

Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: Reflexões acerca da utilização de livros infantis e narrativas orais na prática pedagógica no berçário

Rosele Martins Guimarães¹
(Mestre em Educação/UFRGS)

Resumo:

O objetivo deste relato é compartilhar alguns dados do mapeamento realizado numa pesquisa de mestrado, ambientada em uma EMEI de Porto Alegre/RS. Nessa investigação, o intuito foi questionar como um grupo de crianças (9 a 22 meses) interage com o objeto livro, tendo como propósito construir subsídios para a reflexão acerca da prática pedagógica, em berçários, que envolvam o livro infantil e as narrativas orais. As lentes teóricas que sustentaram as interpretações estão ancoradas nas áreas da sociologia da infância, da psicologia walloniana e na concepção de leitura com base na perspectiva de Paulo Freire e da semiótica. Nas análises, foi possível perceber que as apropriações e as significações dos códigos contidos nos livros, tecidas pelas crianças, ocorreram, muitas vezes, embasadas na cultura letrada, porém escapando às regras das práticas de leitura dos adultos. Concluiu-se que, com bebês, não basta narrar-lhes histórias, tampouco, apenas dar-lhe acesso a diversos livros, é preciso uma mediação lúdica, livre de regras reguladoras, repleta de experiências criativas, que potencializem o desejo de uso do livro.

Palavras-chave: educação coletiva de crianças pequenas, usos do objeto livro e narrativas orais na prática pedagógica.

Incentivo à leitura. Ancorados nessa premissa, em busca da ampliação da população de leitores ativos, nos últimos anos, no cenário brasileiro, diversos programas e políticas públicas têm promovido e viabilizado o contato com os livros, a leitura e a contação histórias para as crianças, desde os primeiros meses de vida. A importância desse contato, o mais cedo possível, concentra-se na constatação de que as práticas sociais em torno da leitura, quando bem exploradas, favorecem o desenvolvimento e o enriquecimento da capacidade linguística, o início do conhecimento dos códigos gráficos e discursivos das letras, dos processos imaginários de seus usuários, desse modo, estimulando, paulatinamente, a formação do hábito e o gosto pela leitura.

Entretanto, apesar dessa crescente divulgação encorajadora das primeiras relações com livros e leituras, no que se refere aos bebês e às crianças bem pequenas², pouco é abordada e/ou problematizada a importância deles, associada à audição de histórias, interagirem materialmente com os livros.

Ao acompanharmos as publicações do ambiente acadêmico, da indústria cultural, das políticas de fomento a leitura, bem como dos relatos de experiências, percebemos

¹ roseleguima@yahoo.com.br

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

que, em sua grande maioria, elas enfocam apenas a exploração do livro em sua dimensão literária. Logo, uma vez que os bebês e as crianças bem pequenas não se constituem como leitores das letras, a atenção argumentativa centra-se, sobretudo, na performance do adulto leitor como sujeito promotor da leitura, ou seja, especificamente, nos modos de viabilizar, comunicar, estender o universo simbólico literário às crianças. Além disso, em algumas publicações, problematiza-se a recepção das crianças diante das narrativas literárias que lhes são apresentadas. Certamente, a importância desse trabalho é fundamental pelo fato do livro e das práticas de leitura necessitarem de mediação para que seja construída a noção do objeto livro como instrumento portador de conteúdo simbólico sujeito a múltiplas interações e variadas significações. Contudo, a relação direta dos pequenos com os livros são pouquíssimo exploradas, apesar de sabermos que todo primeiro contato com um livro é sempre um contato físico. No presente relato, procuramos discutir acerca dessa temática, ou seja, a interação de crianças em seus primeiros meses de vida com o objeto livro e as suas narrativas, situando o debate a partir do campo da pedagogia da pequena infância na escola de educação infantil.

A fonte dos dados apresentados deriva da experiência de uma pesquisa de mestrado, de caráter interventivo³, em que se buscou investigar como 14 crianças (entre 9 e 22 meses), de uma turma de berçário, em uma escola municipal de educação infantil da cidade de Porto Alegre/RS, interagem com o objeto livro e o que decorria da audição de contação de histórias, de leitura e do livre acesso aos suportes de leituras.

No percurso da pesquisa, a partir de dados apurados em diferentes escolas privadas e públicas de educação infantil de Porto Alegre/RS, constatamos que ainda é incomum encontrar crianças de turmas de berçário ouvindo histórias a partir de livros, e mesmo sem eles, quiçá, manipulando este objeto simbólico. A utilização de livros na prática cotidiana é, muitas vezes, estigmatizada pelos próprios docentes das crianças, principalmente pelo fato dos pequenos manusearem o livro, em seus primeiros contatos, incluindo a investigação olfativa e gustativa das estruturas dos livros. Acrescido a isso, é recorrente a concepção de que as crianças menores de dois anos sejam incapazes de atribuir significados e estabelecerem relações a partir do manejo e do uso compartilhado

³ O trabalho de campo efetivou de agosto a dezembro de 2010. É importante ressaltar que a pesquisa aconteceu de modo colaborativo, com a participação ativa da professora e as educadoras assistentes que atuaram como observadoras e interlocutoras culturais perante as crianças e os livros seguindo suas indicações e engajando-se quando convidadas.

dos livros com adultos e outras crianças. Em grande parte, a ideia que vigora é de que os pequenos apenas manipulam-nos aleatoriamente e, além disso, que os destroem.

Portanto, por mais que seja crescente a execução de programas de incentivo à leitura e acesso aos livros em diferentes instâncias da sociedade, na atualidade, dentro da escola de educação infantil, na prática pedagógica com crianças, principalmente com as pequenas, menores de dois anos, essa ainda é uma realidade que anda a passos lentos. Acreditamos que a escassez dessas práticas de leitura esteja limitada, entre outros motivos, pela concepção de uso dos livros, como apontam os estudos de Roger Chartier (1999), permanecer, para muitos, sendo concebido como objeto de honraria, ligado a uma imagem de autoridade e do saber que carrega. O que, por sua vez, corrobora a perpetuação do antigo preconceito de que às crianças é permitido ter livre acesso aos livros somente quando forem capazes de lê-los instrumentalmente. Logo, de acordo com essa lógica de raciocínio, se os bebês e as crianças bem pequenas não decodificam a palavra escrita, não há sentido em manusearem ou mesmo “lerem” os livros. Em razão disso, os livros que circulam nas salas de berçário costumam ser exclusivamente os de plástico e tecido. Dos usos efetuados pelos pequenos com estes livros, concebe-se que interagem com eles numa perspectiva de mero entretenimento, sem, contudo, atribuir sentidos ao que fazem, ao que veem, ao que sentem. Desse modo, praticamente, inexitem propostas intencionais e atenção dedicada ao que emerge da exploração do livro. Uma realidade que, como afirma Marié Bonnafé (2008, p. 71), faz necessário ser repensada, pois, para além da preocupação com o letramento, dentre vários motivos:

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

Antes de adentrar nos dados produzidos na pesquisa, previamente salientamos que, no presente estudo, esses pequenos, mesmo não lendo as letras, são compreendidos como leitores de outros códigos expressos nos livros. Em razão disso, localizaremos teoricamente as concepções de bebê, criança, infância, assim como a perspectiva de leitura e de livro escolhida para sustentar argumentativamente esta posição.

1 Lentes teóricas intrínsecas ao debate: Concepções acerca dos bebês, as crianças, e as infâncias

A sociologia da infância em consonância com a psicologia da criança de Wallon foi a base conceitual que orientou o olhar, a escuta, a percepção dos movimentos, dos silêncios, das ações das crianças na investigação. A escolha por essas perspectivas teóricas decorreu de suas visões abrangentes de bebê, criança e infância, sobretudo, porque reconhece e busca dar visibilidade para as capacidades atuais dos pequenos, não os considerando como projetos para o futuro.

Nos pressupostos do entendimento da sociologia da infância, a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional. As crianças são entendidas como atores sociais, como agentes ativos do processo de socialização no ambiente e nas relações sociais em que estão inseridas.

Sarmento enfatiza que o esforço principal da sociologia da infância é a recusa de uma perspectiva adultocêntrica e que aquela preconiza uma mudança paradigmática em que o estudo da ação das crianças e as culturas da infância tornam-se o foco de análise a respeito das crianças e das suas infâncias. Ao tratar das culturas das crianças, o pesquisador da infância Willian Corsaro preconiza ser “um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e idéias que as crianças produzem e partilham em interacção com os seus pares” (CORSARO; 2009).

No entanto, devemos considerar, como alerta Sarmento (2005), que as crianças não produzem culturas independentemente das condições sociais nas quais vivem, como se estivessem num vazio social. Pelo contrário, a sua autonomia é relativa, fato que não exclui o seu papel ativo na construção social e os seus processos de socialização. A produção cultural é produto da interação de adultos e crianças, estando relacionada às condições do mundo material e sociocultural em que vivem e produzem sentidos sobre o que fazem.

Estas actividades e formas culturais não nascem espontaneamente; elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações. Não são, portanto, redutíveis aos produtos da indústria para a infância e aos seus valores e processos, ou aos elementos integrantes das culturas escolas. São ações, significações e artefactos produzidos pelas crianças que estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância (de que o mercado e a escola são integrantes centrais, a par das políticas públicas para a infância) (SARMENTO, 2005, p. 373).

Ao observarmos as crianças, desde a mais tenra idade, podemos compreendê-las em suas produções sociais e culturais, na medida em que criam significados os quais

estão vinculados a sua própria lógica, isto é, de acordo com a sua especificidade biopsicológica e o contexto sociocultural. Em conformidade com Gilles Brougère (1997), é por meio de suas ações e relações brincantes com seus pares (CORSARO, 2009) e o universo material e simbólico que as circundam que as crianças produzem suas apropriações e (re) significações. Elas relacionam-se com conteúdos culturais “que reproduz e transforma [...] [elas] se apodera[m] do universo que a[s] rodeia[m] para harmonizá-lo com sua própria dinâmica” (BROUGÈRE, 1997, p. 76-77).

Quanto às contribuições do projeto teórico de Henri Wallon acerca do desenvolvimento infantil, identificamos, na obra do autor, um olhar que investigou a criança por ela mesma e não em relação às habilidades do comportamento adulto, por isso, conjuntamente com a sociologia da infância, favorece a construção da percepção interpretativa dessa pesquisa.

Wallon, recusando-se a selecionar um único aspecto do ser humano e isolá-lo de seu conjunto, propôs um estudo do funcionamento humano, segundo uma visão globalizada de todos os aspectos que o compõem, defendendo a ideia de integração entre os campos funcionais: o afetivo, o cognitivo e o motor. Para o autor, o desenvolvimento humano consiste em um fenômeno não linear, mas, um processo em mudança progressiva, que ocorre ao longo da vida, tendo como base as interações estabelecidas num dado contexto, envolvendo, dinâmica e reciprocamente, fatores biológicos, psicológicos, físicos, sociais e culturais. Portanto, ele considera que o sujeito constrói-se na interação com o meio, por isso, parte de um estudo contextualizado da criança, de suas relações com o meio.

Desse modo, o ser humano é entendido como um ser de relação desde o nascimento, a qual é estabelecida pela própria condição de imperícia do bebê, vinculada às necessidades funcionais/orgânicas de sobrevivência. Ao nascer, devido a sua incompletude, as primeiras relações já se estabelecem, pois “a criança é complementarmente desprovida de meios de ação sobre as coisas que a cercam” e “é graças às relações interindividuais de sociabilidade que sua vida se abre” (WEREBE, 1986, p. 13). Assim, Wallon destaca o bebê como um ser que é biologicamente organizado para a vida sociocultural, na qual está imerso por meio de sua “pré-organização” desde o nascimento – e mesmo desde a concepção – para o encontro com o outro e para a troca social, condição constitutiva de seu desenvolvimento.

2 Perspectivas de leitura e de livros: Alguns apontamentos necessários ao tratar crianças até dois anos como sujeitos leitores

Somada as concepções anteriormente apresentadas, é importante destacar que as noções de leitura e de livro infantil, que estamos nos referindo, fogem à ideia de decodificação dos códigos das letras. A perspectiva, tanto de leitura como de livro infantil, dedica atenção nas formas, nos traços, nos adereços, nas sonoridades e outras tantas linguagens que compõem os atuais livros dedicados ao público infantil.

Para iniciar a conversa, a fim de que possamos compreender e desnaturalizar a percepção acerca das práticas de leituras, trazemos a contribuição dos estudos de Roger Chartier (1999). Conforme ressalta o pesquisador, nunca se leu da mesma forma, da mesma maneira ao longo dos tempos. A leitura não acontece de maneira linear, mas se constitui como uma apropriação inventiva e criativa calcada no tempo e no espaço, cuja influência do suporte de leitura é constitutiva dos tipos e modos de leituras. A leitura, portanto, é compreendida como uma prática cultural relacionada tanto ao contexto histórico, social e cultural em que o leitor está inserido, como à materialidade do suporte do texto.

Na atualidade, as transformações nos modos de leitura estão fortemente influenciadas pelos suportes das novas mídias eletrônicas. Com o *e-book*, o *tablete*, o celular, a *internet*, por exemplo, novas modalidades de leituras, mais fragmentadas e mais interativas têm sido produzidas. Portanto, estamos, no momento, vivendo uma época de mudança paradigmática nas conceituações sobre o que é a leitura e sobre o que são os suportes da leitura.

Assim, com base nessas considerações em relação às práticas de leituras, e também devido ao fato dos sujeitos da pesquisa serem crianças em seus primeiros meses e anos de vida, sob inspiração de diferentes autores, amparamo-nos para pensar o encontro das crianças com os livros numa compreensão do livro e da leitura num sentido amplo. Na discussão da leitura, temos como referência a conceitualização freireana, em que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1982) e, por outro, a semiótica⁴ que compreende a leitura como uma ação sobre um texto.

⁴ A semiótica é um campo do conhecimento que estuda os signos e as suas significações. A semiótica auxilia a compreender as novas produções culturais, que se caracterizam por serem multimídias, intersemióticas – isto é, ela possibilita estabelecer relações ou influências mútuas entre literatura, arte, comunicação. (SANTAELLA; NÖTH, 2004).

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

Ler é a descoberta de um amplo universo de sensações, interpretações e inferências a partir do que já conhecemos, pois ler é um processo único em que vamos analisando o que lemos a partir dos conhecimentos e vivências já adquiridos e do resgate de tudo isto no momento em que fazemos determinada leitura. [...] Passamos a dar significado ao texto que lemos no momento em que lemos. Ler, portanto, não tem fim na decodificação do que está escrito, palavra por palavra, mas no todo, no significado do lido num exercício de compreensão (TEIXEIRA, 2010, p. 15).

Esse modo ampliado da discussão da leitura centra o seu foco principalmente na ideia que a leitura é sempre produção de sentidos, é constituir, e não reconstituir um sentido.

Em consonância com Panozzo (2007), o campo da semiótica possibilitou compreender a leitura de livros para crianças como processos de *Ver/olhar/ler*. Para a pesquisadora, com base na semiótica de Jean-Marie Floch, que propõe a análise de enunciados organizados pelas linguagens verbal e visual, a leitura é compreendida como um processo complexo, um jogo de interação entre leitor, texto e contextos.

Leitor e produtor são estrategistas de idéias; um engendra, articula, apresenta; outro percebe e atribui sentido na medida em que mobiliza e estabelece relações entre o próprio conhecimento de língua e de linguagens, de seu conhecimento de mundo e das suas experiências no âmbito social e cultural. (PANOZZO, 2007, p. 28).

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

Uma questão cuja discussão também é relevante diz respeito àquela relativa ao entendimento de texto. Os textos, que muitos dos livros contemporâneos produzidos

para as crianças trazem, não estão restritos à concepção que vincula o texto apenas às palavras. Tomado numa acepção que robustece/reforça um sentido mais amplo, os textos dos novos livros infantis aproximam-se da abordagem que Teixeira (2010) apresenta, isto é, que agrega tanto o texto verbal (escrito com palavras) e não-verbal (composto por símbolos, códigos, imagens, etc.), portanto, pensado numa concepção abrangente de leitura que transcende as palavras e apresenta-se como experiência de leituras.

[...] nessa abordagem, entende-se por texto as diferentes formas de linguagem passíveis de leitura. A música, por exemplo, é uma linguagem, pois por meio dela é possível ler, ou seja, realizar um processo de compreensão [...] Uma obra de arte, representada pela pintura de uma tela, também será uma forma de interação, na medida em que desencadeia sensações, reflexões etc. [...] Também será texto a linguagem teatral, os gestos, as dramatizações, a oralidade [...]. (TEIXEIRA, 2010, p. 16).

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

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

3 O encontro cotidiano dos bebês e das crianças pequenas com o objeto livro

É importante destacar que, desde o começo do ano letivo, portanto, no semestre anterior ao início do trabalho de campo da pesquisa, as crianças já tinham contato com livros infantis. Através de diferentes narrativas: canções, contações de histórias (com e sem o apoio do livro), teatrinhos de fantoches, aos pequenos era dado acesso, através da mediação da professora, ao universo da literatura. As crianças apreciavam escutar histórias antes do almoço, cantarolar canções, ao longo do dia, que remetiam à representação de personagens das histórias.

As contações eram repletas de trocas interativas entre a professora e as crianças, e das crianças entre elas, que aconteciam tanto através de comunicações sem palavras (olhares, expressões faciais, gestos, etc.) quanto por comunicações verbais, por parte das crianças maiores. Enquanto assistiam à vivência da narração era como se crianças e professora dialogassem, porque, como registra Gilka Giraldeiro (2007, p. 3) “mesmo quando só uma pessoa fala, a narração oral é sempre uma forma dialógica”. A autora explica que, durante uma narração, o intercâmbio de troca vai além, simplesmente, do plano da linguagem, acontecendo através do ar, “como um respirar junto cuja intimidade irrepetível gera uma forma muito particular de confiança” (p.3).

Dessa forma, quando a pesquisa iniciou, as crianças já possuíam uma representação mental sobre como usar um livro. Elas eram habituadas a ver a professora abrir um livro, virar as suas páginas uma a uma, visualizar as imagens e referir-se a elas durante as contações. Em outras palavras, fazia parte de suas rotinas, presenciá-la ler certos trechos dos textos, a manusear, com delicadeza, as frágeis estruturas de *pop up*, a abrir os dispositivos das abas dos livros para verificar o que havia dentro, enfim, a manusear um livro durante a leitura e relacionar-se com as formas específicas dos atuais livros, interativos, produzidas para as crianças pequenas.

4 As ações das crianças com os livros: encontros, cantigas, brincadeiras, leituras

Episódio: Observar, escutar e cantar



Um grupo de crianças e a professora observam as imagens de um livro . A professora tece comentários acerca das imagens e os personagens em ação. As crianças observam. Davi diz: *Dumbo!* A professora começa a cantarolar e gesticular a música do elefantinho. As crianças acompanham, gesticulando . Ao finalizar a canção, Davi folheia o livro e nomeia algumas imagens: *papá, jacalé...bola!* As outras crianças e a professora observam.

Num encontro intergeracional em torno da visualização e da narrativa de um livro, a professora e um grupo de crianças “leem” juntos as imagens do livro. As crianças observam com atenção, direcionando o olhar ora para as imagens do livro, ora para as expressões da professora. Desse modo, além das imagens, as crianças “leem” as

expressões faciais e as gesticulações da adulta. Expressões que, aliadas às palavras, aquecem e potencializam a comunicação entre elas, compondo as suas primeiras experiências de leituras dos livros.

A narrativa da professora é interrompida no momento em que o menino Davi, ao identificar a representação gráfica de um elefante exclama: *Dumbo!*. Ele estava se referindo a uma canção⁵, que as crianças apreciavam cantar, cuja letra conta as características de um elefante de nome Dumbo.

Diante da associação da imagem à canção que foi realizada pelo menino, a professora começa a cantarolar a música do elefantinho. Com uma das mãos segurando o livro, que fica voltado para o plano de visão das crianças, e, com a outra, fazendo resumidos movimentos referentes à coreografia da canção, ela propõe uma “leitura cantada” do livro. As crianças, rapidamente, aderem à iniciativa da professora. Com expressões sorridentes, de contentamento, as crianças acompanham a canção, gesticulando como a professora, cujos gestos reproduzem, analogamente, à tromba do elefante.

No término da canção, Davi interessa-se ainda mais pelo livro, aproxima-se dele e passa a folheá-lo, a nomear algumas imagens: *papá, jacalé...bola!* Assim, agora, era ele quem “lia” o livro e as outras crianças e a professora observavam.

Episódio: *Aiii! Jacaié!*



Alan e Daniel brincam com o fantoche do livro. Daniel coloca o dedo na boca do fantoche e Alan fecha rapidamente a boca do bicho, pegando o dedo de Daniel. Daniel assusta-se, tira rapidamente o dedo dizendo: *aiiii!* Olha para Alan, aponta para o fantoche e diz: *caié!* Em seguida, puxa o livro das mãos de

⁵ O elefante Dumbo; Oh pobre coitado; Com aquele narigão; Não pode nem ficar gripado; Quando ele espirra; Hahatimmm!; Todo mundo cai no chão; Todo mundo cai no chão; Todo mundo cai no chão.

Alan, que não reage. Alan segura os dedos, numa manifestação de dor, devido ao repentino puxão do livro. Daniel vira o livro para o lado oposto ao que Alan está e manipula o fantoche, abrindo e fechando a boca. Ele diz: *jacaiééé!* Alan observa-o.

Nesse episódio, o menino sem o livro é quem introduz uma ideia da brincadeira, que consiste no movimento de fazer de conta que o personagem do fantoche vai “comer ou pegar” o dedo do outro. Ao colocar a mão na “boca” do fantoche do livro, rapidamente, seu parceiro capta o convite para a brincadeira e “fecha” o fantoche, assustando-o. Então, ele diz: *aiii!*

Na brincadeira dos meninos, o livro, em sua dimensão funcional, ou seja, em seus adereços, funcionou como um estímulo para a ação. Brougerè (1997, p. 66), tratando do brinquedo, explica que ao instigar, ações (sensório-motoras, simbólicas), o livro, potencialmente, “estimula condutas mais ou menos abertas [...] exercendo, nesse nível, uma função de socialização que permite a inscrição de comportamentos socialmente significativos na própria ação da criança”.

Portanto, a brincadeira permite que a criança aprenda sobre si mesma, os outros e o mundo ao seu redor. Em conformidade com Brock *et al.* (2011), as crianças não separam o brincar do aprender, para elas, esses momentos são uma coisa só e, ao brincar, elas aprendem, da mesma forma que na ação do aprender está implicado o ato do brincar. Os autores citam o estudioso T. Bruce (2005) que explica o brincar como “aprendizagem que “as ajuda a se tornarem aprendizes competentes que são capazes de fazer conexões, ser imaginativas, criativas e representarem suas experiências” (BROCK *et al.*, 2011, p. 130).

O livro, assim como o brinquedo, contribui para o desenvolvimento da cultura lúdica, sendo envolvido na brincadeira através de uma apropriação criativa, usando práticas de brincadeiras anteriores. Em seus estudos Brougère (1997) nota que a brincadeira da criança está, em parte, ligada aos objetos lúdicos de que ela dispõe. Desse modo, o livro não é manipulado apenas com fins relacionados à cultura letrada da leitura de histórias. Ele é também um objeto simbólico, um suporte contendo representações que sugerem manipulações e brincadeiras advindas da imaginação da criança, de brincadeiras já vivenciadas, de relatos de histórias escutadas anteriormente.

Episódio: *Acho que a conheço!*



Tanara observa as imagens de um livro. Olha demoradamente uma página. Folheia e observa outra página. Passa a mão nos cabelos do personagem que está com um bebê no colo. Volta a olhar a imagem. Folheia a página e espia a imagem anterior. Volta para observar a mesma imagem. Folheia novamente a página e observa a imagem. Retorna para a mesma página e observa. Fecha o livro.

Mesmo sem saber o que passa nos pensamentos de Tanara, é notória a atitude reflexiva da menina diante das imagens do livro. Diversas vezes, olhou a mesma página, comparou uma página com outra, tocou nas imagens, como se buscasse encontrar ou identificar algo nelas. Ao deter-se nas imagens de duas páginas, olhando os detalhes, investigando possíveis conexões entre as ilustrações, talvez tentando identificar se é o mesmo personagem nas duas páginas, que ora está desenhado de corpo inteiro, ora focado da cintura para cima, ela atentamente “lê” silenciosamente as imagens do livro.

Panozzo (2007, p. 39), baseada na semiótica visual, contribui para pensar a “leitura” de Tanara nesse episódio, ao comentar sobre a leitura e os processos de significação diante de um texto lido:

Como uma paisagem produzida por múltiplos elementos, os textos incluem horizontes diversos, criados por várias linhas de fuga, que consolidam referências, orientam percursos significativos. Há um horizonte que estende pontes entre o próximo e o distante, orienta lembranças de outros cenários, pessoas e tempos diversos, leva a criar percursos internos e pontos de ancoragem, realizando caminhos de ida e também de volta. E, nesse movimento, ampliam-se experiências de legibilidade e de inteligibilidade sensível e significativa.

Em face de tais ponderações, identificamos que Tanara estava a “ler” as imagens do livro que manuseava. Imagens que, ao que parece, ela identificou-se. Há pouco tempo era um pequeno bebê de pele negra, cuja mãe e outras pessoas adultas pegavam no colo. Parece ter se identificado, ou apreciado, o desenho do cabelo da mãe do bebê. Ao deparar-se com a imagem, ela fricciona os dedos sobre o papel, tentando sentir, viver a textura do cabelo.

Percebemos a leitura das imagens produzida por Tanara como uma leitura dos códigos culturais a que pertence. Códigos que, nesse episódio, não são as letras, mas a representação imagética do universo em que vive. Consideramos que a sua leitura venha dessa relação, desse encontro da menina com uma representação de sua “cor” (negra) e de sua “forma” (bebê).

Sem escutar a voz de Tanara, mas, por outro lado, vendo os seus movimentos, os gestos de ida e vinda que realizou entre as páginas à procura de alguma coisa que instigou a sua percepção visual e, também escutando as expressões “barulhentas” de seu silêncio, o qual foi possível notar como impregnado de ruídos de seus pensamentos em movimentação, acreditamos que se fez nítido que ela estava olhando, tocando, pensando e encontrando sentidos nas imagens do livro que escolheu para ver/ler.

Ao presenciar tais interações, a partir desses três episódios, consideramos que, no comportamento socialmente adquirido, o bebê e a criança bem pequena constroem as primeiras noções do que seja uma leitura. Assim sendo, a significação da leitura propriamente dita constituir-se-á ao longo de toda a vida, mas esses primeiros contatos são o ponto de partida para a construção de suas noções iniciais e, quem sabe, de hábitos de leitura. E, para que isso aconteça, a prática, o contato direto, livre e lúdico, com os livros, é fundamental. Ninguém aprende a ler e, principalmente, gostar de ler de um ponto de vista teórico. É preciso praticar. Uma prática que inicia ouvindo narrativas e, também, explorando as superfícies de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer das ações das crianças *com* e a *partir* dos livros, diversas vozes paralelas fizeram-se presentes, compondo entendimentos, invenções, dialogando com o protagonismo desses pequenos. Essas vozes nada mais eram que as reservas cognitivas, afetivas, lúdicas, divertidas, criativas, dançantes que questionavam, sugestionavam, brincavam, encantavam e sustentavam as interações dos pequenos com os livros.

Reservas prenches de entusiasmo e vontade de querer *estar com* e vontade de querer *fazer com* os livros: “leituras”, brincadeiras, comunicações, as quais foram, em grande parte, extensão (e criação) das narrativas cantadas (músicas) e contadas (histórias), vivenciadas na mediação das educadoras entre as crianças e os livros.

Assim, da sonoridade da voz, do acolhimento das palavras e das ideias escutadas, - olhadas e sentidas, da apreciação do conjunto gráfico plástico dos livros -, também da reprodução da forma/norma convencional para manusear o suporte livro, foi possível perceber que, tanto no manuseio do suporte do livro como na escuta de narrativas ensaiadas pelas adultas, as crianças produziram modos/jeitos próprios/singulares/específicos de uso/leitura dos livros. Usos inventivos que, em parte, tinham as suas práticas embasadas na cultura letrada, que indicavam como abrir, como folhear, como abordar, o que procurar, onde procurar, onde sentar, onde guardar... Entretanto, não se ficando reduzidas a elas, uma vez que reproduziam interpretativamente os jeitos leitores dos adultos alfabetizados, apropriando-se e construindo sentidos singulares. Isso tudo se configurando como registro que os bebês e as crianças bem pequenas fazem e pensam no contato com os objetos, nas reações que eles provocam, nas respostas que oferecem. Portanto, demonstraram que não basta narrar-lhes histórias, é preciso que as crianças possam tocar e manipular os livros/usá-los a fim de vivenciar, atualizar em movimentos e outras expressividades a narrativa das imagens, das formas, das histórias, das surpresas pictóricas e plásticas, multissensoriais, dos livros contemporaneamente produzidos para o público infantil.

No entanto, por se tratar de crianças no começo de seus primeiros encontros no e com o mundo social, cultural e físico, como elemento da prática pedagógica, não basta que tenham acesso aos livros, é preciso uma presença mediadora, acolhedora, disponível, sensível aos tempos, aos ritmos, às expressões desses sujeitos de pouca idade e muito desejo pela vida. Portanto, uma mediação que aceita e possibilita a participação ativa, livre de regras reguladoras, mas repletas de oportunidades enriquecidas que potencializem suas experimentações-interações com e a partir dos livros.

REFERÊNCIAS

BONNAFÉ, Mariè. *Los libros, eso es bueno para los bebés*. (Trad.) Lirio Garduño y Jean Pierre Bueno. Barcelona, España: Editorial Océano, 2008.

BROCK, Avil; DODDS, Sylvia; JARVIS, Pam.; OLUSOGA, Yinka *Brincar: Aprendizagem para a vida.* (Trad.) Fabiana Kanan Porto Alegre, RS: Penso, 2011.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador* (trad.). Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CORSARO, Willian. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: Diálogos com William Corsaro.* São Paulo, SP: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler.* Em três artigos que se completam. São Paulo: AA/Cortez Editores, 1982.

GIRALDELLO, Gilka.[s.d.] *Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas.* Disponível em: www.botucatu.sp.gov.br/Eventos/2007/contHistorias/artigos/aNarracao Acesso em: 22 mar. 2012.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry . *Leitura no entrelaçamento de linguagens: Literatura infantil, processo educativo e mediação.* Porto Alegre, UFRGS, 2007. Tese 217 f. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. *Comunicação e semiótica.* São Paulo: Hacker Editora, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. [mai. 2005]. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, ago. 2005. Disponível em www.scielo.br/scielo. Acessos em 09 març. 2012.

TEIXEIRA. Taniya Mara de Souza Maria.[julh. 2010]. Textos literários na formação do leitor: leitura e texto. In: MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. (Orgs.). *Literatura e neoleitor.* Disponível em: tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/10273208-LiteraturaNeoleitor.pdf. Acesso em: 2 març. 2012.

WEREBE, Maria Jose Garcia; BRULFERT, Jacqueline.Nadel. (Orgs). *Henri Wallon.* São Paulo: Ática, 1986.