

LEITURA LITERÁRIA NA CRECHE: O LIVRO ENTRE OLHAR, CORPO E VOZ

M. Nazareth de Souza Salutto de Mattos – UFRJ

Introdução

Este trabalho traz a análise de parte de uma pesquisa de mestrado realizada em uma Creche filantrópico-comunitária, situada em uma comunidade localizada numa zona nobre de uma metrópole brasileira, que teve como objetivo investigar e analisar **as práticas de leitura literária para e com as crianças na creche.**

Os estudos de Bakhtin (2003, 2009), Benjamin (1994, 1995, 2002) e Vigotski (2000, 2007, 2009) sustentam as concepções de linguagem e de sujeito, bem como questões metodológicas de pesquisa. O campo da literatura e da leitura literária teve como interlocutores os estudos de Barjard (2007), Queirós (2012) Corsino (2010), Yunes (2009), Zumthor (2010) entre outros. Também foram contemplados autores que apresentam perspectivas de trabalho educativo em creches (Guimarães, 2008, 2011; Schmitt 2008; Rocha, 2012).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que se inscreve nos estudos sócio históricos, que consideram os sujeitos constituídos na relação com a cultura, com o outro, tendo na linguagem o fio condutor de sua expressão. Freitas (2007), em diálogo com Bakhtin, aponta que “o sujeito é percebido em sua singularidade, mas situado em sua relação com o contexto histórico-social, portanto, na pesquisa, o que acontece não é um encontro de psiques individuais, mas uma relação de textos com o contexto” (p. 29). Os sujeitos da pesquisa são crianças de 11 meses a 1 ano e 6 meses, bem como professores e demais funcionários que trabalham na instituição investigada. A pesquisa empírica foi realizada de março a dezembro de 2011 e março a junho de 2012.

Em busca de compreender o contexto para conhecer e analisar o texto (Bakhtin, 2009), além da revisão bibliográfica, a pesquisa teve como procedimentos teórico-metodológicos observações participantes, entrevistas – duas individuais e uma coletiva – e registro fotográfico das interações das crianças entre si e com os adultos, a partir da relação e leitura com o livro infantil. No presente trabalho nos deteremos na análise das sequências fotográficas.

A fotografia como abordagem metodológica de pesquisa tem sido discutida e apropriada por diferentes autores no âmbito da pesquisa em Educação (Kramer, 2002;

Lopes, Sander e Souza, 2003; Corsino e Chamarelli, 2010; Guimarães, 2008, 2011). No âmbito dessa pesquisa as fotografias tiveram o objetivo de captar e registrar as expressões e os movimentos das crianças com o livro e a leitura literária na creche permitindo que a análise fosse “além da ilustração dos acontecimentos” (GUIMARÃES, 2011, p.107). As fotografias foram organizadas em sequências constituindo-se, assim como os registros escritos, como eventos de pesquisa. Considerou-se importante fazer essa distinção já que, o objetivo do registro fotográfico, não era apenas expor as fotos de forma ilustrativa, mas dar sentido para o que *o olho da câmara* capturou. Por isso, uma narrativa descritivo-analítica acompanha as sequências fotográficas, trazendo à tona “a postura crítica do pesquisador, quando é ele quem fotografa. Há certa seleção do que será registrado, evidenciando o seu olhar, que envolve domínio técnico e sensibilidade” (GUIMARÃES, 2011, p. 108).

Como a leitura literária está contemplada no cotidiano da Creche? O que fazem as crianças a partir das leituras realizadas *para* e *com* elas? Com o intuito de responder a estas indagações, neste trabalho, serão abordadas análises das sequências fotográficas que congregam as seguintes categorias da pesquisa: (i) olhar, corpo e voz como modos de ler para e das crianças pequenas; (ii) imitar e repetir como forma de apropriação das crianças dos gestos de leitura; (iii) reflexões sobre a leitura literária na creche. A primeira parte do texto trata de alguns pressupostos sobre a perspectiva da prática da leitura literária no cotidiano da creche, a segunda aborda as análises das interações e relação das crianças com os livros e as leituras e conclui com reflexões a respeito do trabalho com a leitura literária *para* e *com* as crianças na creche.

Sobre leitura literária na creche: alguns pontos de partida

No Brasil, nas últimas três décadas, sob a influência de processos políticos e sociais, tem se intensificado o debate sobre a Educação Infantil, resultando na representatividade legal e no reconhecimento social das crianças. Nunes, Corsino e Didonet (2011) apontam que a construção histórica da ideia de Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica teve duas dimensões, uma político-administrativa, com a criação de organizações sociais, órgãos governamentais, leis; e outra técnico-científica, que se constitui pelas apostas advindas de diferentes campos de estudos da criança, como Psicologia, Antropologia, Filosofia, Sociologia, entre outros. Constituiu-se, assim, a ideia de Educação Infantil, com dois segmentos etários (0-3 creche e 4-6

pré-escola), mas com a finalidade de não fragmentação do processo educacional para garantir a continuidade pedagógica e para romper com a cisão histórica de creches “pobres para os pobres” e pré-escolas para/das crianças das classes favorecidas (NUNES CORSINO E DIDONET, 2011, p.14).

A despeito das conquistas alcançadas, estudos (Guimarães, 2008, 2011; Schimitt 2008; Rocha, 2012) têm confirmado que as práticas pedagógicas na Educação Infantil são desafios a serem superados, especialmente no trabalho com as crianças de 0 a 3 anos, o que evidencia a necessidade de pesquisas que possam refletir sobre o cotidiano da creche e produzir conhecimentos que ampliem as discussões sobre a ação pedagógica nesse segmento educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CNE-CEB Resolução nº5, de 17/12/2009), documento de cunho mandatário que traz princípios e pressupostos básicos que devem guiar as propostas pedagógicas na Educação Infantil, consideram a creche como espaço de formação das crianças de 0 a 3 anos de idade, tendo como um dos objetivos garantir o acesso à cultura socialmente valorizada, de forma articulada às especificidades do trabalho nessa faixa etária, que tem como eixo as brincadeiras e as linguagens em suas diferentes possibilidades e manifestações. No que tange à leitura e à literatura as DCNEI definem que estas “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a leitura oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (p. 25). Por sua vez, o Programa Nacional de Biblioteca na Escola-PNBE, desde 2008, incluiu as creches e pré-escolas públicas brasileira nas suas ações de distribuição de livros de literatura para compor a biblioteca nas escolas, o que corrobora o investimento que se vem fazendo nesse segmento. Observa-se, assim, que o livro e a literatura infantil passam a fazer parte dos materiais e das propostas pedagógicas de creches e pré-escolas. Logo, pensar o trabalho pedagógico com as crianças pequenas, inclui refletir sobre o lugar do livro e das práticas de leitura na creche.

Tomando as perspectivas acima como norte, é pertinente considerar que a concepção de um trabalho com o livro e a leitura na creche necessita de uma ampliação de perspectivas para além da instrumental e/ou da voltada para o ensino da leitura e da escrita estrito senso. Certamente que a participação das crianças em práticas de leitura oferece a elas possibilidades de inserção no mundo da cultura escrita, além de apropriações necessárias para ler e escrever. No entanto, para além dos aspectos informativo e cognitivo, a leitura literária abre-se como possibilidade de entrar em

relação – com o outro, com o grupo – e em contato com narrativas de outros tempos e lugares, com outras formas de conhecer e de se inscrever no mundo.

Pensar a leitura literária na creche implica em compreendê-la como lugar de relações, de brincadeiras, de produção de sentido, de conhecimento de si e do outro, de constituição da subjetividade, de ampliação das experiências e, também, de imersão na cultura escrita. A leitura literária, pela voz do adulto-leitor que, de corpo inteiro se entrega ao texto e às imagens do livro, possibilita criar elos de coletividade (Benjamin, 1994), espaços de produção de sentidos e significados partilhados. Nesse sentido, a leitura literária convida o leitor-ouvinte criança a inscrever-se no *seu* mundo, construindo sentidos coletivos de pertencimento. Para Queirós (2012) a literatura na escola, além de porta para o aprendizado e o conhecimento, qualifica nossa condição humana, pois:

Por não estabelecer dicotomias entre a realidade e a fantasia, a literatura configura-se como condição significativa para que os processos de educação ganhem em qualidade [...]. A literatura é uma das possibilidades que encontramos para confirmar a vida como possível e razoável, pelo que existe nela de conhecido e ainda por conhecer (p. 86).

Desse modo é possível partir do entendimento de que, a leitura literária, por sua natureza dialógica, é lugar de relações *entre* adultos e crianças, onde é possível diálogos que comportem ir além da superfície dos textos.

Outro ponto deste trabalho é a concepção de criança que perpassa tanto a análise da produção literária quanto o trabalho pedagógico. As crianças são concebidas como sujeitos ativos, constituídos na e pela linguagem, e na interação com outras crianças e adultos. O trabalho na creche é entendido numa perspectiva relacional em que as crianças deveriam ser co-participantes do processo. Guimarães (2008) ressalta o *cuidado como ética*, como perspectiva da relação dialógica entre adultos e bebês na creche. Relação que, historicamente, vem sendo constituída por ações de tutela e que hoje visa romper com uma visão de práticas de cuidado mecânicas que, em grande medida, não consideram os bebês, suas manifestações e possibilidades, na elaboração das propostas destinadas a eles. Para a autora, reconhecer as manifestações dos bebês é tomá-los como parte integrante do trabalho, proporcionando-lhes experiências estimulantes e significativas que ampliem suas possibilidades de inserção no mundo sociocultural, favorecendo o reconhecimento de si, a constituição da sua subjetividade. A relação é condição para a definição das propostas, permitindo construir uma prática

que favoreça permite ao sujeito criança atuar, compartilhar e dialogar com as propostas correntes na creche.

Nesta via, este trabalho dialoga com a prática da leitura de literatura infantil no contexto de uma creche comunitária, numa turma de 14 crianças com idades ente 11 meses e 1 ano e 6 meses, compreendendo-a como atividade experienciada entre crianças e adultos, comprometida com a ampliação das possibilidades de relação das crianças pequenas consigo mesmas, com o outro e com a cultura.

Olhar, voz, corpo e imagens: *modos de ler para e das crianças pequenas.*

Sequência 1- “Olha, Ana! Vem!”



1.1



1.2



1.3

Ana, de 11 meses, vive sua primeira experiência na creche (é a mais nova da turma). Ainda não se expressa verbalmente, nem anda. Nos primeiros dias de sua adaptação, chorou muito, buscando, através de gestos, o colo dos adultos. Em alguns momentos da rotina, era possível atendê-la, em outros, não, devido às demandas do grupo. Nesse dia, Ana é entregue à educadora Márcia por sua mãe. Esta, atarefada com as atividades do início do dia, coloca Ana sentada na roda, junto às outras crianças, que estão ouvindo a história contada por Bárbara. Ana começa a chorar, voltando o corpo para a porta da sala. No entanto, ao escutar a voz de Bárbara, que se dirige a ela, vira-se imediatamente para a roda e movendo-se, rapidamente, de bumbum no chão, fica bem perto da professora, em frente à ela e ao livro. Bárbara, que está apontando e nomeando os bichos ilustrados no livro pop-up¹, repete os mesmos nomes, dizendo-lhe: “Olha, Ana, vem ver! Ih, a vaquinha! Como é que ela faz?” e imita o som da vaca: Muuuu! Ana, atenta à ilustração, no momento em que escuta o som feito por Bárbara, olha atentamente para a educadora, voltando, em seguida, o

¹ “Tipos de livro que no espaço da página dupla acomoda sistemas de esconderijos, abas, encaixes etc., permitindo mobilidade dos elementos associados ao livro, ou livros que contêm elementos em três dimensões (pelúcia, figuras de plástico etc.)”. LINDEN, Sophie Van der. São Paulo: Cosacnaif, 2011, p. 25.

olhar para a ilustração do livro. E assim elas seguem até o fim da história (Caderno de campo, 27 de março de 2012).

O movimento feito pelas educadoras – olhar, acolher, convidar – congrega aspectos fundantes na prática com as crianças pequenas, necessário quando se pensa em propostas para e com elas, que costuram relações entre cuidar e educar, pois, “assim, torna-se possível compreender as diferenças entre adultos e crianças, e as diferenças das crianças entre si, como processuais, frutos de construções de sentido nas relações, e não determinadas de antemão” (GUIMARÃES, 2011, p. 18).

No evento, o cuidado ético promovido pelo olhar afetivo direcionado para a necessidade de Ana também mobiliza o estabelecimento de um vínculo relacional a partir de um objeto da cultura socializado com todo o grupo. Por um momento, o movimento de Ana provoca um posicionamento da professora que, por sua vez, com o livro em mãos, convoca: *Olha, Ana! Vem!* A partir daí é como se o contexto ao redor ficasse em suspenso e o partilhar dos elementos do livro se desenrolasse apenas entre Ana e a professora. Ana posiciona-se em frente ao livro, deslocando seu olhar da ilustração à professora, concentra-se nos sons dos animais emitidos por Bárbara. Movendo o olhar da ilustração à professora, fica atenta às alterações de voz que Bárbara faz ao imitar os bichos e mostra-se intrigada. Quem se dirige a ela: o livro ou Bárbara?

O livro no cotidiano, *entre* relações, ocupa um lugar, faz-se presença. As interações e ações que se estabelecem com e a partir dos seus elementos, conduzem as crianças a perceber sua diferença dentre outros objetos que circulam cotidianamente. Há certo ritual em torno do livro e o momento da leitura: a professora o retira da prateleira, senta-se no tapete e, com ele entre as mãos anuncia: *Vou contar uma história*. O ritual congrega. O livro é aberto e as ações que se desdobram se distinguem de outras, como a voz que se altera, os gestos que o manuseiam, as ilustrações que convidam as crianças a olharem detalhes, cores e formas distintas.

Segundo Corsino (2010) o livro infantil é produto das ações humanas, histórica, social e ideologicamente marcado, logo, produz sentidos e significados quando partilhado entre as relações: “o objeto livro com sua materialidade tátil e visual é um produto histórico e culturalmente situado e a leitura que se faz dele é resultado da interação de sujeitos históricos inseridos também em tempos e espaços determinados. A leitura é situada e se abre ao leitor infantil de muitas formas” (p. 2). Em sintonia com a autora, podemos considerar que a escolha de Bárbara em levar o livro a participar da sua prática educativa faz parte de ações socialmente orientadas e produzidas no contexto

das produções humanas, culturais e ideológicas. O que se espera/deseja quando se apresenta um livro para crianças tão pequenas? O que, neste caso, define as intenções de quem lê para e com as crianças?

O evento aponta que o livro se abriu para Ana por meio de um conjunto de ações que congregaram olhar, voz e corpo. Ao participar da cena, o livro torna-se terceiro elemento da interação, imprimindo dinamismo, alterando-a. A partir da mediação da professora, Ana, nas suas primeiras experiências como ouvinte de histórias na creche, é convidada a trilhar buscas de sentidos do livro à voz, dessa à ilustração, num ciclo que prenuncia que “a sedução do ouvir jamais se esgota” (YUNES, 2009, p.72). Esse ouvir que articulado a outras expressões, está constituindo uma teia de sentidos em torno das práticas leitoras na creche, evidenciando a potencialidade das práticas da leitura literária nesse contexto.

Zumthor (2010), afirma que voz é presença e, por isso, ultrapassa a palavra, porque “a voz é querer dizer e vontade de existência, lugar de uma ausência que, nela, se transforma em presença” (p. 9). Para as crianças pequenas, a voz, desde que chegam ao mundo, expressa emoções e significados. Voz que é instrumento que evoca, convoca, anuncia, acalenta, acolhe, afasta, confirma, nega, propõe. Voz que no ato da sua realização, faz-se linguagem e sentido na relação com as crianças, nessa complexa e fascinante trajetória que compõe a rede de significados em busca de compreender o mundo que as cerca.

Alterada pela interação que a professora estabelece com elementos do livro, a voz anuncia para a menina as sutilezas que a distinguem do falar cotidiano, da oralidade, da voz em interação com o livro e sua materialidade: texto e imagens. O projeto gráfico como um todo – tamanho, capa, ilustrações coloridas, elementos em pop-up – articulado à voz de Bárbara, capturou a atenção visual de Ana que, face a face com o livro, as ilustrações e a professora, foi mobilizada: “a matéria gráfica do texto desde então cumpre o seu papel de matéria a ser lida. Simultaneamente, a voz do mediador revelando o texto sonoro vincula-o ao conjunto ilustrações/texto gráfico mediante a exposição do livro [...] (BAJARD, 2007, p.55).

As ilustrações convidam a leituras e produção de sentidos múltiplos que, por não estarem vinculadas exclusivamente ao texto escrito, são abertas a interpretações distintas. Para Bajard (2007) ao participarem de situações da prática educativa, as ilustrações necessitam ser exploradas, ampliadas, acessíveis às crianças em momentos

coletivos ou individuais, nos quais possam ampliar suas possibilidades da leitura imagética.

Texto e imagens compõe uma estrutura e suscitam uma *performance* (Zumthor, 2010) para a leitura do seu conjunto. Por meio da *performance* que empregam ao transmitirem um texto, em voz alta, os leitores colocam em jogo corpo, voz, olhar e imagens que transmitem o texto de corpo inteiro. As mãos gesticulam; a voz alterna entre graves e agudos, expressando sutilezas rítmicas próprias da composição do texto escrito; o olhar carrega as emoções contidas no texto, fixam-se nos ouvintes, absorvendo-os, convidando-os *para dentro do texto*, das ilustrações. Esses elementos permitem que imagens e texto extravasem o limite das páginas no encontro com o leitor-ouvinte. Para tanto, é preciso estar de posse do texto para transmiti-lo, já que uma coisa é partir das imagens e do texto do livro e inventar, criar uma narrativa que em nada remete ao texto. Isso também é possível e interessante na prática com as crianças, mas distingue-se de apropriar-se de um determinado texto e transmiti-lo vocalmente. A *performance* congrega esses diferentes elementos, por meio do narrador/mediador que empresta sua voz ao texto, traz acentos apreciativos que conduzem a leitura. Voz, gestos e olhar podem configurar-se dessa forma como modos de se ler os textos e as imagens *para e com* as crianças pequenas.

Além da força da voz, a *performance* constitui um conjunto que *transmite* o texto de maneira fidedigna aos ouvintes-participantes, na qual gestos, expressões faciais e corporais também compõe a prática leitora. Cabe a ressalva de que *performance*, neste caso, está relacionada ao conjunto de sentidos que ela envolve para a transmissão do texto, diferente de uma ação performática, como uma apresentação teatral (Zumthor, 2010). Tomamos a perspectiva da *performance* por compreender certa semelhança na maneira como as práticas da leitura literária com as crianças na creche podem se manifestar, como foi possível observar entre Ana, o livro e Bárbara. Para Zumthor: “somente a utilização do texto dá realidade à retórica que o funda; somente sua atualização vocal a justifica” (p. 164), logo, para o autor a *performance* é tomada como parte essencial e fundante da transmissão do texto, já que através dela a palavra do texto se presentifica, se liberta e vai ao encontro dos ouvintes. Para o autor:

O que quer que, por meios linguísticos, o texto dito ou cantado evoque, a *performance* lhe impõe um referente global que é da ordem do corpo. É pelo corpo que nós somos tempo e lugar: a voz o proclama, emanção do nosso ser. A escrita também comporta, é verdade, medidas de tempo e espaço: mas seu objetivo último é delas se liberar. A voz aceita, beatificamente sua servidão (p. 166).

As perspectivas tanto de Bajard (2007), quanto de Zumthor (2010) fazem-se pertinentes à análise do evento, na medida em que, tendo o livro como elemento disparador das relações estabelecidas, as aproximações feitas pela professora, quando ampliadas, podem se constituir como formas de ler mais expressivas *para* e *com* as crianças pequenas, seja o texto escrito, o imagético, ou os dois juntos.

Algo que no cotidiano talvez não seja mensurado, mas que pode reorganizar as formas de ler quando se tem como referência o texto literário e/ou suas imagens. Os acontecimentos desencadeados pela entrada de Ana na sala, no encontro com as educadoras, promove essa intensa relação em interface com o livro, que colocam em jogo olhar, voz e corpo como *performance* em torno do texto e das imagens, como potencial e dinâmica forma de ler *para* e *com* as crianças.

A seguir, o evento **Recriações de Miguel** possibilita refletir sobre o que as crianças, como leitoras-ouvinte ativas, revelam sobre suas apropriações e manifestações com e a partir dos livros e leituras.

Imitar e repetir: crianças e suas apropriações dos gestos de leitura

Sequência 2 – Recriações de Miguel



2.1



2.2



2.3



2.4



2.5



2.6

Após o café da manhã, Bárbara e Márcia dispõem livros de literatura infantil variados, sobre uma das mesas, enquanto, em outra, organizam uma atividade de pintura. Um dos livros dispostos foi socializado por Bárbara na roda de início do dia com a turma. Assim que puseram os livros sobre a mesa, as crianças imediatamente começam a manuseá-los, abrindo-os, fechando-os, posicionando-os para a “leitura”. Miguel pega o livro sobre animais do zoológico, que havia sido lido por Bárbara. Não é fácil para ele abrir o livro, que é cartonado e as páginas são bem juntas umas às outras. Mariana, que está ao seu lado, atentamente observa seus movimentos e investidas para abrir o livro, vez ou outra, tenta retirá-lo das mãos de Miguel, que o protege entre as suas. Depois de virar o livro de um lado para o outro, diversas vezes, Miguel finalmente consegue abri-lo e, ao fazê-lo, aponta para as ilustrações, tentando pegá-las com as mãos, pois são em formato vazado, sendo possível ver a mesma ilustração ao virar a página. Miguel observa página por página, apontando os animais da ilustração, ora em silêncio, ora imitando os sons que correspondem a cada um deles, alterando o tom de voz (Caderno de campo, 13 de março de 2012).

Para Zumthor (2010,) a *performance* é ação dupla e, para que se realize precisa envolver os interlocutores: “o ouvinte faz parte da *performance*. O papel que ele ocupa, na sua constituição, é tão importante quanto o do intérprete [...]. Gesto e voz do intérprete estimulam no ouvinte uma réplica da voz e do gesto, mimética e, devido a limitações convencionais, retardada ou reprimida”(p. 257).

Os gestos dos ouvintes, a maneira como reagem à *performance* – aceitam ou rejeitam – dirigem-se como respostas à quem a realiza, logo, o ouvinte é tão integrante da *performance* quanto o locutor:

A componente fundamental da “recepção” é assim a ação do ouvinte, recriando, de acordo com seu próprio uso e suas próprias configurações interiores, o universo significante que lhe é transmitido. As marcas que esta re-criação imprime nele pertencem à sua vida íntima e não se exteriorizam necessária e imediatamente. Mas pode ocorrer que elas se exteriorizem em nova performance: o ouvinte torna-se por seu turno intérprete [...] (idem, p.258).

Ao participar da *performance* o ouvinte não está passivo diante dela; os gestos, a voz, o olhar trocado entre intérprete e este, produzem sensações, réplicas. Não seria este conjunto que fez Miguel voltar ao livro lido pela professora? Por que este e não outro? O que o motivou a abrir as páginas e passar os dedos pelas frases, balbuciando os sons que havia escutado antes? Entre a *performance* e Miguel, novamente o livro como elemento material instaura realidades, extrapola a *performance* da professora e provoca a sua ação de voltar à ele, permitindo-o agir por suas mãos e sentidos.

Enquanto ocupava a posição de ouvinte Miguel participava da *performance* leitora, observando a professora, os seus gestos que abriram o livro, apontaram as ilustrações, passaram suas páginas; a voz que se alterava ao imitar os animais. Pelo olhar Miguel experimentou os modos que envolvem gestos de leitura. Ao ter a oportunidade de tomar o livro em suas mãos, não por acaso volta ao livro socializado com as crianças e, a partir daquele momento, passa a operar com os próprios sentidos sobre o objeto: abre-o, posiciona-o de frente para ele, aponta as ilustrações e, ao balbuciar, seu tom de voz também se altera, imitando tanto os gestos quanto o ritmo da voz da professora.

Para Zumthor (2010), ao transmitir um texto o intérprete não ocupa a posição de primeira pessoa, seus gestos e sentidos operam para dar voz, passagem às nuances do texto, das personagens: “uma comunicação se instaura. Para o ouvinte, a voz desse personagem que se dirige a ele não pertence realmente à boca da qual ela emana [...]” (p. 260). A voz ocupa papel de destaque na *performance*, desvela, abre passagem às sutilezas do texto e seduz o ouvinte “o ritmo é sentido, intraduzível em língua por outros meios” (p. 184). Quando altera a voz ao passar os dedos sobre as linhas do texto Miguel demonstra interagir com esses elementos. Ainda que não se expresse verbalmente, quando em contato com o livro, o menino atua ativamente na sua recriação, na qual “[...] voz, melodia – texto, energia, forma sonora ativamente unidos na performance, concorrem para a unicidade de um sentido” (p.207).

Segundo Amarilha (1997) o requinte na organização do texto literário adotado por alguns autores são chaves para que o leitor-ouvinte adentre pelas portas da língua e das palavras de forma lúdica, num jogo que congrega *bossa*, *ritmo* e *humor* e que os leva a entrar *no* jogo que o texto propõe por meio do seu estilo, das brincadeiras que provoca.

No evento, como leitor-ouvinte, Miguel é participante ativo da *performance* em torno do livro e seus elementos – texto e imagens – e demonstra perceber as nuances da passagem de um discurso oral cotidiano para aquele que se faz mediante o conjunto do livro. Podemos problematizar o fato do texto não ter sido lido integralmente. De fato, essa ausência subtrai das crianças uma relação mais densa em torno das práticas de leitura do texto literário, na medida em que, entrecortadas entre pausas, interrupções que ora apontam para a direção de uma conversa, ora voltam brevemente ao texto, imita-se o som dos animais ilustrados, provoca a interrupção constante da integralidade do texto, tornando a leitura fragmentada.

No entanto, considerando os movimentos de Miguel quando retoma o livro, é possível perceber que as ações realizadas pela professora com e a partir do livro, provocam o menino, que volta ao livro e anuncia no balbuciar certo entendimento do ritmo que cerca o texto. Imitar é uma forma de apropriação. É no fazer de novo, repetir diversas vezes, que ele passa de leitor-ouvinte a leitor autônomo.

Para Vigotski (2000, 2009) ao estar inserida no mundo das relações interpessoais e culturais, a criança passa a significá-lo, num primeiro momento, por meio das ações e respostas que o outro (mãe, pai, professores, irmãos mais velhos etc.) lhe direciona. O gesto de apontar, para a criança bem pequena, passa gradualmente de um movimento involuntário – apontar para um objeto que está fora do seu alcance –, a gesto comunicativo e expressivo das suas intenções – quando o outro nomeia o objeto (é isso o que você quer?) e o dirige à criança. Posteriormente, ela vai dirigir seu olhar ao adulto e apontar para o objeto nomeado, logo, significado por um *outro*, que agora passa a mobilizar suas intenções e interesses. Para Vigotski (2009) esse processo vai se complexificando à medida que a criança amplia sua inserção em práticas sociais e culturais. Significadas, a priori pelo outro, com o tempo ela se torna capaz, por meio de recursos como a imitação, a construir apropriações de objetos e situações, ampliando sua ação criativa em torno das situações das quais participa. O autor dá como exemplo o papel das brincadeiras das crianças, nas quais, ao imitar e reproduzir ações ao seu redor, ela reelabora, assimila e apropria-se dos sentidos e significados imbricados nessas relações: “a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (idem, p. 17).

Imitar e repetir estariam na base das constituições criadoras, porque, ao fazer essas ações, a criança age tanto sobre o objeto como sobre as funções que originalmente lhes são dadas. Repetir é dar à imitação seu próprio sentido das coisas, ou seja, é retomar ações anteriores e reelaborá-las, conjugando tanto a ação de assimilação das regras envolvidas, quanto dando a elas novos sentidos. Assim, “é essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação” (VIGOSTSKI, 2009, p. 17).

As práticas que envolvem livros e leituras produzem situações que, mediadas e retomadas constantemente no cotidiano, constituem ações das quais as crianças participam e sobre as quais elaboram sentidos. Logo, organizar momentos em que as crianças possam agir sobre os objetos, neste caso o livro, é significativo para que compreendam o contexto de que participam, bem como dos gestos e ações que

envolvem essa prática. A imitação do ato de ler, do gesto à voz, pode ser considerada uma forma de ler das crianças pequenas.

Além de poder voltar às situações de leituras realizadas pela professora e, por meio das imitações, que vão se caracterizando como ações interpretativas e produtoras de sentido, os elementos estéticos de organização das palavras na linguagem literária, conforme pontuamos anteriormente, vão instaurando-se como realidades outras com as quais as crianças também podem operar, reelaborar e produzir sentidos. Podem se identificar com personagens e situações, podem fazer associações, podem contrapor-se, podem enfrentar sentimentos diversos, como medo, angústia. Entram em jogo os componentes do universo literário, os quais, por meio da leitura, pela *performance* da professora, leitora mais experiente, as crianças entram e saem; podem fazer sua imersão, por meio das brincadeiras com as palavras, como Miguel ao balbuciar ritmicamente os sons dos animais escutados anteriormente. Dessa maneira, o livro e as situações que ele engendra, socialmente, passam a constituir sentidos para o menino.

Ao refletir sobre as ações e participações das crianças no contexto sociocultural Gouvea (2007) destaca aspectos que denomina de *gramática infantil*, que incluem como função simbólica o brincar, a imitação, a imaginação, a repetição, a beleza e as interações entre as crianças. Também para esta autora, a imitação das crianças faz parte das suas ações de compreender contextos e relações. Ela chama a atenção para o fato de que as crianças não imitam qualquer coisa do universo adulto, elas selecionam, fazem escolhas, porque ao imitar e repetir, a criança reveste a ação com suas intenções, recria-a, exagera, carrega os sentidos, altera-os. A repetição inclui tanto questões que provocam prazer quanto o contrário. A força da ação que a criança imprime a situações e objetos lhe permite apropriar-se e alterar sentidos, “mediante a repetição, a criança ordena suas emoções, disciplina seu mundo interno, dando-lhes logicidade” (GOUVEA, 2007, p. 127). O contexto ao redor e as situações que dele surgem, é o palco dos movimentos de inserção e ações das crianças, que percorrem caminhos complexos até tornarem-se ações abstratamente controladas e autônomas.

Considerando essas questões e relacionando-as ao evento, a ação de Miguel a partir das leituras dos livros, o motiva a imitar e repetir gestos e movimentos, em busca de sentidos para essa prática, pois:

Falar de desenvolvimento cultural da criança é falar da construção de uma história pessoal no interior da história social dos homens, da qual aquela é parte integrante [...] pois é com os homens e por intermédio

deles que ela descobrirá a significação e o valor das coisas que fazem parte do mundo criado por eles (PINO, 2005, p. 159).

O evento **Recriações de Miguel**, possibilita colocar a lente em nuances específicas no que tange à participação da criança pequena, leitora-ouvinte, na *performance* em torno da leitura literária para e com elas. Percebemos que o movimento de voltar ao livro socializado na roda de início do dia revela ações que envolvem a imitação e a repetição como gestos de recriação do menino. Fato que só foi possível porque o livro foi disponibilizado logo após a sua leitura, permitindo o acesso e a livre exploração das crianças. A atividade organizada pelas professoras possibilitou a Miguel viver de novo, pelas suas mãos, brincar com ritmos e sonoridades, voltar às ilustrações, agora mais de perto e de forma autônoma, enfim reviver e reelaborar, a partir dos seus entendimentos, o conjunto da *performance*.

Considerações finais

O que fazem as crianças entre elas e com os adultos a partir das leituras realizadas *para e com* elas? A pesquisa evidenciou que livros e leituras, compartilhados e vividos no cotidiano da creche, mergulham as crianças em experiências sociais e culturais sobre as quais elas buscam apreender sentidos. O social revela a sua força no grupo de crianças que agem ativa e criativamente, interagem, mostram-se engajadas e interessadas nas interações verbais com as educadoras o que leva o livro a participar do cotidiano num enredo afetivo e dialógico. As análises revelaram que a prática da leitura literária *para e com* as crianças pequenas, envolve sentidos como voz, olhar, gestos, constituindo uma *performance* leitora (Zumthor, 2010) que provoca uma relação de alteridade quando as crianças ficam face a face com o livro, a professora e sua voz, despontando uma possível forma de ler *para e com* as crianças. Cabe a ressalva de que a concepção de *performance* não foi tomada, na prática leitora com as crianças, como ação performática, mas, como possibilidade dinâmica de leitura na qual, por meio dos sentidos acima descritos, possam revelar a singularidade e a especificidade do texto escrito, as sutilezas e requintes da linguagem literária (Amarilha, 1997; Queirós, 2012). Este exercício põe em jogo o trânsito entre a oralidade e o texto literário escrito, considerando o segundo como organização específica, que envolve construções estilísticas provocadoras, jogos de linguagem que contemplam *ritmo, bossa e humor* (Amarilha, 1997). A *performance*, nesse sentido, é compreendida como passagem para

o texto escrito, por meio da voz, o que pode possibilitar o acesso das crianças ao texto literário e a apropriação de sua construção singular.

O livro e a leitura que, a priori, são apresentados e introduzidos pelos gestos, voz e sentidos dos leitores-educadores instauram não só realidades como também levam as crianças pequenas a compreenderem, gradativamente, a distinção deste objeto e prática, dentre outros; da *voz* do livro entre outras vozes. As crianças, ao participarem de práticas de leitura, *na e pela* mediação *entre* pares e *entre* os educadores, leitores mais experientes, tecem significados sobre o livro e seus elementos – projeto gráfico, cores, ilustrações, traços e estilos –, compreendem as especificidades do ato de ler-ouvir histórias, descobrem que o livro provoca interlocuções e convida a ações diversas.

A leitura literária, na Creche, transita *entre* relações, *entre* gerações, planta sentidos e no *entre* a força humanizadora da literatura se afirma. Há um encontro do adulto com as crianças nas escolhas – ao reconhecer do que gostam, do que não gostam – nas ações que a leitura sugere, no acesso a diferentes gêneros, na ampliação do universo cultural das crianças. No *entre* das tramas do cotidiano a força da leitura literária se confirma, porque abre espaço de relações com o outro, com a cultura, com a ação ativa das crianças. Imersas no ambiente da creche, desde aproximadamente os quatro meses de idade, participando de ações individuais e coletivas, que proporcionam e estimulam o acesso a manifestações culturais diversas, as crianças são capazes de se apropriar das ações que lhes são dirigidas, atribuir sentido, ressignificar situações, imaginar e criar. Na leitura literária na creche, o livro se apresenta entre texto, imagens, olhares, corpo e voz e torna-se um importante lugar de ações e interações.

Referências

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e Prática Pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1997.

BAJARD, Elie. **Da escuta de textos à leitura.** São Paulo: Cortez, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I:** magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense (1994)

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II:** Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense (1995).

Brasil. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE):** leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras. Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de

Materiais Didáticos. BERENBLUM, Andréa; PAIVA, Jane (orgs.). Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

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

CADERMATORI, Ligia. **Para não aborrecer Alice**: a ilustração no livro infantil. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. **Literatura infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 79-90.

CORSINO, Patrícia. **Literatura e Infância**: Reflexões e Questões. Anais do III Congresso Internacional Diálogos Sobre Diálogos. Rio de Janeiro: UFF: 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A perspectiva sócio-histórica**: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo, Cortez: 2007, p. 26-38.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre Crianças e Adultos no Berçário de uma Creche Pública na Cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. Tese de doutorado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebê e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **A criança e a linguagem**: entre palavras e coisas. In: PAIVA, Aracy Martins *et. al* (orgs.). **Literatura**: saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p.111-136.

NUNES, Maria Fernanda Rezende, CORSINO, Patrícia, DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, Fundação Orsa, 2011.

PINO, Angel. **As Marcas do Humano**. São Paulo: Cortez, 2005.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ROCHA, Mariana Roncarati de Souza. **Perspectivas de uma educação dialógica na creche**: a co-autoria da criança na construção da prática educativa. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012.

VIGOTSKY, L. S.. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, L. S.. **Imaginação e criação na infância**. Ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymará, 2009.