination” and others, through the reflective looks of the pedagogical advisor and researched authors. This field presents learning and development objectives that include children's literature that dialogues with babies and contributes to their cognitive and affective development in a nursery class. The literary book, at first for babies, is a toy full of images, letters, scenes, narratives, which must be present in the educational spaces of the day care center. The reflections shared in this text discuss the importance of the experience of children's literature in the different contexts of the fields of experience, to enable children to have contact with different oral and written textual genres, which contribute to form reading children in their literary education in different environments of formation.

Keywords: Reader babies. Nursery. Experience Fields. Children's literature. Pedagogical practices.

1 Introdução

Na orientação do trabalho pedagógico com as professoras, estudantes e famílias de uma creche e de uma pré-escola da rede municipal de ensino de Três Rios, estado do Rio de Janeiro, foi possível conhecer a dinâmica da educação infantil, bem como a importância da educação formativa que começa no berçário e se estende por toda a educação básica.

2 Como orientadora pedagógica me chamou a atenção a rotina de um berçário na creche em que eu atuava, pois havia pouco trabalho com a literatura oral e escrita. Com o apoio da equipe gestora e das professoras conseguimos focar em algumas das práticas sociais de leitura, tais como a contação de histórias literárias e vivências de músicas folclóricas que foram contempladas no planejamento educativo, reservando-se dois dias para conto de histórias infantis.

No berçário os bebês tinham uma rotina básica como a alimentação, a recreação no pátio da instituição, o banho e a hora do soninho e, habitualmente, os bebês ficavam em seus carrinhos ou no próprio berço sempre com uma TV ligada exibindo um desenho infantil. Em datas comemorativas, os bebês participavam de atividades artísticas, como pinturas de dedos, pés, mãos e outras. A professora era muito dedicada e amorosa com os bebês e também havia a auxiliar do berçário que acompanhava a turma. Como orientadora pedagógica comecei a refletir e pensar essa dinâmica do berçário.

Concomitantemente ao meu trabalho como orientadora pedagógica na educação infantil, senti instigada a participar de um Grupo de Estudos coordenado e mediado por uma professora da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no ano de 2019. Nessa atividade formativa, discutimos textos que abordam a formação do leitor literário, a importância da mediação, a filosofia da linguagem de Bakhtin, a teoria histórico-cultural de Vigotski, a literatura em todos os seus âmbitos e, principalmente, na sua dimensão mais estética.

Esses estudos começaram a reverberar na minha prática pedagógica e assim percebi a importância de um trabalho mais intenso com a literatura na educação infantil voltada para as práticas literárias desde o berçário. Com efeito, a vivência da literatura infantil contribui para a formação de futuros leitores, não

apenas das palavras, mas leitores do mundo das imagens, dos sons, dos gestos, dos seus pares, pois de acordo com Freire (1989, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

A leitura do mundo acontece antes do nascimento do bebê, ainda no ventre materno e, posteriormente, continua no nascimento. É na vida intrauterina que o bebê já percebe alguns sons, como a voz da mãe. Segundo López (2016), a voz da mãe é um signo: a primeira experiência do bebê com a cultura e com as palavras.

3

A leitura vai ganhando dimensão por meio de vários estímulos, dentre eles, principalmente, o da literatura, que se apresenta de maneira espontânea e natural no cotidiano dos bebês. No contato com seus pares, pais, avós, tios, professores, que a literatura acontece, por meio das memórias, das narrativas, das histórias, das vivências, dos acalantos, das cantigas de ninar, que são rememorados pelos adultos. Quem já não se viu diante de um bebê cantando uma melodia trazida da infância? Uma brincadeira, um acalanto? Uma canção balbuciada, no ritmo do olhar, do sorriso ou do choro do bebê?

Em 2019, a rede municipal de ensino de Três Rios iniciou um movimento de adequação curricular em função da publicização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foi um ano dedicado aos estudos para a implementação da Base (BRASIL, 2017). Em setembro de 2020, foi aprovado pelo Conselho Municipal de Três Rios (CME/TR) o Referencial Curricular de Três Rios da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Nesse contexto de mudanças que me interessei pelo estudo da BNCC, principalmente no tocante ao trabalho com a leitura na creche, por sentir que nesse espaço formativo faltava a literatura. Esse documento apresenta na terceira competência geral: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2017, p. 9). Desse modo, no planejamento de atividades para turmas da creche, a literatura infantil deve estar contemplada nas ações pedagógicas.

Destarte, o Referencial Curricular do município de Três Rios, “considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” destacados na BNCC, inclui na

proposta curricular desse município os “cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver” (BRASIL, 2017, p. 25). Nesse ínterim, apresentamos esses campos compartilhados nos documentos: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Este artigo tem como objetivo refletir teoricamente e na prática sobre a literatura infantil nas ações pedagógicas na creche, considerando o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e outros, por meio de olhares reflexivos da orientadora pedagógica, autora deste texto, e de autores pesquisados. Esse campo apresenta objetivos de aprendizagens e desenvolvimento voltados para a literatura infantil que dialoga com os bebês e contribui para o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo numa turma de berçário.

4

2 Reflexões sobre as práticas pedagógicas na educação infantil

Segundo López (2016), a leitura como experiência psíquica começa após o nascimento da criança. Para a autora, desde o nascimento, o bebê já tem a difícil tarefa de compreender todos os acontecimentos à sua volta e de construir sentidos sobre eles. “Então, a criança começa a ‘ler’: vozes, sons, gestos, espaços, lê o tom corporal de quem a carrega, lê cheiros, lê com todos os sentidos [...]” (LOPEZ, 2016, p. 17-18, grifo da autora).

Nas práticas cotidianas o bebê passa por várias situações e momentos com a mãe ou com o adulto, tais como: sente fome, frio, alegria, medo, dor e outros. Todas essas sensações são atenuadas quando a mãe ou o adulto se aproxima e o bebê se sente acolhido. Assim, esses momentos vão se tornando simbólicos para o bebê. Dessa forma, o bebê simboliza, fantasia, cria imagens mentais e até chega a pensar. A mãe, o pai, o professor ou o adulto intervém através de “palavras, gestos, voz – narra, registra, cria histórias, temporaliza. Às vezes, também até poetiza” (LÓPEZ, 2016, p. 32).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) compreendem a criança como:

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

5

Esse documento ressalta a importância do desenvolvimento da linguagem oral e escrita nas práticas pedagógicas diversificadas que devem ser vivenciadas nos espaços da creche e da pré-escola. Assim, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, conforme destaca as DCNEI, “[...] devem ter como eixos norteadores as **interações** e a **brincadeira**” (BRASIL, 2010, p. 25, grifos do autor). Esses eixos 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). Destarte, de acordo com esse documento, a vivência da literatura infantil com os bebês contribuirá para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

A BNCC, pensando nos eixos estruturantes das práticas pedagógicas e nas Competências Gerais da Educação Básica, propõe *Seis Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se*, (BRASIL, 2017). Os direitos de aprendizagens relacionados aos eixos estruturantes *Interações* e *Brincadeiras* serão trabalhados através de cinco campos de experiências que contêm os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos.

Esses direitos de aprendizagem manifestam como as crianças aprendem nas mais diferentes situações: brincando, convivendo, participando, explorando, expressando e se autoconhecendo. Os verbos utilizados levam o professor a refletir a maneira de organizar o seu trabalho educativo, tendo como foco uma criança ativa, que pensa, age, cria, questiona, faz cultura.

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que se valerá das experiências concretas das crianças e de seus saberes cotidianos para associá-los aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017).

Segundo Fochi (2020), essa organização do currículo na educação infantil por campos de experiências vem ratificar a construção de uma identidade para essa etapa de escolaridade e o compromisso pedagógico, político e social perante a sociedade, os bebês e as crianças pequenas. Assim, os campos de experiências quebram a ideia da fragmentação do conhecimento, da estrutura por disciplinas e coloca o professor frente a uma possibilidade mais complexa de produção de saberes.

6

Assim, a criança envolvida nas interações e nas brincadeiras constrói sentidos a respeito de tudo que a cerca e consigo mesma. O olhar reflexivo do(a) professor(a) e a sua intencionalidade devem focar nas experiências cotidianas das crianças, nas aprendizagens plurais e coletivas, na produção de narrativas através de diferentes linguagens. É possível observar, nessa relação, os saberes que as crianças trazem entrelaçando-se com os saberes dos adultos e da cultura e a produção de novos saberes.

A pedagogia dos campos de experiências é dinâmica, visto que “o conhecimento é produzido na interação da criança com o mundo, dos adultos com as crianças, das crianças com outras crianças. É uma pedagogia que reivindica estar aberto à complexidade que é conhecer e se conhecer” (FOCHI, 2020, p. 66). Para o autor, é uma quebra de paradigmas a pedagogia dos campos de experiências, pois retira a cobrança de conteúdo dos professores e prioriza o ato educativo “sem presa” na sua forma mais natural, onde “o aqui e o agora” (FOCHI, 2020, p. 66) são mais relevantes nas ações pedagógicas na creche e pré-escola.

3 Possibilidades do campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” na vivência da literatura infantil com os bebês

O campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” em estudo traz como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades específicas para os gêneros orais e escritos. Através dos objetos de aprendizagem e desenvolvimento para os bebês de 0 a 18 meses, entende que estes precisam estar envolvidos em vários eventos com diferentes gêneros textuais, tais como os poemas, as fábulas, os contos, as receitas, as músicas, os quadrinhos, os anúncios,

dentre outros que possam ter contato com as histórias, ouvi-las, identificar os seus personagens, perceber e imitar as entonações de vozes, gestos e expressões do(a) professor(a), manusear os materiais, comunicar-se através dos movimentos do corpo, sorrir, chorar, balbuciar e outras formas de expressão (BRASIL, 2017).

Esse campo de experiências contempla várias habilidades específicas que podem ser trabalhadas por meio da literatura, a qual deve ser pensada como uma atividade cultural e como um direito humano.

7

Em *O direito à Literatura*, Antônio Cândido apresenta a literatura como necessária a todos os seres humanos. Para o autor, ela é um “bem incompreensível”, que não se pode negar a ninguém, é uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 2004, p. 175).

Assim, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de ficção. “Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado” (CANDIDO, 2004, p. 174).

López (2016, p. 32) corrobora essa visão ao dizer que “não há arte nem acesso ao pensamento sem metáfora”. Daí a importância de oportunizar à criança, desde pequena, a criação de metáforas. Nesse jogo, o poético e o psíquico se misturam, potencializando a própria simbolização.

Na creche, objeto de estudo desta pesquisa, a primeira observação pela autora do artigo foi os materiais pedagógicos, em especial os livros literários, que não estavam expostos. No berçário havia brinquedos industrializados e brinquedos artesanais. Ao procurar saber na creche onde estavam os livros literários, foram encontrados meia dúzia deles que a diretora guardou e, mesmo assim, não eram específicos para bebês. Ainda é uma realidade nas escolas públicas a escassez de livros voltados para a educação infantil.

O livro, a princípio para os bebês, é um brinquedo cheio de imagens, letras, cenas, narrativas. Segundo López (2016, p. 34), o livro traz, além da riqueza

estética, o contato dos bebês com suas subjetividades, a possibilidade de elaboração dos pensamentos. O livro reitera a confiança da nossa “continuidade do ser”, de sabermos que somos nós mesmos, em qualquer lugar que estivermos, fato que quando adulto esquecemos, mas que traz muita inquietação na vida de um bebê.

Logo, os livros são fortes aliados para a vivência afetiva. Dessa forma, as primeiras aproximações dos bebês com os livros são vitais e transcendentais, daí a importância de serem ofertados quantas vezes forem necessários, deixando os pequenos explorarem livros-brinquedos, morderem, lambê-los, sacudi-los, amarem e interiorizarem (LÓPEZ, 2016).

Segundo Amarilha (1997), foi realizada uma pesquisa sobre atividade de literatura na escola. Conforme dados, chama a atenção que uma das principais portas de entrada da literatura na vida da criança é através da oralidade. Das 14 escolas pesquisadas, 10 delas trabalhavam com a oralização em suas atividades com literatura. Para a autora, quando o(a) professor(a) narra oralmente dá condições para que a criança amplie “sua capacidade de antecipação sobre as estratégias da linguagem literária e da construção de sentido” (AMARILHA, 1997, p. 21).

Daí a relevância da oralização na escola, pois permitirá à criança enriquecer sua bagagem antecipatória de leitor, deixando-a familiarizada com as estratégias da narrativa, assim como as normas da escrita. A escola por si só já possui um acervo de histórias disponíveis que podem ser lidas ou narradas e que estão devidamente preservadas. Já a prática da oralidade pode inserir a criança na leitura de literatura e não a distanciar, como muitas vezes acontece (AMARILHA, 1997).

A literatura e a narrativa costumam andar juntas na escola, embora o encantamento de uma boa história ainda não seja o suficiente para garantir a presença da literatura no ambiente escolar. Segundo Bakhtin (2011), a literatura faz parte da cultura, sendo indissociável não pode ser interpretada sem levar em consideração o contexto cultural em que é produzida. Para o autor, é imperdoável deixar a literatura à margem do restante da cultura, como também é muito comum relacioná-la aos fatores socioeconômicos, ignorando a cultura. De maneira que a

cultura sofre a influência desses fatores e de tudo que a cerca, contudo, ao mesmo tempo influencia a literatura.

A literatura permite ao leitor a entrada para o mundo do simbólico em dois níveis: o primeiro acesso é pela palavra, por ser a literatura produto da linguagem e o meio pelo qual o leitor chega ao universo da imaginação. O segundo nível é o da identificação com os personagens de uma narrativa que permite ao leitor se furta temporariamente da sua realidade e adentrar outras vidas (AMARILHA, 1997).

9

Já a estrutura da narrativa dá ao receptor um tipo de envolvimento emocional. Quando a criança se identifica com o personagem ela automaticamente aceita o jogo ficcional lançando-se na trama da narrativa. Podendo passar pela experiência catártica, viver o conflito e sair liberta de toda aquela situação.

Segundo López (2016, p. 14), “a narração é a principal entrada para a linguagem”. Assim, o sujeito narra para compreender o sentido dos acontecimentos à sua volta, para organizar sua vida, para sobreviver, de modo que os bebês precisam dessas narrativas, dessas vozes, para compreender o seu próprio mundo, que está aparentemente desorganizado, e através do adulto organiza seus pensamentos.

Por isso, é muito importante o adulto ou educador, na hora dos cuidados, verbalize suas ações, converse com os bebês. Por exemplo: “agora vamos retirar a roupinha para tomar banho”; “agora vamos comer para ficar fortinho”; “agora vamos descansar”. Mostrar objetos, brinquedos e animais, dentre outros, chamando a atenção desse bebê. Essa relação entre o adulto e o bebê, estabelecida pelas narrativas, se constitui em vínculos afetivos e emocionais que irão refletir no desenvolvimento psíquico e poético dos bebês e das crianças (LÓPEZ, 2016).

Dessa forma, a língua é um emaranhado que acolhe o bebê e o mergulha na função simbólica e na comunicação, encontrando ecos dos primeiros “pictogramas” da criança, podendo ser compreendidos como os “esboços de significados, gestos, sons, cheiros, movimentos e olhares que, em suas repetições, começam a lhe dizer algo – vão se transformando em grandes significações” (LÓPEZ, 2016, p. 16).

Mikhail Bakhtin (2011) pontua que toda a atividade humana se faz por meio da linguagem, de modo que a língua está presente em todas as esferas dessa

atividade, variando a sua utilização conforme a esfera da atividade humana. Segundo o pensador, a língua se apresenta em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, oriunda de alguma esfera da atividade humana.

A linguagem também foi tema central de estudos do psicólogo Lev Vigotski, que percebia a linguagem como parte intrínseca do sujeito e buscou, em seus estudos, compreendê-la na relação entre pensamento e linguagem. Para o autor, pensamento e linguagem possuem caminhos e construções diferentes, porém são complementares e fundamentais no processo de desenvolvimento da fala e do pensamento da criança. Desde pequena, o desenvolvimento da fala na criança aparece como linguagem pré-intelectual e o desenvolvimento do pensamento como pré-linguístico. Após dois anos de idade, o pensamento pré-linguístico e a linguagem pré-intelectual se unem, transformando em uma nova estrutura linguístico-cognitiva. No decorrer dessa junção, o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. A partir daí, a criança começa a compreender a função da fala e que cada coisa tem um nome. A fala começa a servir às atividades intelectuais e o pensamento começa a ser verbalizado (FREITAS, 2000).

À medida que as palavras se tornam o centro de sua atenção, a criança sente a necessidade de aprender os seus signos, “é a descoberta da função simbólica das palavras” (FREITAS, 2000, p. 93).

Assim, López (2016, p. 37) nos diz sobre a importância da observação dos bebês e da leitura: “Aprender a ler livros e aprender a ler crianças” trará uma proximidade e uma melhor compreensão do(a) professor(a) de tudo que acontece com os pequeninos, suas reações, atitudes, anseios, necessidades, emoções, “de toda beleza que há em seus gestos e do que é inquietante nos seus significados”. Portanto, diferentes livros literários devem estar presentes nos espaços formativos da creche e da pré-escola.

4 Considerações finais

Muitas vezes, ao pensar em leitura para bebês ou crianças maiores, é muito comum atrelá-la aos vínculos, à afetividade e aos conteúdos que são compartilhados na trajetória escolar, familiar ou institucional. Mas, na verdade, as crianças já

chegam ao mundo lendo, são leituras incipientes que, no contato com a língua materna, vão se abrindo em um leque de sentidos aos mais variados estímulos que a circundam, oriundos da cultura e da vida biológica (LÓPEZ, 2016). Dessa maneira, o(a) professor(a) que atua na creche ou pré-escola deve proporcionar às crianças a vivência com a literatura infantil.

As reflexões compartilhadas neste artigo discutem a importância da vivência da literatura infantil nos diferentes contextos dos campos de experiências, para possibilitar às crianças o contato com diferentes gêneros textuais orais e escritos, a interação com a linguagem oral e escrita, a participação nas atividades individuais e coletivas e outras experiências destacadas nas DCNEI (BRASIL, 2010), as quais contribuem para a formação de crianças leitoras em sua educação literária nos espaços formativos da creche e pré-escola e outros ambientes de seu convívio.

Referências

- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis; Natal: Vozes; EDUFRN, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.
- CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 4. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas cidades; Ouro sobre Azul, 2004.
- FOCHI, Paulo Sérgio. Criança, currículo e campos de experiência. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 25, Dossiê, p. 52-72, 2020.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto**. Juiz de Fora: Ed UFJF/Ática, 2000.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

LÓPEZ, Maria Emília. **Bebês como leitores e autores**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil; v. 5).

¹ **Gláucia Pereira Almeida Santana**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6528-6546>

Graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Especialização em Ensino da Língua Portuguesa, Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Especialização em Psicopedagogia pela UNINTER. Professora dos anos iniciais e Orientadora Pedagógica da Prefeitura de Três Rios, RJ.

Contribuição de autoria: Autora do estudo realizado e respectiva escrita do artigo com a orientação de uma professora da universidade e da escola básica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5755237381718967>

E-mail: almeida.glaucia@hotmail.com

Editora responsável: Karla Colares Vasconcelos

Como citar este artigo (ABNT):

SANTANA, Gláucia Pereira Almeida. A literatura infantil nas práticas pedagógicas: o que leem os bebês? **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2022.