



Universidade Federal  
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE HUMANIDADES UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Kimberlly Saiwry Nunes Pereira

**LEITURA LITERÁRIA NO BERÇÁRIO: CONCEPÇÕES DOCENTES**

Campina Grande, PB  
2024

Kimberlly Saiwry Nunes Pereira

**LEITURA LITERÁRIA NO BERÇÁRIO: CONCEPÇÕES DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria das Graças Oliveira

**Linha de pesquisa:** Práticas Educativas e Diversidade.

Campina Grande, PB  
2024

P4361

Pereira, Kimberlly Saiwry Nunes.

Leitura literária no berçário: concepções docentes / Kimberlly Saiwry Nunes Pereira. – Campina Grande, 2024.  
130 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Profa. Dra. Maria das Graças Oliveira".

Referências.

1. Educação. 2. Práticas Educativas. 3. Leitura Literária – Docentes Berçários Públicos. 4. Rituais de Leitura Literária – Bebês. I. Oliveira, Maria das Graças. II. Título.

CDU 37:82(043)

Kimberlly Saiwry Nunes Pereira

## LEITURA LITERÁRIA NO BERÇÁRIO: CONCEPÇÕES DOCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado (a) em: 05/04/2024

### BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente  
 **MARIA DAS GRACAS OLIVEIRA**  
Data: 16/05/2024 15:55:33-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças Oliveira

Documento assinado digitalmente  
 **MAGALI DOS REIS**  
Data: 28/05/2024 18:44:24-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Examinadora externa: Profa. Dra. Magali dos Reis

Documento assinado digitalmente  
 **ISABEL DE OLIVEIRA E SILVA**  
Data: 03/06/2024 18:44:04-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Examinadora externa: Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva

Documento assinado digitalmente  
 **FABIANA RAMOS**  
Data: 04/06/2024 07:55:38-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Examinadora interna: Profa. Dra. Fabiana Ramos

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado todo apoio e sustento espiritual para que pudesse superar as dificuldades e os receios. Agradeço por todas as conquistas ao longo dos dois anos de mestrado.

Agradeço aos meus pais, Valdênia Nunes e Sandro Pereira, por todo amor, cuidado, apoio, incentivo e confiança, por sempre acreditarem no meu potencial, até mesmo quando nem eu mesma acreditei, sem vocês eu não estaria aqui! Agradeço também à minha irmã Kemilly Nunes, com quem dividi momentos de conquistas, anseios e angústias.

Agradeço aos amigos, à minha família, primas e primos, tias e tios, que, de uma forma ou de outra, contribuíram na minha formação, por terem me acompanhado e me ajudado no decorrer desse processo. O apoio de vocês foi fundamental nesse caminho. A meu avô Severino Guilherme, que, embora não tenha tido oportunidade de estudar, incentiva, torce e vibra a cada conquista das suas netas e netos. E às minhas avós Regina Silva e Helena Alves, que, mesmo não estando presentes fisicamente, sei que, onde quer que estejam, estavam na torcida para que eu pudesse chegar até aqui. E à minha tia-avó Severina Francisca da Silva, que sempre me incentivou nos estudos e que partiu quatro meses antes de eu conseguir concluir o mestrado. Eu sei que de onde a senhora estiver, estará torcendo por mim, como sempre fez em vida.

Agradeço ao meu noivo Natanael Bezerra, que esteve ao meu lado durante essa trajetória, por todo apoio, encorajamento e confiança, por entender os momentos que eu estive ausente para que eu pudesse me dedicar integralmente aos estudos e à escrita.

Aos amigos, Rayffi Gurmecindo, Stefany Marques, Andressa Sousa, Raiane Barboza e Mylena Rodrigues, que estão presentes na minha vida desde a graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Campina Grande, perpassando por tantas outras fases e momentos, e que, desde 2013, de perto ou de longe, estão na torcida, me ajudando, e vibrando a cada conquista. Muito obrigada, vocês são especiais!

Ao grupo de estudo, orientação e escrita, Isabela Sarah, Elaine Oliveira, Ana Paula, Vanila Alves, Mylena Rodrigues, Natália Maria e Evania Borges, que, durante o período de orientações, colaboraram com sugestões, parceria e colaboração, a partir dos estudos e reflexões. Vocês foram fundamentais nesse processo.

À minha amiga Amanda Yasmin, que esteve comigo desde a seleção anterior do mestrado que não obtivemos êxito. Não desistimos, continuamos estudando e acreditando nesse sonho, até que, na seleção seguinte, passamos por todas as etapas, ajudando e torcendo uma

pela outra. Conseguimos a aprovação e caminhamos juntas nessa trajetória, dividindo alegrias, aflições, conquistas e momentos de estudo. Muito obrigada pela força, alegria e entusiasmo.

Agradeço de todo coração a todos que compõem a creche Maria Amélia, que me aceitou de braços abertos durante quatro anos como professora de berçário, me proporcionando um conhecimento ímpar sobre os bebês e como desenvolver uma prática pedagógica com essa faixa etária, além de fortalecer o meu desejo de refletir a respeito da leitura literária para os bebês. Destaco aqui, em especial, a gestora Edvania Braga, por toda compreensão e apoio, para que eu pudesse, apesar dos desafios, não me afastar do trabalho de sala de aula. No momento que cheguei em sua sala, extremamente feliz e também aflita, pois precisaria de uma manhã livre para cursar uma disciplina, você, com todo seu coração humano e sensível, não mediu esforços, buscou de imediato uma solução. Agradeço também à minha amiga Elayne Oliveira, pelo trabalho e parceria para além da sala de aula, por todo apoio e compreensão, por ter ficado ao meu lado sempre que precisei. Serei eternamente grata por tudo que vocês fizeram por mim.

Agradeço também a todos da equipe da Escola Motiva Campus, por todo acolhimento, e apoio no meu último ano do mestrado, vocês vieram para somar nesse processo. Destaco aqui, Wanessa Maciel e Anyara Medeiros, por toda compreensão, incentivo, pelas palavras de apoio e por comemorarem junto as minhas conquistas.

Agradeço às creches, às gestoras, às professoras e aos bebês, que me acolheram da melhor maneira possível durante a realização da pesquisa de campo.

Um agradecimento especial à minha querida orientadora, Professora Dra. Maria das Graças Oliveira, que acreditou em mim e me oportunizou viver este sonho, tão esperado e idealizado. Obrigada por cada palavra de apoio, por ter me dado toda liberdade, para que eu fizesse a melhor escolha quando surgiu uma nova oportunidade de emprego no último ano do mestrado. Muito obrigada por ser tão humana nesse tempo em que dividimos os olhares sobre a docência e a leitura para os bebês. A você, minha admiração e respeito!

A todos os professores do PPGEd, por me proporcionarem mudanças significativas na minha formação pessoal e acadêmica e na minha constituição como pesquisadora.

Um agradecimento especial à Professora Dra. Márcia Tavares, pela disponibilidade em partilhar materiais e reflexões.

Aos membros da banca examinadora deste trabalho. Às professoras Dra. Isabel de Oliveira e Silva, Dra. Fabiana Ramos e Dra. Magali Reis. Gratidão por aceitarem o convite para compor a banca examinadora deste trabalho de dissertação, pelas contribuições significativas, de forma leve, respeitosa e humana.

Por fim, a todos aqueles que participaram dessa minha caminhada! Obrigada!

Dedico este trabalho à minha tia-avó, Severina Francisca da Silva (*in memoriam*), que sempre me incentivou a estudar. Infelizmente não consegui me ver concluir o mestrado.

“Crianças que leem, desvendam o mundo de  
uma forma ainda mais bonita”.  
(Maria Eduarda Carneiro).

## RESUMO

Esta pesquisa de mestrado tem como objeto de estudo as concepções de leitura literária das docentes que trabalham em berçários públicos. Como objetivo geral, busca analisar as concepções de leitura literária das docentes que trabalham nesses espaços educacionais na rede municipal de ensino de Campina Grande, Paraíba. Como objetivos específicos, busca conhecer os rituais de leitura literária organizados pelas professoras, as obras lidas para os bebês, mapear os espaços utilizados para a leitura literária e identificar os critérios utilizados por elas para seleção de obras literárias para lerem para os bebês. A pesquisa de natureza qualitativa teve inspirações etnográficas (Mattos, 2011; Green, 2005), tendo sido realizada em três creches públicas que atendem a bebês no município de Campina Grande. Participaram seis docentes de berçário, que foram entrevistadas por meio da entrevista semiestruturada. Foram produzidos dados ainda com a observação e videogravação de momentos de leitura de obras literárias pelas professoras nos berçários. Para o registro dos dados, foram utilizadas notas de campo. O tratamento dos dados produzidos deu-se por meio do procedimento metodológico da triangulação (Flick, 2019) e para a análise das entrevistas, recorremos aos pressupostos da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977; 2006). Como referencial teórico da pesquisa, adotamos os estudos fundamentados na perspectiva da Sociologia da Infância (Corsaro, 2011; Rocha, 2008; Sarmento, 2008), que contribuem com a discussão apresentada. Abordamos o conceito de docência (Texeira, 1996, 2007; Tardif, 2012; Santos, 2021; Nóvoa, 1992), de docência com bebês (Campos, 2008; Drumond, 2019; Mantovani; Perani, 1999; Bitencourt, 2022, Barbosa, 2010) e dos estudos da literatura infantil (Aguiar, 2001; Cademartori, 2010; Baptista, 2018; Reyes, 2010). Como resultados, constatamos que as professoras reconhecem a importância da leitura literária e da contação de histórias, promovendo esse interesse por meio dos eventos realizados, de autoria docente, na criação de rituais. Elas se organizam desempenhando papéis diferenciados, de modo a permitir aos bebês uma participação e interação com a leitura literária no dia a dia do berçário. Observamos que a noção da leitura literária como forma de acalmar os bebês orienta as práticas pedagógicas das professoras. Também identificamos que a literatura infantil esteve mais presente sob a forma de narrativa oral, por meio de contação de histórias no primeiro semestre, enquanto no segundo semestre letivo intensificaram-se as práticas pedagógicas envolvendo a leitura de obras literárias para as crianças. Destacamos uma concordância entre os conhecimentos acadêmicos e a experiência prática em relação aos critérios de seleção dos livros de literatura. Dessa forma, o acesso das crianças à literatura infantil é uma realidade nessas práticas pedagógicas, e os bebês demonstraram interesse e participação de várias maneiras, como nos balbucios, na fala, nos movimentos corporais, nos gestos, na tentativa de pegar o livro, e ao folhear as páginas, ampliando, assim, suas experiências com as obras literárias.

**Palavras-chave:** Bebês; Docentes; Leitura literária; Rituais.

## ABSTRACT

This master's research focuses on the concepts of literary reading held by teachers working in public nurseries. Its main goal is to analyze the literary reading concepts of teachers in these educational spaces within the municipal education network of Campina Grande, Paraíba. The objectives include understanding the literary reading rituals organized by the teachers, the works read to the babies, mapping the spaces used for literary reading, and identifying the criteria they use to select literary works to read to the babies. The qualitative research was inspired by ethnographic insights (Mattos, 2011; Green, 2005) and conducted in three public nurseries serving babies in Campina Grande. Six nursery teachers participated and were interviewed through semi-structured interviews. Data was also generated through observation and video recording moments when teachers read literary works in the nurseries. Field notes were used for data recording. The data produced was processed through the methodological procedure of triangulation (Flick, 2019), and for the analysis of the interviews, we used the premises of the content analysis technique (Bardin, 1977; 2006). As the theoretical framework of the research, we adopted studies grounded in the perspective of the Sociology of Childhood (Corsaro, 2011; Rocha, 2008; Sarmiento, 2008), contributing to the discussion presented. We address the concept of teaching (Texeira, 1996, 2007; Tardif, 2012; Santos, 2021; Nóvoa, 1992), teaching with babies (Campos, 2008; Drumond, 2019; Mantovani; Perani, 1999; Bitencourt, 2022; Barbosa, 2010) and studies of children's literature (Aguiar, 2001; Cademartori, 2010; Baptista, 2018; Reyes, 2010). As a result, we found that the teachers recognize the importance of literary reading and storytelling, promoting this interest through events they organized and creating rituals. They organize themselves by performing different roles, allowing babies to participate and interact with literary reading in the nursery's daily routine. We observed that the notion of literary reading as a way to calm babies guides the teachers' pedagogical practices. We also identified that children's literature was more present through oral narrative through storytelling in the first semester.

In contrast, in the second semester, pedagogical practices involving reading literary works to children intensified. We highlight an agreement between academic knowledge and practical experience regarding the criteria for selecting literature books. Thus, children's access to children's literature is a reality in these pedagogical practices, and the babies showed interest and participation in various ways, such as babbling, speaking, body movements, gestures, attempting to grab the book, and flipping through the pages, thereby broadening their experiences with literary works.

**Keywords:** Babies; Teachers; Literary reading; Rituals.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Temáticas das pesquisas – leitura literária para bebês. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (2016-2022) .....	30
Figura 2 – Produções sobre a docência com bebês, conforme a BDTD e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES .....	45

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografias 1 e 2 – Espaço do pátio da creche e sala do berçário – creche Céu Azul.....	50
Fotografias 3 e 4 – Espaço do pátio da creche e sala do berçário – creche berçário Carrossel	51
Fotografias 5 e 6 – Espaço do pátio da creche e sala do berçário – creche berçário Arco Íris	51
Fotografia 7 – Biblioteca da sala de referência da instituição Céu Azul .....	87
Fotografia 8 – Biblioteca da instituição Céu Azul.....	87
Fotografia 9 – Cantinhos de leitura das creches lócus da pesquisa .....	88
Fotografia 10 – Trelelé, tralalá... ..	100
Fotografia 11 – Meu pintinho amarelinho.....	101
Fotografia 12 – Bebês ouvindo atentamente a história.....	102
Fotografia 13 – Bebês fazendo expressão de surpresa.....	102
Fotografia 14 – E agora minha gente, a história acabou.....	103
Fotografia 15 – Os bebês se despedindo da história .....	103
Fotografia 16 – Início da história.....	106
Fotografia 17 – Professora que acalma e acalenta.....	107
Fotografia 18 – Professora que lê e acalma.....	109
Fotografia 19 – Professora que lê e canta .....	109
Fotografia 20 – Professoras que leem, cantam e acolhem .....	110
Fotografia 21 – Tchau história.....	110
Fotografia 22 – Momento de despedida da história.....	111
Fotografia 23 – Mãos que exploram e manuseiam .....	111
Fotografia 24 – Explorar e manusear.....	112

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses resultantes da busca no Banco de Dissertações e Teses da CAPES (2016-2022).....	23
Quadro 2 – Levantamento de pesquisas – leitura literária para bebês na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2016-2022).....	26
Quadro 3 – Levantamento de pesquisas – leitura literária para bebês. Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2016- 2022) ...	31
Quadro 4 – Produções sobre a docência com bebês resultantes do levantamento realizado na BDTD, discriminando o foco da discussão, o ano e o tipo de publicação .....	35
Quadro 5 – Produções sobre a docência com bebês resultantes do levantamento realizado no Catálogo de Teses Dissertações da CAPES, discriminando o foco da discussão, o ano e o tipo de publicação .....	40
Quadro 6 – Perfil sociocultural das professoras participantes da pesquisa.....	65
Quadro 7 – Livros escolhidos pelas docentes participantes da pesquisa para a leitura literária para os bebês .....	84

## **LISTA DE SIGLAS**

<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>IBICT</b>	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>UFCG</b>	Universidade Federal de Campina Grande

## SUMÁRIO

<b>PARA COMEÇO DE CONVERSA</b> .....	16
<b>1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACERCA DA LEITURA LITERÁRIA E DA DOCÊNCIA COM OS BEBÊS NOS ÚLTIMOS SETE ANOS: UM MAPEAMENTO DE TRABALHOS ACADÊMICOS (2016- 2022)</b> .....	21
1.1 Leitura literária para bebês: o que dizem as pesquisas nos últimos sete anos?.....	22
1.2 A produção acadêmica sobre a docência com bebês (2016-2022).....	35
<b>2 PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	46
2.1 Natureza da pesquisa.....	46
2.2 Contexto da pesquisa.....	49
2.3 Geração de dados: instrumentos, procedimentos e análises.....	52
<b>3 OS PROTAGONISTAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA NO BERÇÁRIO: PROFESSORAS E BEBÊS</b> .....	57
3.1 A docência com bebês: tecendo algumas reflexões.....	57
3.2 Os bebês: tecendo reflexões.....	66
<b>4 LITERATURA INFANTIL E DOCÊNCIA COM BEBÊS: O ENCANTO COMO DIREITO</b> .....	74
4.1 A literatura infantil e os bebês: o direito a sonhar.....	74
4.2 O que é um livro para bebês?.....	79
4.3 Critérios de escolha explicitados pelas professoras.....	82
4.4 Espaços de leitura literária no berçário.....	85
4.5 Espaços de leitura literária no berçário: percepções docentes.....	88
<b>5 LITERATURA INFANTIL NO BERÇÁRIO: A LEITURA DA OBRA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA PARA OS BEBÊS</b> .....	95
5.1 Leitura literária no berçário: encantamento, curiosidade e imaginação em cena.....	99
5.2 Os rituais de leitura literária no berçário: o que revelam sobre as concepções docentes?.....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	113
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	116
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PROFESSORAS)</b> .....	122
<b>APÊNDICE B – FICHA SOCIOCULTURAL DA ENTREVISTADA (PROFESSORAS)</b> ...	124
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....	125
<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b> .....	129

## PARA COMEÇO DE CONVERSA

A maior riqueza do homem é sua incompletude.  
Não aguento ser apenas um sujeito  
Que abre portas,  
Que puxa válvulas,  
Que olha o relógio,  
Perdoai,  
Mas eu preciso ser Outros (Manoel de Barros).

Início este trabalho de dissertação fazendo alusão a Manoel de Barros, autor que eu tive o enorme prazer de conhecer no início da minha trajetória no mestrado e que causou, em mim, um encantamento, pela sua sensibilidade e leveza. O que me fez escolher esse poema específico é porque o autor destaca a nossa incompletude, que nos move e nos faz buscar sempre mais – é não se acomodar em uma dada situação, mas ter o desejo, como Manoel de Barros mesmo o diz, de “ser Outros”. Assim, destaco a minha vontade de sempre buscar estudar mais, refletir e compreender a minha prática pedagógica, como meu grande impulso para tentar o ingresso em uma pós-graduação.

Chegar até aqui, escrevendo minha dissertação, não foi fácil. Foi necessário trilhar caminhos, superar medos e frustrações. Um dos maiores receios quando soube do resultado da aprovação estava relacionado a conciliar o meu emprego de professora na Educação Infantil, de bebês e crianças bem pequenas – inicialmente como docente da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande, posteriormente, da rede privada, em ambas as experiências, com crianças da mesma faixa etária – com a jornada e dedicação exigida pelo mestrado em Educação. Para isso, foi necessário realizar escolhas, abdicar de outras, entendendo tudo isto como um processo, o qual, no ato de inscrição do mestrado, eu sabia o que enfrentaria, tornando, assim, o caminho percorrido mais leve.

As pesquisas desenvolvidas no decorrer do percurso do mestrado me abriram portas, proporcionando-me a escrita, publicação e apresentação de artigos científicos em eventos nacionais e internacionais, conhecendo lugares e pessoas. Foram importantes passos na construção da minha dissertação, pois cada trabalho escrito são novos conhecimentos, experiências e reflexões, que, paulatinamente, contribuíram para uma escrita mais reflexiva e consistente.

Assim, destaco que o desejo de refletir a respeito das concepções de leitura literária das docentes que trabalham em berçários públicos na rede municipal de ensino de Campina Grande, Paraíba, objeto de estudo deste trabalho, partiu inicialmente das discussões teóricas no âmbito

dos componentes curriculares de Literatura Infantil, de Linguagem, e das disciplinas voltadas à Educação Infantil, que me oportunizaram enxergar os encantos, a relevância e a potência desses campos de estudos, no âmbito do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)<sup>1</sup>.

Destaco que, durante a graduação, a partir de estudos advindos da Pedagogia e Sociologia da Infância (Rocha, 2008; Corsaro, 2011), aprendi a reconhecer a criança como sujeito dinâmico, ativo, que atua no mundo e reflete sobre este, a partir de seus próprios termos, por meio das relações que estabelece. Adensando essa compreensão, saliento a necessidade de não apenas reconhecer as agências das crianças, mas de valorizá-las e respeitá-las, considerando suas peculiaridades, isto é, seus modos de ser e estar na vida.

Outro fator crucial que destaco, ao me propor a escrever uma dissertação sobre essa temática em questão, foi fortalecido no decorrer da minha trajetória como professora de turmas de Berçário 2<sup>2</sup> em uma creche da rede municipal de ensino de Campina Grande, durante quatro anos (2018-2022). O caminhar desse percurso me levou a refletir como eu poderia vivenciar a leitura literária com os bebês e as crianças bem pequenas e repensar a figura das docentes enquanto mediadoras, sujeitos mais experientes da e na cultura, além de responsáveis por proporcionar aos bebês o contato com a leitura literária no contexto educacional. Destaco que, até meados de 2017, toda minha trajetória profissional estava direcionada para crianças de três a sete anos, ou seja, perpassando desde a Educação Infantil até os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Desse modo, quando recebi o convite para trabalhar em creche e em turmas de Berçário 2, inicialmente foi uma surpresa e um misto de sensações, de desejo de aprender, pois, com exceção do Estágio Supervisionado realizado no curso de Pedagogia, eu não tinha tido experiência profissional com os bebês, mas destaco que, durante a graduação, como já mencionado, disciplinas e conteúdos voltados para os bebês, para as crianças bem pequenas e da literatura infantil já me despertavam interesse, o qual foi fortalecido ainda mais diante dessa experiência.

Assim, a partir da vivência cotidiana na creche, muitas inquietações foram surgindo durante todo o processo. Dentre elas, destaco alguns questionamentos: Como eu poderia trabalhar com a leitura literária para os bebês e as crianças bem pequenas? Quais os entraves seriam encontrados para que essa prática ocorresse de forma potente, positiva e significativa para as crianças? Quais os livros mais adequados? Essa prática pedagógica poderia contribuir

---

<sup>1</sup> Período de 2013 a 2017.

<sup>2</sup> Turmas de berçário 2, com crianças de um ano a um ano e onze meses.

no desenvolvimento da criança? Essas foram as principais questões que me motivaram a buscar estudar, compreender e me aprofundar nessa temática. As reflexões e inquietações foram surgindo no desenvolvimento da minha prática pedagógica, reconhecendo os bebês e as crianças bem pequenas como sujeitos ativos, singulares e de direitos.

Nesse contexto, delineou-se a questão de investigação que norteou a nossa pesquisa: Quais são as concepções de leitura literária das<sup>3</sup> docentes que trabalham em berçários públicos no município de Campina Grande, na Paraíba? Considerando os aspectos apresentados anteriormente, tivemos como objeto de estudo as concepções de leitura literária das docentes que trabalham em berçários públicos na rede municipal de ensino de Campina Grande, Paraíba, buscando compreender como as professoras desse segmento percebem a relação dos bebês com a leitura literária.

Para tanto, nosso objetivo geral buscou analisar as concepções de leitura literária das docentes pesquisadas que trabalham em berçários públicos na rede municipal de ensino de Campina Grande. De modo específico, elaboramos alguns objetivos com o intuito de nortear a nossa investigação, quais sejam:

- a) Identificar as concepções de leitura literária das docentes pesquisadas que trabalham em berçários públicos no município de Campina Grande, Paraíba;
- b) Conhecer os critérios utilizados pelas professoras pesquisadas para seleção de obras literárias para lerem aos bebês;
- c) Identificar as obras literárias lidas para os bebês no berçário;
- d) Mapear os espaços utilizados para a leitura literária para os bebês; e
- e) Analisar os rituais de leitura literária organizados pelas professoras dos bebês.

As concepções de criança e de infância foram se fortalecendo na produção acadêmica, principalmente a partir da década de 1980, com premissas de afirmação das crianças como cidadãos de direito, indivíduos únicos, singulares e participantes ativos no contexto social (Côco, 2009). Ao contrário do que muito se pensa, os bebês, desde a sua chegada à cena humana, respondem e agem de acordo com o seu entorno. Eles possuem iniciativa, exploram o seu próprio corpo e, a partir desse modo particular de exploração, constroem um *ethos* investigativo para compreender o mundo a sua volta. Assim, os bebês sentem, gostam, não gostam e interpelam a cultura (Fochi, 2018).

---

<sup>3</sup> Mencionei a palavra no feminino, pois, nas instituições lócus da pesquisa, encontramos professoras mulheres.

Assim, corroboramos com Rodrigues (2019) acerca da necessidade de considerar que as crianças, na Educação Infantil, devem vivenciar e explorar diferentes linguagens, com experiências sensoriais, expressivas, corporais, assim como experiências e convívio com diferentes suportes e gêneros orais e escritos. Dessa forma, temos a imagem de criança potente, produtora de cultura, com o direito de ter contato com experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo.

Nesse contexto, reconhecer as crianças, especialmente os bebês, como leitores, pressupõe a mudança de alguns paradigmas, principalmente em relação à inserção da leitura literária para essa faixa etária, contrariando a perspectiva adultocêntrica existente na nossa sociedade e compreendendo o sujeito bebê como um ser que está inserido na cultura, que atua e age no meio a partir das relações que vai estabelecendo. Nesse sentido, desde o nascimento, os bebês atribuem significados às situações do seu entorno, constituindo, assim, suas primeiras leituras (Reyes, 2010).

Candido (1995) defende o direito das crianças à literatura, equiparando-o aos direitos básicos do ser humano, como saúde, educação e lazer. Logo, perceber a criança de zero a três anos como cidadã de direitos é também garantir que a literatura seja oferecida a ela. Ao tratarmos da literatura infantil, apropriamo-nos da definição proposta por Cademartori (2010), a qual se caracteriza pela forma de endereçamento dos textos ao leitor. A idade deles, em suas diferentes faixas etárias, é levada em conta. Os elementos que compõem uma obra do gênero devem estar de acordo com a competência de leitura que o leitor previsto já alcançou.

Nessa esteira, é importante destacar o papel que a professora de bebês desenvolve durante a formação leitora de bebês e das crianças bem pequenas, uma vez que essas profissionais são responsáveis por possibilitarem vivências potentes, prazerosas e encontros agradáveis com o literário, com o intuito de despertarem o interesse e a curiosidade das crianças, além da inserção da criança na leitura e com os livros no contexto escolar.

Sobre os professores/as e a docência, Tardif e Lessard (2009, p. 33) definem como “uma prática da interação humana entre os atores, considerando suas subjetividades e o contexto escolar”. Neste trabalho, concordamos com Coutinho e Rodrigues (2021), pois pretendemos, assim como os autores, discutir acerca da docência com bebês como um processo contínuo, dialógico e desafiante, o qual exige do profissional singularidades que o diferem dos docentes dos demais segmentos.

É importante destacarmos que nossa pesquisa passou pela avaliação e aprovação do Comitê de Ética, conforme emitido o Parecer n. 5.561.435. Optamos como perspectiva metodológica a pesquisa qualitativa, de campo, com inspirações etnográficas (Mattos, 2011).

Escolhemos como instrumentos e procedimentos de geração de dados entrevistas semiestruturadas, realizadas com as professoras que trabalham em turmas de berçário; além da observação, vídeo-gravação e fotografias, buscando captar, compreender e analisar aquilo que possui relação com o nosso objeto e com a nossa questão norteadora da pesquisa.

Desse modo, as diversas formas de geração dos dados nos levaram a definir como procedimento de análise de dados a triangulação de fontes de dados (Flick, 2009). Além disto, para análise das entrevistas, compreendemos a necessidade de nos fundamentar com base nos pressupostos teóricos da Análise de Conteúdo de Bardin (1977; 2006). Os caminhos metodológicos escolhidos e construídos para a realização da nossa pesquisa serão detalhados no capítulo II, destinado ao percurso metodológico.

Nosso texto está organizado em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, com a intenção de conhecermos o que está sendo discutido e pesquisado em torno da temática da leitura literária para bebês e dos docentes que trabalham turmas de berçários públicos, fez-se necessário realizar uma revisão de literatura. Isto permitiu uma análise dos trabalhos publicados no período de 2016 a 2022, possibilitando o conhecimento do que foi e vem sendo produzido e discutido sobre as temáticas em questão nesse recorte de tempo.

No segundo capítulo, apresentaremos os percursos teórico metodológicos da pesquisa, apresentando o tipo de pesquisa realizado, os lócus investigados, os sujeitos participantes, os procedimentos e os instrumentos utilizados durante o processo de geração e análise dos dados, dentre outras questões metodológicas e éticas da pesquisa. Além do mais, faremos uma breve contextualização sobre a situação profissional dos professores do município de Campina Grande, lócus da nossa pesquisa. No capítulo seguinte, apresentaremos os protagonistas da ação pedagógica no berçário: professoras e bebês.

No quarto capítulo, “Literatura infantil e docência com bebês: o encanto como direito”, iniciamos apresentando uma breve contextualização histórica da literatura infantil, da qualidade das obras literárias para os bebês e dos espaços de leitura literária nos berçários lócus da nossa pesquisa. No quinto capítulo, apresentaremos uma discussão acerca dos conceitos de leitura literária e contação de história, seguida dos rituais de leitura criados pelas docentes e as diferentes manifestações dos bebês em um episódio de leitura. Por fim, serão expostas as considerações finais.

## **1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACERCA DA LEITURA LITERÁRIA E DA DOCÊNCIA COM OS BEBÊS NOS ÚLTIMOS SETE ANOS: UM MAPEAMENTO DE TRABALHOS ACADÊMICOS (2016- 2022)**

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir os estudos que abordam a leitura literária para bebês<sup>4</sup> e a docência nas instituições de Educação Infantil. Conhecer esses estudos a partir da revisão da literatura possibilitou uma análise dos trabalhos publicados no período de sete anos (2016-2022). Desse modo, trata-se de uma análise metódica e ampla das pesquisas e publicações correntes acerca de um determinado conhecimento já produzido da área (Cardoso; Alarcão; Antunes, 2010). Assim, essa ação nos permitiu estabelecer reflexões sobre o que vem sendo produzido e discutido sobre a leitura literária para bebês e a docência para essa faixa etária, assim como os avanços e os principais desafios enfrentados nesses campos de pesquisa.

Considerando esses aspectos, objetivamos analisar o que dizem as pesquisas realizadas nos últimos sete anos (2016-2022) sobre a leitura literária para bebês e a docência com eles, possibilitando o conhecimento do que foi e vem sendo produzido e discutido sobre as temáticas em questão. Na revisão de literatura, focamos exclusivamente as pesquisas nacionais dentro do recorte estabelecido.

Esse recorte temporal se justifica porque inicialmente havia se pensado em cinco anos, porém, ao nos depararmos com a escassez de produções em relação à temática de leitura literária, optamos por ampliar para sete anos, para que fosse possível encontrar um maior número de trabalhos envolvendo esse tema. Por outro lado, em relação à docência com bebês, tivemos um número significativo de pesquisas dentro do recorte de tempo estabelecido.

Tendo em vista os requisitos estabelecidos na pesquisa, escolhemos como fontes de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), o Catálogo de Teses e Dissertações e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os estudos foram separados de acordo com os dados obtidos em cada portal de busca, e serão apresentados a seguir. Para análise, foram utilizados os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (1977; 2006), que consiste em instrumentos de cunho metodológico que se aplicam a discursos, conteúdos e continentes diversificados, configurando-se como um

---

<sup>4</sup> A Base Nacional Comum Curricular (2017) considera bebês aquelas crianças que têm entre zero ano e seis meses.

conjunto de técnicas de análise das comunicações que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Este capítulo está organizado em duas seções: a primeira aborda o mapeamento realizado acerca da leitura literária nos últimos sete anos, ou seja, o que vem sendo discutido nas pesquisas, os avanços nesse campo e os principais entraves encontrados a partir da análise dos trabalhos. Na segunda seção, analisamos a produção acadêmica sobre a docência com bebês (2016-2022). Nesta, serão mencionadas e analisadas as dissertações e teses encontradas nos portais de buscas já mencionados.

Este mapeamento bibliográfico permitiu situar a pesquisadora acerca das pesquisas já produzidas na área da leitura literária e da docência para bebês dentro do recorte temporal delimitado para esta pesquisa.

### **1.1 Leitura literária para bebês: o que dizem as pesquisas nos últimos sete anos?**

Falar de leitura na primeira infância exige contexto porque todos sabem que os bebês não leem (no sentido convencional da palavra), mas também sabemos que a leitura tem suas raízes na complexa atividade interpretativa que o ser humano desenvolve desde seu ingresso no mundo simbólico (Reyes, 2010).

Para corroborar o exposto acima, dada a relevância do tema, buscamos pesquisas realizadas entre 2016 e 2022, com vistas ao conhecimento panorâmico sobre a presença da leitura literária para bebês no espaço coletivo de educação. Desse modo, foi definida como pergunta norteadora deste estudo “o que tem sido produzido e discutido nos trabalhos sobre a leitura literária com bebês?”, fazendo um recorte temporal do que vem sendo publicado pelos autores a nível nacional nos últimos sete anos. Baseando-nos em resumos de dissertações e teses publicadas no banco de dados da CAPES, acerca do tema abordado, foram encontrados quatro resultados que abordam a temática, com os descritores: “leitura”, “literatura” e “bebês”.

Esse estudo é caracterizado por informações relacionadas quanto ao título da pesquisa, ano de publicação e resultados encontrados, a partir da leitura atenta e da análise dos resumos das dissertações e teses e de algumas partes dos trabalhos tais como a metodologia e as considerações finais. O Quadro 1 mostra os achados por título da pesquisa, autores, ano de publicação, os sujeitos que realizaram os estudos e a natureza do trabalho. Com relação ao ano de publicação, foram encontrados, na busca, uma dissertação do ano de 2016, 2020 e 2021, e uma tese do ano de 2019. O objetivo foi analisar o conhecimento já produzido acerca da leitura literária para bebês nos últimos sete anos.

Quadro 1 – Dissertações e teses resultantes da busca no Banco de Dissertações e Teses da CAPES (2016-2022)

Autoria e Título da publicação		Ano	Sujeitos da pesquisa	Tipo de publicação	Programa
1	RODRIGUES, Luziane Patricio Siqueira. Pelos fios das histórias: narrativas de professoras sobre a prática leitoras com crianças de 0 a 3 anos.	2016	24 professoras que trabalhavam com grupos de crianças entre zero e três anos.	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense
2	SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância.	2019	Pesquisadora, os bebês e as crianças de duas turmas da instituição: berçário e maternal.	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP.
3	CENTENO, Eloiza Rodrigues. Prática de leitura no berçário: um percurso relacional entre bebês, professoras e livros.	2020	Agrupamento de berçário II com bebês entre 11 e 18 meses e a professora da turma.	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)
4	MARCHESINI, Patricia. Práticas e ambiências de leitura: reflexões a partir de escola de educação infantil em Nova Prata.	2021	Escola de Educação Infantil, professoras e atendentes de creche que atuam com as crianças de zero a três anos e 11 meses de idade.	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

De acordo com o quadro, verificou-se que os quatro trabalhos encontrados de dissertações e teses indicaram aproximações em relação aos temas envolvendo as práticas leitoras em berçários e os sujeitos envolvidos nas pesquisas, ou seja, os trabalhos envolvem os bebês e as professoras do segmento do berçário<sup>5</sup> I. No entanto, há uma exceção: a dissertação intitulada “Práticas de leitura no berçário: um percurso relacional entre bebês, professores e livros” delimita o lócus da pesquisa em agrupamentos de berçário II, com bebês do grupo etário entre 11 e 18 meses, assim como define a Base Nacional Comum Curricular (2017).

As demais dissertações e a tese encontradas na busca não tratam especificamente da leitura literária com e para os bebês, porque abrangem crianças na idade de zero a três anos, neste caso, incluindo-os, mas sem considerar as especificidades e peculiaridades que abrangem

<sup>5</sup> No município de Campina Grande, a organização das crianças do berçário é a seguinte, de acordo com a faixa etária: o berçário I (B1) condiz aos bebês de zero a um ano e o berçário 2 (B2), a crianças de um a dois anos.

essa etapa. As pesquisas evidenciaram as possibilidades da prática de leitura literária, mostrando que as práticas existentes precisam ser repensadas, potencializadas, havendo a necessidade de mais estudos direcionados à temática em questão, sendo necessário redimensionar o que vem prevalecendo. O que gera a seguinte questão: por que e em que aspectos essas práticas precisam ser transformadas?

Essa questão fica destacada na dissertação “Práticas de leitura no berçário: um percurso relacional entre bebês, professores e livros”, quando a autora afirma que o estudo sugere uma revisão das práticas leitoras para a aprendizagem significativa dos bebês no berçário, uma vez que os dados da pesquisa revelaram que elas podem ser potencializadoras considerando as respectivas dimensões abordadas nesta pesquisa, o que implica a necessidade de qualificá-las, na medida em que são concebidas como contextos que educam e projetam (Centeno, 2020).

Nesse contexto, a autora destaca um elemento importante em relação à pouca visibilidade dada a essa prática de leitura no contexto do berçário pesquisado: “Identificamos uma limitação em relação à organização do tempo e da rotina do berçário destinado para leitura com os bebês, uma frequência de uma ou duas vezes por semana de forma institucionalizada” (Centeno, 2020, p. 140). Nos resultados, foi constatado também que, mesmo não dispondo de um tempo maior para vivências destinadas à leitura literária, os bebês eram capazes de criar situações para explorar o livro. No entanto, a autora destaca que essas ações precisam ser acompanhadas de planejamento intencional, atribuindo um sentido educativo à prática de leitura com os bebês.

Semelhante resultado foi encontrado na dissertação intitulada “Pelos fios das histórias: narrativas de professoras sobre práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos”, cuja autora apresenta em seus resultados que, “na interlocução com as professoras de bebês, foram tecidas narrativas do fazer docente que podem nos ajudar a ampliar reflexão sobre a leitura literária na creche e projetar práticas leitoras de qualidade para todas as crianças” (Rodrigues, 2016).

O aspecto citado abre margem para compreendermos sobre uma lacuna existente, um desencontro ou até mesmo um descompasso entre o que se diz teoricamente a respeito da literatura infantil, dos momentos destinados à leitura com os bebês, no sentido de que as pesquisas apontam para a necessidade de qualificar as práticas de leitura para os bebês em relação à metodologia, à sua inserção na rotina da turma, ou seja, ao planejamento das professoras. Desse quadro, emergem algumas indagações importantes para compreensão das práticas docentes com a leitura literária: qual é a concepção das docentes sobre a leitura para os bebês? Quais são as condições estruturais e materiais de que as professoras dispõem para

realizar o seu trabalho pedagógico com as crianças? Tais questões remetem para a necessidade de trazer a professora de bebês para o debate, de escutar a sua voz sobre a temática

Dessa forma, os estudos sobre bebês nas ciências humanas e sociais reivindicam a necessidade de olhá-los nos processos próprios de constituição das relações sociais (Silva; Neves, 2020). Diante disto, a partir da leitura dos resumos, da metodologia e das considerações finais, pôde-se perceber, pelos seus resultados, que existe a leitura literária para bebês nas instituições de Educação Infantil. Entretanto, esses estudos apontam para a necessidade de ampliar as reflexões acerca dessa prática social, pois estas são vistas como práticas de leitura idealizadas, e, quando realizadas, há a tendência de serem pontuais e desprovidas de um cuidado pedagógico que vise à intencionalidade educativa e cultural dos bebês. A partir desse quadro, emerge a necessidade de se compreender esse fenômeno educativo. Pressupõe-se que a compreensão das concepções das docentes sobre o assunto, assim como o conhecimento de suas condições de trabalho, é relevante para se empreender uma análise com maior profundidade desse fenômeno tão importante no processo de educação e de cuidado dos bebês nas instituições de educação infantil.

Com objetivo de ampliar o estudo em questão, foram realizadas buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), procurando por assuntos, atentando para utilização de filtros que delimitaram o recorte temporal escolhido dos últimos sete anos. Foram encontradas cinco pesquisas que abordam a temática, com os descritores “leitura literária” e “bebês”. Por meio desses descritores, foram encontradas três dissertações e uma tese, as quais foram selecionadas de acordo com os critérios de inclusão: publicações acerca da leitura literária voltada para os bebês, entre os anos de 2016 e 2022. Como critério de exclusão, foram determinadas as dissertações e teses não relacionadas ao tema da leitura literária para bebês ou que não estivesse dentro do recorte de tempo estabelecido.

Inicialmente, foram encontrados 1.259 trabalhos, entretanto, ao afinarmos a pesquisa, adicionando o bolear “and” e o descritor “literária” e especificando a área de conhecimento “Ciências Humanas: Educação”, o número de trabalhos encontrados foi reduzido para 20; destes, quatro dissertações e uma tese abordavam a leitura literária voltada para os bebês dentro do recorte temático e temporal, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Levantamento de pesquisas – leitura literária para bebês na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2016-2022)

	<b>Autoria e Título da Publicação</b>	<b>Ano</b>	<b>Foco da discussão</b>	<b>Tipo de publicação</b>	<b>Programa</b>
1	HAMPEL. Letícia Carla dos Santos Melo. Os bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação de leitura no berçário.	2016	Prática pedagógica mediação leitura.	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.
2	GALVÃO. Cristiene de Souza Leite. Existe uma literatura para bebês?	2016	Teor literário em livros de literatura destinados a crianças de 0 a 2 anos.	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
3	BITTENS. Cássia Maria Rita Vianna. O universo literário ao alcance daqueles que ainda não leem: tendências contemporâneas de literatura para bebês.	2018	Projeto gráfico, ilustração e texto, nos livros preferencialmente endereçados aos bebês e crianças bem pequenas	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC).
4	RÊGO E SILVA. Maria Rosana do. Entre fraldas e livros: leitura literária com bebês na creche.	2019	Prática pedagógica de leitura literária com bebês e crianças bem pequenas.	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.
5	SILVA. Pablo Luiz de Faria Veira da. Bebês e literatura: percursos em uma creche pública do município do Rio de Janeiro	2020	Práticas pedagógicas que relacionam bebês e a literatura para crianças.	Tese	Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Fonte: elaborado pela autora (2022).

É possível perceber no Quadro 2 que, nos últimos sete anos, no que tange à leitura literária para bebês, há uma carência de realização de pesquisas envolvendo a temática em questão.

Na dissertação intitulada “Os bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação de leitura no berçário”, Hampel (2016) busca analisar o trabalho pedagógico de mediação de leitura conduzido por professores de turmas de berçário. Para isto, buscou identificar os tipos e a frequência das ações de mediação encaminhadas pelas docentes durante os momentos de leitura com seus grupos de bebês, além de registrar as reações dos bebês e seus

possíveis “gestos de leitura” durante essas sessões, bem como explorar as relações entre as ações de mediação das professoras e os comportamentos observados nos bebês.

Nessa perspectiva, Hampel (2016) constatou 12 tipos de ações de mediação docente durante a leitura de livros para bebês. Desse modo, para a autora, as professoras lançam mão de um variado número de ações para mediar a leitura realizada com os bebês. Dentre estas, destacou o interesse em ensinar a diferenciar o livro dos outros objetos e mostrar que ele “conta algo” através de suas páginas. A autora aponta que, nas situações de leitura observadas, foi percebido que as ações de mediação identificadas apresentam relações com o tema abordado no livro ou a extensão do texto, ou seja, relacionando o texto às características do grupo. No entanto, de acordo com Abramovich (1997), ler uma história para criança pequena é despertar nela o imaginário, é provocar curiosidade e direcioná-la a um caminho de descobertas, de compreensão do mundo. É permitir-lhe ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário.

Hampel (2016) concluiu que os bebês prestam atenção à atividade de leitura, além disso, foram revelados certos comportamentos de leitura aprendidos pelos bebês, quais sejam: passar as páginas, apontar as ilustrações com o dedo e balbuciar, tentativas de imitar ações das professoras, demonstrando o interesse na atividade de leitura. Desse modo, a autora ressalta que o estudo contribuiu para ampliar os conhecimentos acerca dos diversos tipos de ação de mediação encontrados durante a leitura com os bebês e como eles se relacionam com a atividade.

Considerando os aspectos mencionados por Hampel (2016), a prática de leitura literária nas turmas de berçários lócus da pesquisa existe, e as professoras desenvolvem momentos de leitura com os bebês. No entanto, a pesquisadora destaca a forma que essa prática é realizada em alguns desses momentos, visto que a leitura é voltada para trabalhar características do grupo, como os livros que abordam partes do corpo. Corroboro o pensamento de Micarello e Baptista (2018), quando afirmam que a experiência de bebês e demais crianças pequenas com a literatura se dá como todas as demais experiências com a cultura, pela mediação do outro, que atribui sentidos a essa prática cultural e social. Essas mediações precisam ser potencializadoras de uma relação com a literatura que foque na experiência estética dos textos e nos suportes nos quais eles circulam.

A pesquisa de Rêgo e Silva (2019) teve como foco de investigação as práticas de leitura literária com bebês e crianças bem pequenas na creche. Desse modo, buscou compreender, problematizar, discutir e construir coletivamente, com as professoras de berçários de uma creche conveniada de Juiz de Fora, Minas Gerais, estratégias que potencializam essas práticas. O estudo foi fundamentado na perspectiva histórico-cultural.

A partir dos dados produzidos na pesquisa, Rêgo e Silva (2019) destaca como resultados que, embora tenham ocorrido avanços em relação às ações de mediação de leitura nos berçários pesquisados, é necessário maior investimento na formação das professoras. Também evidenciou que os bebês e as crianças do berçário têm poucas oportunidades de acesso à sala de leitura, pelo receio de que possam danificar os livros, e esses produtos culturais então são colocados fora do seu alcance. Foi evidenciado também a dificuldade de organizar os espaços de leitura na instituição pesquisada.

Silva (2020), em sua tese, direcionou o olhar para investigar as práticas pedagógicas que relacionam bebês e a literatura para crianças, tendo como lócus da pesquisa a turma de Berçário I, com bebês de um ano a um ano e onze meses em uma creche municipal do Rio de Janeiro. A pesquisa pautou-se na visão da literatura com bebês como prática social e elemento cultural importante para o desenvolvimento das crianças. Como resultados da pesquisa, o autor conclui que a literatura é uma linguagem presente nas práticas pedagógicas do berçário e que, a partir das histórias, existem interações e brincadeiras propostas pelas professoras, que são ressignificadas pelos bebês.

As pesquisas desenvolvidas por Hampel (2016) e Silva (2020) aproximam-se quanto ao objeto de estudo, pois ambas buscam analisar o trabalho pedagógico desenvolvido com a leitura literária, conduzido por professores de turmas de berçário, considerando os bebês como sujeitos ativos, que constroem seus significados e sentidos a partir do contato com a leitura literária.

Desse modo, dialogam em parte com o objeto da nossa pesquisa, o qual envolve a leitura literária nas turmas de berçário a partir das concepções das professoras que trabalham em berçários públicos, ou seja, buscamos compreender as práticas docentes com a leitura literária para os bebês sob o ponto de vista das professoras, seus valores, suas intencionalidades educativas, sua relação com esse objeto cultural, pois esses fatores, aliados às condições estruturais e materiais da instituição, podem influenciar significativamente o modo como elas apresentam os livros para as crianças.

Até então, os trabalhos mencionados analisaram as práticas pedagógicas das professoras em relação à leitura literária para bebês e crianças bem pequenas. A pesquisa de Rêgo e Silva (2019) difere-se das demais, uma vez que a pesquisadora desenvolveu junto com as professoras do berçário estratégias que potencializassem essas práticas de leitura no berçário; para isto, fundamentou o estudo na perspectiva histórico-cultural.

Em outra direção, o foco está nos livros de literatura para os bebês, tal como Galvão (2016) discute em sua dissertação denominada “Existe uma literatura para bebês?”. A autora enfatiza que a pesquisa evidenciou os bebês como sujeitos que são produtos e produtores de

cultura e que, na troca de experiências com os outros e com o meio, constroem suas singularidades. A pesquisa teve como objetivo principal investigar o teor literário em livros de literatura destinados a crianças de zero a dois anos.

Galvão (2016) selecionou, em seu estudo, a partir de acervo particular, e tentou abranger a diversidade de produções para essa faixa etária, a partir de categorias delimitadas *a priori* pela autora. Como resultados, indicou que, dentro de um conceito mais abrangente de literatura, é possível classificar livros destinados a bebês como literários desde o instante em que a ruptura com a realidade se materialize, não como uma transcrição, mas como uma (re)apresentação do real.

Em estudo semelhante, Bittens (2018) buscou responder às seguintes questões: quais são algumas das principais tendências, em termos de projeto gráfico, ilustração e texto, nos livros preferencialmente endereçados a bebês e crianças bem pequenas (zero a três anos), na contemporaneidade brasileira? Outra questão levantada foi em relação os valores simbólicos de linguagem, se podem contribuir para a educação da criança em sua tenra idade. Em busca de responder tais questionamentos, foram escolhidos dez títulos que compõem o acervo do PNBE<sup>6</sup> 2014, endereçados à criança entre zero a três anos. Como resultados, destacou que o contato com a literatura proporciona aos bebês e às crianças bem pequenas aprenderem a linguagem estética, o que corrobora com seu potencial individual e relacional, proporcionando um ambiente profícuo às habilidades globais em desenvolvimento.

Esses dois trabalhos trazem uma interessante e importante discussão acerca dos livros para bebês, que dialoga, nesse aspecto, com o meu objeto de estudo nesta pesquisa, ou seja, o papel do livro e da leitura para os bebês nos espaços de educação coletiva. Corroboro as argumentações das autoras Silva e Chevbotar (2016), quando afirmam que o livro traz duas vivências importantes para o desenvolvimento pleno: ao ouvir uma história, a criança vai conhecendo os sons da língua materna e inicia, com esses sons, a atribuição de significado e a compreensão das palavras e, ao manusear o objeto livro, conhece suas propriedades pela exploração do objeto cultural.

Podemos afirmar, com esse dados do levantamento bibliográfico, que, nos últimos sete anos, as pesquisas envolvendo a leitura literária para os bebês encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) se diferem em relação aos objetos de estudo. A partir das dissertações encontradas, verificou-se a literatura abordada numa dimensão mais

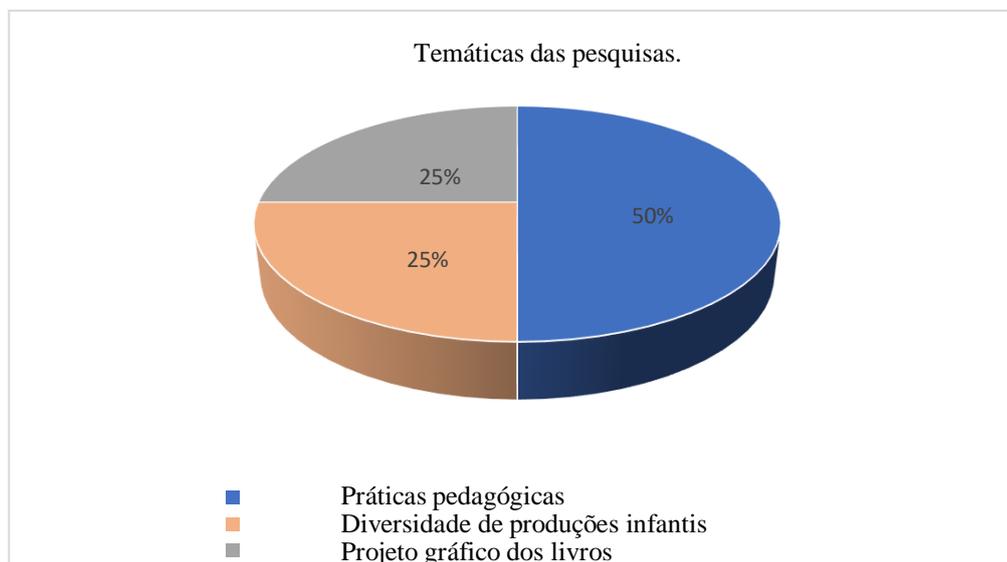
---

<sup>6</sup> O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência.

ampla do termo, voltada para a dimensão estética e o projeto gráfico, em relação à diversidade de produções para essa faixa etária, ou seja, há um distanciamento quanto às temáticas encontradas. Tem-se como exceção a dissertação “Os bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação de leitura no berçário”, e a tese “Bebês e literatura: percursos em uma creche pública do Município do Rio de Janeiro”, voltadas para a prática pedagógica de leitura literária realizadas em turmas de berçário, que observam a existência da leitura literária nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras.

Nas demais dissertações e tese, foram encontradas pesquisas com temáticas diferentes em relação à literatura e à leitura literária, o que podemos ver na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Temáticas das pesquisas – leitura literária para bebês. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (2016-2022)



Fonte: elaborada pela autora (2022)

Como podemos verificar na Figura 1, grande parte das pesquisas analisaram a prática pedagógica com literatura pelas lentes do pesquisador, e, nesta pesquisa, nosso olhar, diante do objeto de estudo, busca compreender o fenômeno da leitura literária na perspectiva do protagonismo do professor, a partir do escutar e do compreender o sujeito docente sobre a sua prática pedagógica com a leitura para os bebês.

Desse modo, buscamos compreender os princípios e as concepções das professoras sobre a leitura literária que norteiam a prática pedagógica desenvolvida com e para sujeitos socioculturais de zero a 18 meses. Diante das análises e reflexões suscitadas pelas pesquisas supracitadas, ao nosso ver, é relevante trazer para o campo da educação infantil, especialmente para os estudos sobre professores(as) e prática pedagógica, a discussão da leitura literária nos

berçários. Dessa forma, contribuir com a compreensão sobre o trabalho docente com bebês, as suas especificidades e os contextos socioculturais e organizacionais em que acontecem.

Uma questão que merece destaque é a abordagem em relação à faixa etária dos bebês na maioria das pesquisas encontradas, que não tratam especificamente da leitura literária para os bebês, exceto duas das dissertações e a tese, visto que estão incluídos na categoria de zero a dois anos ou de zero a três anos, pois, ao tratar dessas idades, o grupo pesquisado pode ser composto por crianças maiores do que a idade estabelecida na legislação brasileira. Como já mencionado anteriormente, de acordo com a BNCC, a faixa etária dos bebês é de zero a um ano e seis meses (Brasil, 2017).

Dando continuidade ao mapeamento e à revisão bibliográfica acerca da temática da leitura literária para os bebês, foram realizadas buscas no Portal Periódicos da Capes, o que teve como resultado quatro trabalhos que abordam a temática da leitura literária, utilizando os mesmos descritores supracitados nas buscas descritas e analisadas anteriormente. Foram encontrados inicialmente 17 resultados, optamos por realizar concomitantemente a busca e a pré-análise por meio da leitura célere dos títulos e resumos dos trabalhos, excluindo aqueles que não faziam parte da temática de interesse, ou aqueles que não estavam dentro do recorte temporal estabelecido. Por fim, quatro fazem parte da temática de interesse da nossa pesquisa. Após essa etapa inicial, foi realizada a leitura na íntegra desses trabalhos.

Quadro 3 – Levantamento de pesquisas – leitura literária para bebês. Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2016- 2022)

	<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Ano</b>	<b>Periódico</b>
1	E agora, minha gente, uma história eu vou contar: experiências de formação de leitores no berçário	Caroline Rodrigues Melo Zila, Letícia Pereira Rêgo.	2018	<i>Literatura e Educação:</i> perspectivas e tendências contemporâneas
2	Vivências literárias e suas possibilidades na educação infantil	Geuciane Felipe Guerim Fernandes, Nathalia Martins Beleze, Sandra Aparecida Pires Franco.	2020	<i>EccoS:</i> Revista Científica
3	Interação de bebês com livro literário	Flávia Brocchetto Ramos, Marcela Lais Allgayer Pinto, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto.	2018	<i>Poiésis:</i> revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

4	Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente	Hilda Micarello, Mônica Correia Baptista.	2018	<i>Educar em Revista</i>
---	--	--	------	--------------------------

Fonte: elaborado pela autora (2022)

É possível perceber mais uma vez, nos últimos sete anos, conforme Quadro 3, no Portal Periódicos da Capes, no que tange à leitura literária para bebês, uma escassez de publicações que abordem essa temática, posto que a maior parte dos trabalhos encontrados não versam especificamente sobre a leitura voltada para os bebês, mas para as crianças da Educação Infantil (Brasil, 2017).

Em um dos artigos analisados, nomeado “E agora, minha gente, uma história eu vou contar: experiências de formação de leitores no berçário”, Melo e Rêgo (2018) relatam procedimentos e resultados alcançados com projetos de leitura literária a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas de berçário I e II, em uma escola particular de Educação Infantil. As autoras destacam que as escolas de Educação Infantil precisam assumir o papel de formadoras de leitores, incentivando a leitura diária em suas atividades. Para isto, ressaltam que é indispensável que os docentes se comprometam em envolver nas suas práticas pedagógicas atividades que auxiliem o início da caminhada leitora das crianças. Segundo as autoras, para formar leitores na tenra infância são necessárias ações sistemáticas de leitura que sejam propiciadas pela escola.

Desse modo, ao proporcionar aos bebês o contato com a leitura literária e com os livros, a partir de práticas significativas e prazerosas, podemos estar colaborando com o desenvolvimento da criança em seus diferentes aspectos, sociais, culturais, cognitivos, além de ampliar suas experiências com as obras literárias.

No entanto, a pesquisa de Melo e Rêgo (2018) mostrou um dado preocupante, pois os projetos foram desenvolvidos especificamente para o berçário pelas professoras das crianças, contrastando com as concepções do coletivo de docentes em sua proposta pedagógica, a qual não previa a participação desse segmento em propostas que envolviam a leitura literária. As autoras ressaltam que não houve nenhuma ação por parte da instituição no intuito de fomentar leitores nessas turmas, mas que se mostrou receptiva com os projetos propostos, permitindo a sua realização. No entanto, acreditava-se que as turmas de bebês não eram aptas a participar de ações que envolvam o livro. Desse modo, esse dado segue uma direção oposta ao defendido neste trabalho, mostrando, ainda, o papel relevante da professora de bebês que elabora projetos pedagógicos que inserem as crianças dessa faixa etária no universo literário.

Como consequência disto, quando o bebê não é considerado “apto” a participar de situações de leitura e de contato com o livro, ele está sendo privado em relação ao seu direito de aprendizagem e de desenvolvimento integral como sujeito. Diante disto, surge a hipótese: a necessidade de reconhecer a criança como sujeito dinâmico e ativo que atua no mundo e reflete sobre este a partir de seus próprios termos, o que inclui o gênero literário.

Fernandes *et al.* (2022) dialogam em parte com a pesquisa desenvolvida por Melo e Rêgo (2018), pois também investigaram acerca das práticas pedagógicas, e de que forma estas podem contribuir para a formação do leitor desde a mais tenra idade, embora a pesquisa tenha sido desenvolvida com crianças de quatro a cinco anos da idade. A partir disto, concluíram que a ação docente, aliada à literatura infantil, constitui-se com uma das possíveis travessias para criar necessidades na formação da identidade leitora desde a infância, além de destacarem a importância de se repensar as práticas de leitura na Educação Infantil, vislumbrando novas possibilidades para o aprendizado da leitura, assim, suscitando na criança pequena a necessidade de se relacionar com os livros e com toda a produção humana.

Ramos *et al.* (2018) direcionaram a pesquisa a um grupo de bebês com idade de 18 a 24 meses, analisando a interação dos pequenos em situação de mediação de leitura, intencionalmente planejada com o livro. Nesse contexto, destacaram que a aprendizagem dos bebês acontece inicialmente pelo corpo, por meio dos movimentos, das sensações, das expressões faciais, assim como por meio de interações e brincadeiras. Em consonância ao pensamento, Micarello e Baptista (2018) enfatizam que a prática de leitura literária, no caso dos bebês e das crianças pequenas, diz respeito também a uma dimensão corporal, de acolhimento aos gestos, entonações, trocas de olhares, sorrisos e afagos, que se fazem presentes nos momentos nos quais alguém mais experiente lhes conta ou lê uma história.

Nesse viés, Ramos *et al.* (2018) constataram o interesse, curiosidade e participação ativa das crianças e como isto resulta na valorização e na importância da presença dos livros e dos movimentos de leitura no dia a dia da turma de berçário. Diante disto, é essencial destacar o papel significativo da leitura literária para os bebês como algo que proporciona conhecimentos sociais e culturais a respeito do livro, tais como o manuseio e formas de olhar, ver e apreciar os seus contextos. Além do mais, à medida que vão ampliando suas experiências com as obras literárias, a criança qualifica a sua relação com estas, apresentando sinais promissores de leitores.

No artigo nomeado “Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente”, Micarello e Baptista (2018) discutem a respeito da formação de professoras da Educação Infantil como mediadoras de leitura literária e as repercussões desse processo formativo nas

práticas docentes. Para as autoras, a leitura literária e a docência são abordadas numa articulação entre ciência, arte e vida. Nesse sentido, a educação literária é percebida na sua complexidade e, conseqüentemente, como um processo exigente do ponto de vista da formação de professoras como mediadoras e promotoras de leitura literária junto a bebês e demais crianças pequenas.

A partir da análise dos dados de dois projetos de pesquisa de ação desenvolvidos pelas pesquisadoras, realizados respectivamente pelas universidades federais de Juiz de Fora e de Minas Gerais, foram desenvolvidas ações de formação de professoras para serem mediadoras da relação de crianças da Educação Infantil com a literatura. O resultado demonstrou as potencialidades das pesquisas colaborativas, mediante a análise dos contextos educativos, de construir e experimentar, ou seja, a construção de uma parceria entre pesquisadores e professoras da Educação Infantil comprometidas com princípios e concepções que considerem a literatura como arte e a educação de crianças como direito à ampliação das experiências estéticas.

Considerando a necessidade de ampliação desse campo de estudo, a nossa pesquisa tem como objeto as concepções de leitura literária das docentes que trabalham em berçários públicos na rede municipal de ensino de Campina Grande, Paraíba. Acreditamos que poderá contribuir para a compreensão das concepções das docentes sobre a leitura literária para os bebês e uma possível aproximação do pensamento delas sobre a educação e os cuidados a essas crianças no espaço de educação coletiva em que trabalham, além da possibilidade de que pesquisas sobre os bebês e a literatura infantil possam emergir, ampliando as discussões acerca dessa temática nos cursos de formação continuada e inicial de professores.

Nesse cenário, suscita-se uma questão norteadora para a investigação: quais são as concepções das professoras de berçário do município de Campina Grande sobre a leitura literária para os bebês? Partimos do pressuposto de que é relevante para os campos da Educação Infantil e da formação de professores compreender as concepções das professoras de bebês sobre a leitura literária e dialogar com esses conhecimentos, considerando-as como os sujeitos históricos e socioculturais da Educação Infantil.

No próximo subtópico, abordaremos a produção acadêmica sobre a docência com bebês realizada entre 2016 e 2022. Diante disto, buscamos analisar e refletir os avanços e os entraves encontrados nesse campo de pesquisa, dentro do recorte temporal estabelecido.

## 1.2 A produção acadêmica sobre a docência com bebês (2016-2022)

Olhar para a docência com os bebês sem compreender o contexto no qual ela é tecida, no cotidiano da escola e da sociedade, é sinal de cegueira às complexidades e sinuosidades que envolvem ser professor, especialmente dos que exercem a docência com bebês. Desse modo, a reflexão sobre a docência nesse segmento está entrelaçada ao contexto sociopolítico e cultural de cada época, que também é (re)criado cotidianamente pelas professoras e bebês por meio de suas ações, posições e intervenções no mundo (Santos, 2021).

Nessa esteira, buscamos pesquisas dentro do recorte temporal estabelecido para esta pesquisa, ou seja, aquelas realizadas entre 2016 e 2022, com vistas ao conhecimento panorâmico sobre a docência com bebês, destacando o foco de pesquisa a partir da leitura dos resumos das dissertações e teses, naquelas que se aproximavam do meu objeto de estudo nesta pesquisa; foi realizada também a leitura do capítulo analítico e das considerações finais, de modo a compreender as discussões e os resultados apresentados pelas pesquisadoras.

As buscas inicialmente foram realizadas em resumos de dissertações e teses publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram encontrados 34 trabalhos utilizando os descritores “docência com bebês” e “prática pedagógica”; no entanto, ao filtrar as buscas adicionando o recorte temporal de 2016 a 2022, adicionando também o descritor “prática pedagógica” e a palavra “bebê”, e especificando a área de conhecimento: Ciências Humanas: Educação, esse número foi reduzido a oito pesquisas – seis dissertações e duas teses. Desse modo, optamos por realizar concomitantemente a busca e a pré-análise, por meio da leitura célere dos títulos e resumos dos trabalhos.

O Quadro 4 mostra as produções sobre a docência com bebês resultantes desse levantamento, discriminando o ano, o foco da discussão e o tipo de publicação. Sobre esses estudos, passaremos a tratar a seguir.

Quadro 4 – Produções sobre a docência com bebês resultantes do levantamento realizado na BDTD, discriminando o foco da discussão, o ano e o tipo de publicação

Autoria e Título da publicação	Ano	Foco da discussão	Tipo de Publicação	Programa	
1	ARRUDA, Jeniffer de. Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês	2016	Percepção dos professores	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp.

2	NASCIMENTO, Beatriz da Silva Faleiro do Nascimento. (Boas) práticas na creche: Miradas emergentes sobre a criança e a infância.	2017	Prática pedagógica	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo.
3	RODRIGUES, Ana Paula Cordeiro Marques. Formação inicial de professores para a docência com bebês: o caso do curso de Pedagogia da FACED-UFC	2018	Formação inicial de professoras	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.
4	RODRIGUES, Silva Maria Gaspariu. Narrativas de uma professora de bebês: a prática pedagógica em foco	2020	Constituição da professora de bebês	Dissertação	Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
5	SCHMEING, Leila Bitencourt. As especificidades da atuação docente para e com bebês e crianças de 0 a 3 anos: uma pesquisa com professoras em um Centro de Educação Infantil de São Paulo	2019	Especificidade da prática docente	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC).
6	DANTAS, Jisle Monteiro Bezerra. A formação contínua de professores no contexto de um centro de Educação Infantil: perspectivas das professoras frente às especificidades da docência com os bebês	2019	Perspectiva de professoras que atuam com bebês	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará.
7	LIZARDO, Lilian de Assis Monteiro. Saberes profissionais e práticas com intencionalidade pedagógica: um estudo sobre o professor de creche	2020	Processo formativo em contexto voltado para a valorização de práticas de aprendizagem de bebês e crianças pequenas	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC).

8	SILVA, Kátia Cristina Fernandes e. As concepções de professoras e de auxiliares sobre a atuação docente promotora de práticas de boa qualidade com bebês	2020	Concepções de professoras e de auxiliares que atuam em creche sobre a atuação Docente promotora de práticas educativas	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará.
---	---	------	--	------	---

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Arruda (2016) direciona o seu olhar para as percepções de professores de bebês sobre questões acerca das especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil, tendo como pressupostos a Teoria Histórico-Cultural. Nesse contexto, os principais resultados destacados pela pesquisadora estão na emergência de se pensar disciplinas em cursos de formação docente que sejam capazes de articular teoria e prática e que se voltem para o envolvimento do professor em sua atividade. Pautado nessa compreensão, Kramer (2005, p. 66) ressalta que “O binômio cuidar/educar é necessário que seja compreendido com processo único, em que as duas ações estão profundamente imbricadas”. Nessa direção, a pesquisadora Arruda (2016) enfatiza também as potencialidades da criança como sujeito ativo como um dos fundamentos de um trabalho pedagógico.

Nascimento (2017) direciona sua pesquisa para investigar os diferentes olhares sobre o conceito de (boas) práticas na creche a partir da narrativa da pesquisadora acerca de suas experiências formativas e com crianças pequenas, tendo como foco as perspectivas de duas professoras que trabalham em turmas de creche e de três professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que já trabalharam em creche. Nesse contexto, Nascimento (2017) questiona sobre o que seriam (boas) práticas no trabalho com as crianças pequenas, de modo particular aquelas de zero a três anos. Diante disto, aborda a resignificação do conceito de (boas) práticas a partir de um novo paradigma que emerge do olhar da criança e da voz da infância como um ser integral.

Rodrigues (2018) busca em sua pesquisa investigar a formação inicial de professoras para docência com bebês. Desse modo, destaca que é uma temática que tem ganhado visibilidade nos últimos anos, mas que ainda ocupa um pequeno espaço de produção acadêmica. Os resultados dessa pesquisa revelaram que a formação docente oferecida no curso de Pedagogia da FACED-UFC, lócus da sua pesquisa, não contempla efetivamente a complexidade e as peculiaridades da prática docente com os bebês. Embora a maioria dos sujeitos reconheçam a boa formação para a docência na Educação Infantil e algumas iniciativas relacionadas às práticas pedagógicas com bebês efetivadas ao longo dos últimos anos, ainda consideram poucas as oportunidades no currículo do curso.

Em seu estudo, Schmeing (2019) evidencia as especificidades próprias da prática docente na Educação Infantil com crianças e bebês de zero a três anos. Diante disto, surgiu o questionamento de como professores de Educação Infantil concebem a docência para e com bebês e crianças pequenas. Assim, trouxe como resultados que, embora na formação inicial as especificidades da docência para e com bebês não sejam contempladas, as professoras que participaram da pesquisa apresentaram concepções claras e articuladas aos conhecimentos veiculados nos documentos oficiais do estado onde a pesquisa foi realizada. Além do mais, os depoimentos revelaram que esta é uma docência marcada por gestos e atitudes de afetividade, observação sensível e escuta ativa. Nesse aspecto, concordamos com a pesquisadora, visto que a educação de bebês constitui uma complexa prática social, que envolve diferentes atores: os bebês, suas famílias, os professores, e os demais profissionais da instituição educacional envolvidos nesse processo de cuidar e educar na educação infantil.

Um aspecto apontado por Schmeing (2019) é em relação aos aspectos de formação, visto que os depoimentos revelaram os desafios presentes nessa prática profissional, os quais, além de caracterizarem especificidades da docência na Educação Infantil de zero a três anos, também nos permitem identificar necessidades formativas.

Dantas (2019), em sua pesquisa com enfoque em apreender a perspectiva de professoras que trabalham com bebês acerca da formação contínua nos seus contextos de trabalho em um centro de Educação Infantil, mediante a análise dos dados, revelou que os espaços dados às discussões sobre a especificidades dos bebês é resumido, às vezes até inexistente, ou seja, não há formações voltadas para as especificidades dos bebês e para atuação com eles. Diante desse cenário, as professoras apontam a necessidade de formações com outras áreas e profissionais para ampliação dos seus saberes. Um ponto a ser destacado é sobre a necessidade de mais pesquisas na área da formação contínua de professoras que trabalham com bebês e a urgência de investimentos na formação inicial e continuada.

Outra pesquisa, desenvolvida por Rodrigues (2020), tratou de aspectos relacionados à constituição da professora de bebês a partir da reflexão do seu próprio trabalho pedagógico. Em sua pesquisa, destaca a necessidade de os(as) professores(as) de bebês se reconhecerem como autores(as) do trabalho docente, além de colaborarem para a construção de um campo de conhecimento desse nível de atuação docente. Assim, corroboro essa pesquisa, quando enfatiza que é um contexto ainda pouco reconhecido como espaço de trabalho pedagógico, fruto de concepções históricas a respeito dos professores(as) de bebês, os(as) quais são aqueles(as) a quem a sociedade reconhece com o menor poder em relação a outros profissionais da área de Educação. Nesse sentido, o presente estudo revelou a complexidade da docência em creches.

No âmbito dessa discussão, seria equivocados interpretar a docência com bebês como um trabalho simples e desprezioso. Assim, é importante destacar que a profissão de professor(a) na creche, especificamente, tratando-se dos bebês, não é como muitos acreditam – apenas a continuidade dos fazeres maternos –, mas uma construção de profissionalização que exige competências teórica, metodológica e relacional (Barbosa, 2010), pois o trabalho pedagógico é intenso, complexo e exige do docente uma formação sólida, que reconheça as crianças em sua pluralidade. Corroborando Barbosa (2010), educar bebês não significa apenas a constituição e a aplicação de um projeto pedagógico objetivo, mas se colocar física e emocionalmente à disposição das crianças, o que exige do adulto comprometimento e responsabilidade.

A investigação de Lizardo (2020), em sua tese, construiu, junto ao grupo docente de uma creche, um processo formativo em contexto voltado para a valorização de práticas de aprendizagem de bebês e crianças pequenas. Para isto, foi criado, junto aos professores, uma sequência de atividades em diferentes áreas do currículo que proporcionam diferentes experiências. Nos resultados destacados pelo pesquisador, nota-se que os saberes dos professores da Educação Infantil advêm da prática profissional e do diálogo com professores mais experientes; no entanto, os professores tiveram consciência da relação teórica e prática. Outra questão importante levantada é acerca do sentimento de medo ao propor atividades para os bebês e crianças. Nesse contexto, é crucial destacarmos a importância do reconhecimento dos bebês, enquanto sujeitos ativos, potentes, que interagem com o meio e com outro, a partir das relações que estabelecem. Além do mais, Lizardo (2020) relaciona sua pesquisa com as demais supracitadas quando propõe uma experiência formativa dentro dos contextos reais de educação.

A tese de Silva (2020) investigou as concepções de professoras e de auxiliares que exercem seu labor em creche sobre a prática pedagógica docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com os bebês em instituições com propostas pedagógicas distintas. Para isto, utilizou como base teórica as contribuições da corrente sócio-histórica do desenvolvimento humano. Nos resultados, com base na análise dos dados, a pesquisadora apresentou um comparativo entre a creche particular e a creche pública, sendo identificadas diferenças significativas nas práticas educativas das duas creches.

Um ponto em comum nas discussões dos resultados das dissertações e teses é a acerca da formação desses docentes que trabalham com bebês. Os pesquisadores evidenciam a necessidade de uma formação mais sólida, que contemple a docência com bebês, que reconheça as especificidades dos sujeitos, na formação inicial ou continuada, de modo a contribuir com as

práticas educativas significativas, posto que ainda consideram poucas as oportunidades de formação. Dantas (2019) evidencia também a necessidade de mais pesquisas nessa área da formação contínua de professoras que trabalham com bebês.

Com a finalidade de ampliar o estudo em questão, foram realizadas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, realizando-as por assuntos, atentando para utilização dos filtros que delimitaram o recorte temporal escolhido, nos últimos sete anos. Utilizamos os mesmos descritores: "docência com bebês" e "prática pedagógica com bebês". Como fruto da pesquisa, obtivemos 12 trabalhos que abordam a temática – dez dissertações e duas teses. No entanto, já havíamos mencionado três dessas pesquisas no levantamento do BDTD. Por fim, sobraram nove trabalhos que fazem parte da temática de interesse da nossa pesquisa. Sobre esses estudos, passaremos a tratar a seguir.

Quadro 5 – Produções sobre a docência com bebês resultantes do levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, discriminando o foco da discussão, o ano e o tipo de publicação

Autoria e Título da publicação	Ano	Foco da discussão	Tipo de publicação	Programa
1 RIBEIRO, Amanda de Cassia Borges. Docência com bebês e crianças pequenas na Educação Infantil: Encontro com a ação de começar-se no mundo.	2017	Intencionalidade pedagógica	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação e Linguagem, da Universidade de Santa Cruz do Sul.
2 SALGADO, Marilda Capitulina Costa. Educadoras de bebês: desafios na construção da identidade profissional.	2018	Identidade profissional	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul.
3 SILVA, Isabel Rodrigues da. As dinâmicas corporais na docência com bebês.	2018	Dinâmicas corporais	Dissertação	Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina.
4 CABRAL, Viviane Vieira. O corpo dos bebês na constituição da especificidade da docência na educação infantil.	2019	O corpo dos bebês na constituição da especificidade da docência	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

5	PEREIRA, Arlete de Costa. A dimensão estética na docência com bebês e crianças bem pequenas: indícios da formação de leitores.	2019	Dimensão estética na docência com bebês.	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.
6	COSTA, Eliene Santos de Faria. Docência com bebês? Autobiografia docente entre currículo e outras tramas.	2020	Os processos de subjetivação da docência com bebês, a partir da pesquisa autobiográfica.	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará.
7	BITENCOURT, Laís Caroline Andrade. Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar de cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil.	2020	Experiências sociais de professoras e auxiliar de Educação Infantil, que trabalham com cuidado e educação de bebês.	Tese	Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
8	PAZ, Antonia Suely Oliveira da. As narrativas de professoras e suas práticas educativas no berçário da EMEI Cotijuba.	2020	Narrativas de professoras e suas práticas educativas no contexto do berçário.	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará.
9	DAL ONGARO, Daniela. Aprendizagem da docência: A constituição do ser professor de/com bebês e crianças pequenas frente a educação remota emergencial.	2021	Aprendizagem da docência na constituição do ser professor de/com bebês frente à educação remota emergencial.	Dissertação	Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Ribeiro (2017) interroga e reflete sobre a especificidade da atenção pedagógica de conviver com bebês a partir da própria convivência com eles, com o objetivo de destacar a intencionalidade pedagógica em relação à experiência singular do começo na Educação Infantil, tendo como fundamento a concepção de natalidade em Hannah Arendt. Nos resultados, destaca que a experiência de se iniciar em linguagem com os adultos exige da docência um planejamento que considere a ludicidade das primeiras aprendizagens no e do mundo. Desse modo, a docência na creche solicita organizar um cotidiano de vida e não de escolarização.

Em outra direção, Salgado (2018) apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com educadoras de bebês, com o pressuposto de que a relação adulto-bebê nos berçários é relevante e que a qualidade do trabalho pedagógico está diretamente relacionada à formação dos(as) profissionais que estão em exercício da docência nesses espaços. Nesse contexto, os resultados revelaram que o trabalho de profissionais sem formação em magistério nos berçários produziu um contexto no qual as educadoras vêm assumindo atribuições de auxiliares e de docentes. Observou-se uma dicotomia do cuidar e educar nos relatos das docentes participantes da pesquisa, que classificaram as práticas pedagógicas e não pedagógicas.

Posto isto, é importante destacar o cuidado como constitutivo da docência, atribuindo outro sentido à relação educativo-pedagógica com os bebês, já que permite considerar que, quando o(a) professor(a) se ocupa nas mais diversas situações do cotidiano, como nos momentos de troca, alimentação, brincadeira, ele(a) desenvolve uma ação pedagógica. Parte-se do pressuposto de que a educação com os bebês acontece a todo momento no cotidiano, a partir das vivências, interações e brincadeiras.

Além disto, compreender a docência com bebês como uma prática vinculada ao cuidado, à escuta de múltiplas linguagens e a processos de aprendizagem e desenvolvimento que encontram sustentação em um cotidiano rico, exige dos sujeitos um encontro contínuo com os bebês e a construção de uma postura reflexiva que dê sustentação para a ação docente (Coutinho; Rodrigues, 2021). Reitero, assim, a discussão abordada por Salgado (2018), quando destaca que a complexidade que envolve a docência de bebês requer uma sólida qualificação profissional, sendo fundamental o investimento tanto na formação inicial quanto na continuada.

Silva (2018) direcionou o seu olhar acerca da composição das dinâmicas corporais com bebês. Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico, cujos resultados indicaram que as dinâmicas e as demandas corporais da docência com bebês são marcadas pelas demandas corporais das crianças. Além do mais, ao acolher as demandas dos bebês, as professoras revelaram uma disponibilidade corporal intensa, e os atendimentos às singularidades, que são constantes na docência com bebês, ocupam grande parte do tempo das professoras. Um dado destacado pela pesquisadora é que, para dar conta de atender às demandas dos bebês de acordo com a temporalidade imposta, as professoras realizam uma movimentação corporal intensa para agilizar os atendimentos, na medida em que buscam respeitar o corpo e o tempo dos bebês.

Nessa mesma direção, Cabral (2019) tratou de aspectos relacionados ao corpo dos bebês na constituição da especificidade da docência. Revelou, nos resultados das análises, que os bebês possuem demandas corporais que mobilizam a professora, exigindo uma acolhida e resposta para o atendimento a essas necessidades. O reconhecimento das singularidades dos

bebês é orientador de suas ações, dando contornos constitutivos de uma docência que é relacional, ao mesmo tempo que incide na constituição subjetiva dos bebês.

A dimensão estética na docência com bebês, com o foco nas práticas de leitura e contação de histórias com livros infantis ou de literatura infantil, foi o foco da pesquisa de Pereira (2019). O autor teve como resultados que as crianças se constituem leitores desde bebês, e a mediação das professoras é fundamental nesse processo, já que elas utilizam uma série de elementos para envolver as crianças nas narrativas. Outro apontamento é acerca da organização dos espaços como um ambiente acolhedor.

Costa (2020) apresenta, por meio de pesquisa autobiográfica, os processos de subjetivação constituídos da própria docência, analisando os percursos formativos, de modo a compreender a própria constituição de professoras de bebês. Revela, em seus resultados, que essa investigação mostrou uma maior consciência dos sentidos da docência pelos professores. Desse modo, enfatiza a importância da busca pessoal por maior qualificação profissional, considerando o papel de cada espaço formador, como essencial para mudanças e transformações que marcaram a sua constituição docente. Sinaliza, também, que essa pesquisa abre espaço para discussões sobre esse tipo de docência, compreendendo que nunca está pronta, uma vez que sempre há espaço para crescer e abandonar velhas práticas, mediante novas concepções.

Outra dimensão que aparece nas pesquisas é a desenvolvida por Bitencourt (2020), que busca compreender as experiências sociais de professoras e auxiliares de Educação Infantil que trabalham com cuidado e educação de bebês. Nesse sentido, sua revisão de literatura evidenciou o caráter ainda em construção da Instituição de Educação Infantil e da Identidade. Além do mais, destaca que a docência com bebês possui características próprias, as quais exigem das professoras e auxiliares a mobilização de competências teóricas, metodológicas e relacionais, permeadas por ações sutis. Com base nos pressupostos das perspectivas teóricas da Sociologia da Experiência, do conceito de cuidado como categoria da sociologia do trabalho, e da Antropologia dos Sentidos, a autora sinaliza que as análises proporcionaram reflexões acerca das experiências das professoras e auxiliares durante o trabalho com bebês.

Bitencourt (2020) acrescenta que vão se gerindo diferentes lógicas de ação durante a realização das atividades laborais, o que afeta diretamente a experiência do bebê. Além do mais, destaca que a dimensão sensorial permite uma aproximação da compreensão das ações sutis durante a realização das atividades de cuidado e educação. Desse modo, a constituição da experiência social de professoras e auxiliares perpassam, além das lógicas da integração,

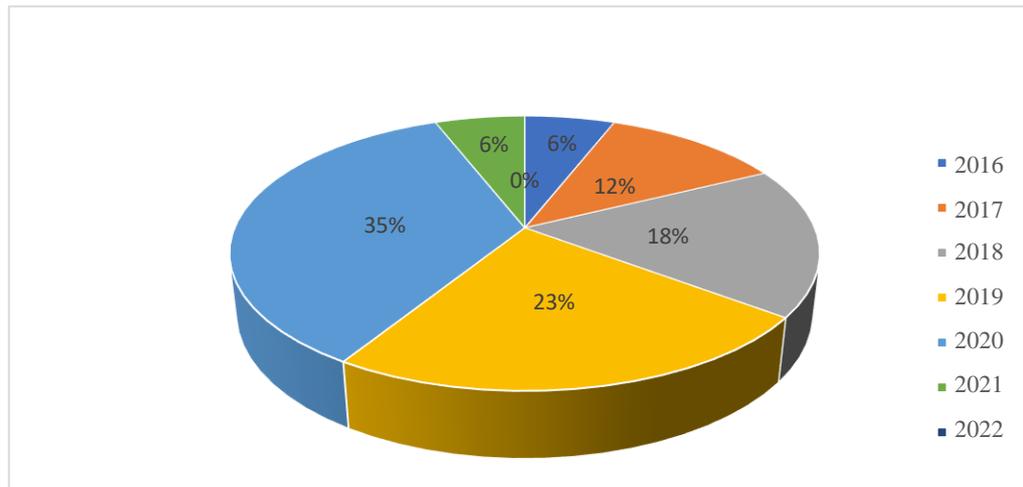
estratégia e subjetivação, os sentidos primeiros do seu próprio corpo, nas relações estabelecidas durante o dia.

Em sua pesquisa, Paz (2020) tratou de aspectos relacionados às narrativas de professoras e suas práticas educativas no contexto do berçário, frente à educação ribeirinha. Como resultados, a análise dos relatos narrativos das professoras evidenciou que suas experiências vividas na turma do berçário foram compartilhadas com os seus pares, no dia a dia de maneira coletiva, tendo como ponto primordial as brincadeiras e as interações a partir da valorização da cultura local e das peculiaridades ribeirinhas. Nesse contexto, enfatizam que as inquietações pedagógicas foram incentivos para o estudo e buscas acerca do trabalho docente com bebês.

Ongaro (2021), por sua vez, apresenta uma pesquisa em uma direção diferente das demais. A autora pautou-se na temática da aprendizagem da docência de e com bebês e crianças pequenas no contexto atípico de pandemia. O estudo teve o objetivo de compreender a repercussão dos processos formativos que constituem a docência na educação de e com bebês e crianças pequenas a partir da educação remota emergencial, tendo como pressuposto a abordagem sociocultural. Nesse viés, apresenta como resultados, a partir das narrativas docentes, que a aprendizagem da docência foi sendo constituída durante a educação remota emergencial, a partir das suas vivências cotidianas e da busca pela formação continuada.

No total de pesquisas encontradas, foi possível constatar uma diversidade de objetos envolvendo o campo de pesquisa sobre a docência com bebês. Esse levantamento evidenciou também um aumento de trabalhos, principalmente entre os anos de 2018 a 2020, que se dedicam a analisar as especificidades do trabalho de professoras de bebês, apresentando um número significativo de pesquisas envolvendo a temática em questão. Essa evolução pode ser vista na Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Produções sobre a docência com bebês, conforme a BDTD e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES



Fonte: elaborada pela autora (2022)

Como vimos neste capítulo de revisão de literatura, a investigação sobre leitura literária e a docência com bebês, voltada para esses atores sociais, está em processo, revelando particularidades da docência com bebês, tais como o papel do corpo da professora. Nesse sentido, esta pesquisa pode ampliar as discussões, contribuindo significativamente com o campo, pois temos clareza de que não esgota o tema, mas desvela um pouco do universo profissional de professoras de bebês sobre a leitura literária no berçário. Para isto, tem a perspectiva de analisar as concepções de leitura literária dos(as) docentes que trabalham em berçários públicos na rede municipal de ensino de Campina Grande, Paraíba.

O próximo capítulo é dedicado à apresentação dos percursos teórico-metodológicos construídos para a realização da nossa pesquisa, apresentando o tipo de pesquisa realizado, os lócus investigados, os sujeitos participantes, os procedimentos e instrumentos utilizados durante o processo o processo de geração e análise dos dados, dentre outras questões metodológicas e éticas da pesquisa.

## 2 PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

Iniciamos este capítulo tendo como inspiração o pressuposto de Freire (1996), ao ressaltar a importância de o ensino e a pesquisa caminharem juntos de forma indissociáveis. Trago essa reflexão para a nossa condição de professoras, da necessidade de continuarmos buscando novos conhecimentos.

O objetivo deste capítulo é apresentar os caminhos teórico-metodológicos construídos para a realização da nossa pesquisa. Primeiramente, abordaremos a natureza qualitativa da pesquisa, que se configura como uma investigação de campo com inspiração etnográfica, realizada em dois berçários públicos da rede municipal de Campina Grande- PB. Na sequência, descrevemos as características do contexto em que se deu a pesquisa e apresentaremos os sujeitos participantes. Em seguida, discutiremos os instrumentos, procedimentos de geração dos dados e como foi realizada a sua análise. E, por fim, abordaremos as questões da ética na pesquisa, ressaltaremos a necessidade de sermos cautelosos, responsáveis e respeitosos na ação investigativa.

### 2.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa realizada pode ser classificada como uma investigação de campo qualitativa, com inspiração etnográfica, pois, devido ao tempo curto para realização e conclusão do mestrado, não é possível realizar uma intervenção etnográfica que exija do(a) pesquisador(a) uma imersão no campo de maneira densa, aprofundada e com uma duração significativa. Dessa forma, não podemos afirmar que a nossa pesquisa se trata de um estudo de cunho etnográfico, mas com traços de etnografia.

Sobre isto, concordamos com Mattos (2011), quando sinaliza alguns cuidados que podem auxiliar o pesquisador a desenvolver este tipo de pesquisa, em particular preocupações com o período despendido no campo de investigação, a descrição densa e minuciosa dos dados coletados, o processo indutivo de análise, a questão da ética na pesquisa, dentre outras questões. Nesse sentido, Geertz (1989) traz como objeto da etnografia uma hierarquia estratificada de estrutura significantes sem quais os fatos não existiriam.

Partimos da compreensão da etnografia como uma lógica de investigação à luz do argumento de Green (2005, p. 30) de que os “etnógrafos preocupam-se em desenvolver um estudo descritivo das formas de vida típicas de um grupo em momentos específicos no tempo, a partir de ponto de vista diferentes”. Nesse contexto, a nossa pesquisa busca compreender, a partir de um olhar e de uma escuta sensível, cautelosa e ética, as concepções das participantes do grupo pesquisado acerca da leitura literária para os bebês, partindo das suas próprias ações, considerando as experiências, a cultura e o contexto social que as professoras e bebês estão inseridos.

No tocante à pesquisa de campo, evidenciamos a necessidade de um encontro mais próximo entre o pesquisador e o local ou grupo em que o fenômeno pesquisado ocorre. Sobre isto, Gonsalves (2005) explica que:

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas (Gonsalves, 2005, p. 67).

Corsaro (2005) argumenta que “a entrada no campo é crucial na etnografia, uma vez que um de seus objetivos centrais como método interpretativo é estabelecer o *status* de membro e uma perspectiva ou ponto de vista de dentro”. A nossa pesquisa, por apresentar inspirações etnográficas, corrobora esse pressuposto defendido por Corsaro (2005), de o pesquisador estar imerso em um contexto, em ter o seu olhar direcionado aos sujeitos, ao local e às culturas que estão presentes. Diante disto, torna-se relevante relatar como se deu a nossa entrada em campo. Em junho de 2022, foi dada a entrada no processo para aprovação pelo Comitê de Ética para obtenção da autorização para realizar a pesquisa de campo. Em agosto do mesmo ano, obtivemos a aprovação e validação, por meio do Parecer n. 5.561.435. Inicialmente, pretendíamos começar a pesquisa de campo em duas unidades de Educação Infantil que atendiam ao berçário 1 no mês de setembro de 2022. No entanto, isto não foi possível, devido a uma série de acontecimentos que interferiram no calendário da instituição e impossibilitaram o início da imersão no campo como programado.

A entrada de uma pesquisadora em campo é marcada por um misto de sentimentos, expectativas, ansiedade e incertezas. Inicialmente, na primeira ida às instituições educacionais, buscamos conversar com as diretoras das creches, apresentar a pesquisa e os nossos objetivos. Além disto, começamos a conhecer as instituições e as professoras, dialogando, ouvindo, tirando as dúvidas que foram surgindo em relação a como seria o andamento da pesquisa,

destacando a importância da autorização e a participação delas durante o tempo e as etapas da pesquisa de campo. Nesse momento, após a conversa inicial e explanação da pesquisa, houve combinações em relação a dia e horários dessa entrada em campo, respeitando o tempo e os limites das unidades de ensino e dos sujeitos participantes.

Dessa forma, diante dos imprevistos, iniciamos nossa pesquisa de campo em fevereiro de 2023, início do período letivo. Todavia, isto coincidiu com uma greve dos professores da Educação Básica do município, em busca de reajuste salarial para a categoria. Nesse contexto, as aulas foram suspensas por algumas semanas, e, no retorno, as docentes realizavam paralisações semanais, as quais, muitas vezes, coincidiam com o dia de observação acordado com elas. Além do mais, devido a outros fatores de ordem interna, em uma das instituições foi necessário suspender as aulas em alguns dias específicos. Esses fatores dificultaram o período de observação das aulas até quando essas situações foram regularizadas.

Logo que cheguei às creches lócus da nossa pesquisa, fui bem acolhida pelas professoras e também pelos bebês. Alguns se aproximaram, outros inicialmente estranharam a minha presença na sala. Com a frequência das observações, eles foram se familiarizando, ficando um pouco mais perto e até pedindo “colo”. Em uma dada instituição participante, após o momento de leitura realizada pelas docentes, uma criança se aproximou e me entregou um livro. Sentamos no chão e começamos a folhear as páginas e mostrar as ilustrações.

No que se refere à pesquisa com abordagem qualitativa, pode ser compreendida como capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação como construções humanas significativas (Minayo, 2000).

Nesse contexto, é importante destacarmos as cinco características apontadas por Yin (2016, p. 29) nas pesquisas de abordagem qualitativa:

1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas (rotuladas pelo autor como os participantes do estudo);
3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

Ainda em relação à pesquisa qualitativa, consideramos importante destacar que está enraizada na interpretação de uma dada realidade humana em sua totalidade, e não na sua quantificação. Além do mais, concebe o homem como sujeito e ator. Desse modo, os

pesquisadores são, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos de suas próprias pesquisas (Gamboa, 1995).

Com base na abordagem qualitativa, a nossa pesquisa reafirma a importância de o pesquisador ir até o local que ele deseja investigar, sem deixar de considerar os aspectos subjetivos dos participantes, compreendendo todo o processo da pesquisa, até chegar aos resultados, buscando, assim, interpretar o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Adiante, mostraremos o contexto da nossa pesquisa, que são os berçários públicos do município de Campina Grande, Paraíba.

## **2.2 Contexto da pesquisa**

O campo de pesquisa no qual realizamos nossa investigação foram três instituições educacionais públicas localizadas em Campina Grande, Paraíba, que ofertam Educação Infantil e que contemplam crianças do berçário à pré-escola, ou seja, dos quatro meses aos quatro anos de idade. Estão localizadas nas zonas oeste, sul e norte de Campina Grande.

Campina Grande é um município brasileiro no estado da Paraíba. Considerada um dos principais polos industriais da Região Nordeste, bem como principal polo tecnológico da América Latina, segundo a revista americana Newsweek, foi fundada em 1º de dezembro de 1697, tendo sido elevada à categoria de município em 11 de outubro de 1864.

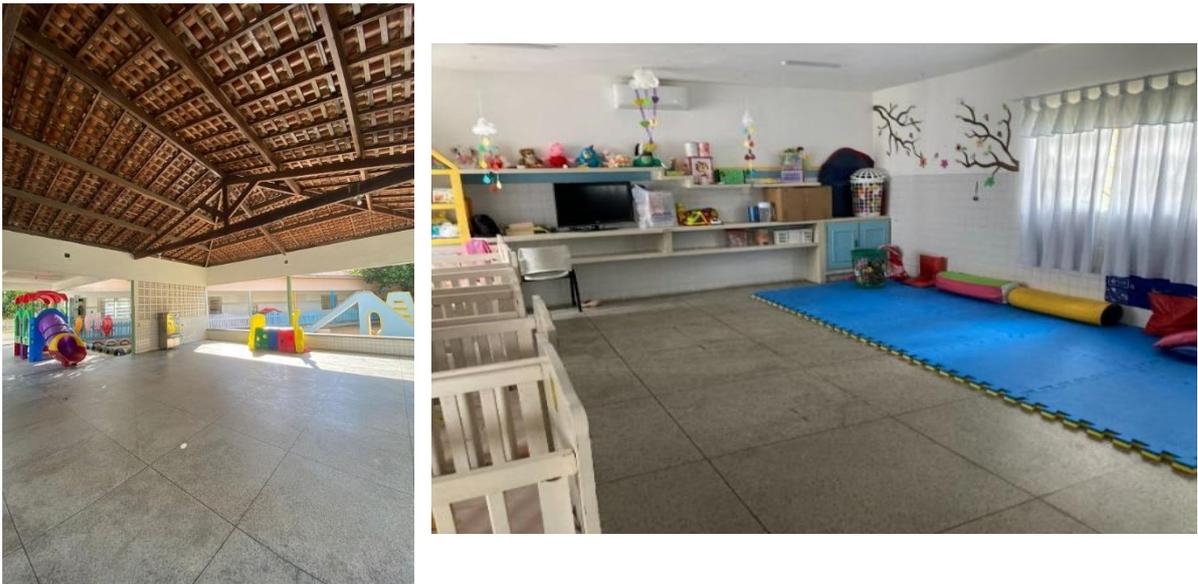
As creches participantes da pesquisa pertencem à rede pública municipal de ensino de Campina Grande. Com base nos dados fornecidos pela Secretaria de Educação de Campina Grande (SEDUC), o município tem 42 instituições de Educação Infantil e, dentre estas, 19 contemplam o segmento do berçário. Desse modo, há um percentual de 45,23% de unidades com atendimento a bebês. De acordo com os dados obtidos na pesquisa, as unidades estão distribuídas nos diversos bairros de Campina Grande e atendem, em nível de berçário 1 e 2, cerca de 1.100 crianças, das quais 280 estão em turmas de B1.

O estudo contou com a participação de seis docentes que trabalhavam em três creches públicas que atendem a bebês e crianças bem pequenas no município de Campina Grande. Neste trabalho, intitulamos as instituições participantes com nomes fictícios: *creche berçário Arco-Íris*, *creche berçário Céu Azul* e *creche berçário Carrossel*, de modo a garantir o sigilo ético da pesquisa. Para escolha das instituições, foram utilizados critérios, tais como: ser uma instituição pública da rede municipal de Campina Grande, oferecer turmas de berçário, ou seja,

atender crianças de zero a 18 meses, além de haver autorização das instituições e a aceitação das professoras quanto à realização e participação na pesquisa.

As fotografias a seguir mostram o espaço externo da instituição e a sala de referência da turma do berçário da creche Céu Azul, localizada na zona oeste da cidade, que atende a aproximadamente 223 crianças, de zero a quatro anos.

Fotografias 1 e 2 – Espaço do pátio da creche e sala do berçário – creche Céu Azul



Fonte: Registros da pesquisadora (2023).

As fotografias a seguir mostram o espaço externo da instituição e a sala de referência da turma do berçário da creche berçário Carrossel, localizada na zona norte do município de Campina Grande, que atende a 245 crianças em período integral, de quatro meses a três anos e onze meses, ou seja, do berçário ao maternal II.

Fotografias 3 e 4 – Espaço do pátio da creche e sala do berçário – creche berçário Carrossel



Fonte: Registros da pesquisadora (2024).

As fotografias a seguir mostram os espaços externos e a sala de referência da creche berçário Arco Íris, localizada na zona sul do município, que atende a 255 crianças, de quatro meses a cinco anos de idade, contemplando berçário e a pré-escola.

Fotografias 5 e 6 – Espaço do pátio da creche e sala do berçário – creche berçário Arco Íris



Fonte: Registros da pesquisadora (2024).

Vale ressaltar que, na rede municipal de Campina Grande, os professores podem ser contratados de duas formas: por efetivação, ou seja, aprovados mediante concurso público, o que garante estabilidade no emprego e a garantia de todos os direitos trabalhistas; ou por

contratação, quando são chamados para o cargo de maneira temporária e não possuem garantia de todos os direitos trabalhistas.

Basílio e Almeida (2018) problematizam esse vínculo temporário, pois, para não caracterizar vínculo empregatício com o Estado, os professores associados a esse tipo de contrato são obrigados a se submeter a períodos de interstício entre um contrato e outro, e não têm estabilidade e salários justos para a função exercida. Esses fatores refletem diretamente nas condições de trabalho desses professores. Nas creches lócus da nossa pesquisa, as turmas de berçário funcionam com três docentes por turno para um número entre 15 a 21 bebês, com exceção de uma instituição, que, devido ao número de bebês matriculados, foi necessário ampliar para quatro docentes.

Silva (2020) enfatiza que, a partir da década de 1990, com as metamorfoses no mundo do trabalho no setor público e com os novos modelos de gestão pública, ocorreu a acentuada precarização dos professores estáveis (concursados), aumentando demasiadamente o número de professores instáveis (temporários e eventuais), o que culminou no período do pós-golpe de 2016. Nesse cenário, identificaram-se as novas tendências de terceirização, e uberização do trabalho docente. Desse modo, a precarização do trabalho docente na atualidade é um dos aspectos que se articula com a disputa de poder do Estado brasileiro e compõe o desenho de determinadas políticas educacionais, as quais buscam conformar um trabalhador docente de novo tipo adequado a essa reestruturação. Desse modo, nos faz refletir sobre características do Estado e das políticas públicas geridas pelo modelo capitalista, neoliberal, que impactam diretamente nas condições de trabalho proporcionadas às docentes.

Na próxima seção, apresentaremos os instrumentos, procedimentos e análises realizados na pesquisa.

### **2.3 Geração de dados: instrumentos, procedimentos e análises**

Como procedimentos e instrumentos para geração dos dados durante a pesquisa, utilizamos da observação em salas de atividade dos berçários, entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras de turmas de berçário 1, vídeo-gravação e fotografias de atividades que envolviam a leitura literária com as crianças, pois a captação de imagens e vídeos são maneiras de produzir dados, pelo fato de serem capazes de registrar detalhes, permitindo analisar esse material posteriormente. Como estratégia para registrar as situações ocorridas durante a pesquisa, fizemos o uso de notas de campo a partir do relato das observações.

A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Além disto, as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação (Bodgan; Biklen, 1994).

A entrevista semiestruturada é aquela que parte de alguns questionamentos básicos, os quais se apoiam em teorias e hipóteses de interesse da pesquisa, e que, em seguida, abrem espaço para novas interrogações que surgem à medida que se percebem as respostas fornecidas pelo entrevistado (Triviños, 1987). Assim, a escolha por esse instrumento se deu devido ao poder que tem de focalizar o assunto que foi escolhido e por dispor de um roteiro com perguntas que facilitam o diálogo com o entrevistado, aos mesmo tempo que mantém seu caráter de flexibilidade. Na nossa pesquisa, optamos pela entrevista semiestruturada seguindo um roteiro pré-estabelecido, dividido por blocos, de modo que este pudesse contribuir para responder à nossa questão de pesquisa e aos nossos objetivos (Apêndice A). Fizemos uma entrevista teste no mês de novembro de 2022, para avaliar o roteiro e fazer possíveis ajustes. No período de abril a setembro de 2023, cinco professoras optaram por realizar a entrevista de modo presencial na instituição em que trabalhavam, e uma pelo modo remoto. Dessa forma, preservamos a disponibilidade das docentes e o modo em que se sentiam mais confortáveis para responder às perguntas. Após a realização das entrevistas, foi feita sua transcrição por meio do programa Reshape, e em seguida foi realizada a análise de conteúdo.

A observação, instrumento de geração de dados importante nas pesquisas qualitativas de campo, foi realizada antes das entrevistas. Nesse sentido, é necessário ter claro quais os objetivos e quais são as questões norteadoras da pesquisa, além do mais, exige-se que o pesquisador tenha definido o que observar naquele contexto determinado. Ludke e André (1986) explicam que esse instrumento possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, mas, para que se torne um instrumento válido, implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.

Iniciamos o período de observação nas creches em fevereiro de 2023, no entanto, como relatado anteriormente, tivemos dificuldades no início devido à greve dos professores e outros problemas que surgiram que afetaram a frequência das aulas nas instituições. Permanecemos nas creches até o final do mês de outubro<sup>7</sup> daquele ano. As observações foram realizadas em dois dias por semana (uma tarde para cada instituição), nas quais foram registrados eventos de leitura literária. Mediante esse instrumento de geração de dados, pudemos acompanhar os

---

<sup>7</sup> Permanecemos nas instituições até o mês de outubro de 2023, pois os meses de novembro e dezembro foram dedicados à escrita final da dissertação

eventos de leitura da obra literária, e conhecer os rituais que as docentes realizaram nesses momentos com os bebês.

Assim, esse instrumento possibilitou identificar e conhecer como as professoras trabalhavam com a leitura literária com os bebês na sala do berçário, os rituais de leitura criados por elas para esses momentos, além da organização dos espaços de leitura e as escolhas dos livros ou histórias lidas ou contadas para os bebês. As observações foram vivenciadas no turno da tarde. A entrada na creche era por volta das 13h30min, e a saída, às 16h, intercalando semanalmente entre as três instituições lócus da nossa pesquisa.

Na produção de dados, foram utilizados registros em imagens e vídeos que se constituíram em peças fundamentais da nossa pesquisa, pois a captação de imagens e vídeos dos momentos de leitura realizados pelas professoras dos bebês nos permitiram registrar momentos cruciais para o nosso estudo, possibilitando assistir-lhes quantas vezes necessário e realizar análises com base nesse material, nos atentando para os rituais utilizados pelas docentes nestes momentos, as expressões faciais e corporais, os gestos, e a maneira como os bebês participavam e interagiam durante esses eventos, além da forma como as professoras conduziram cada evento de contação e leitura de literatura infantil.

Martins Filho (2011) argumenta, também com base em outros estudiosos, a proposição de que a fotografia é um importante dispositivo metodológico em pesquisas que envolvem crianças. Desse modo, deve se pensar a fotografia para além da simples função ilustrativa na pesquisa, e utilizar a imagem fotográfica como uma estratégia que demarca a importância dos arquivos de memória coletiva no campo da constituição dos sujeitos, ampliando também os processos visuais diante da aproximação da realidade sócio-histórica e cultural dos grupos fotografados.

Utilizamos a videogravação como recurso de geração de dados, atrelado à fotografia. Conforme Garcez et al. (2011), o uso adequado da imagem em movimento, aliado ao áudio, permite capturar aspectos difíceis de serem captados com outros recursos, tais como expressões faciais e verbais utilizadas em situações cotidianas. Além disto, há a necessidade de produzir registros confiáveis do trabalho de campo e de construir materiais empíricos válidos no contexto, que possam ser tomados como fonte para a compreensão de determinado fenômeno e problema de pesquisa, o que determina a adoção de procedimentos e recursos.

Nessa direção, sendo uma pesquisa de cunho qualitativo, “o vídeo permite capturar o contexto das interações, assim como permite que façamos repetidas revisões, a fim de criar códigos para uma análise compreensiva do fenômeno” (Garcez et al., 2011, p. 253). Desse modo, utilizamos como critério para a gravação e fotografias os eventos de leitura que estavam

sendo realizados no momento que estávamos imersos na observação. Também foram feitas imagens dos espaços de leitura, da biblioteca da instituição e da sala de atividades.

Nesta pesquisa, realizamos as videograções e os registros fotográficos por meio de uma câmera de vídeo de um *smartphone*, de modo a capturar os eventos de leitura literária realizados pelas docentes. O foco dessas gravações foram os bebês de quatro meses a um ano de idade, visando capturar os rituais de leitura realizado pelas docentes, bem como a forma como os bebês interagem durante esses momentos. Vale ressaltar que foram enviados aos pais e responsáveis, por intermédio das professoras responsáveis pela turma, um termo de autorização para que a imagem da turma pudesse ser usada exclusivamente para fins de pesquisa. Destacamos que não foram todos os pais que autorizaram o uso da imagem da criança.

No que se refere ao tempo de registros videogravados, temos aproximadamente 23 minutos dos momentos de leitura realizados pelas docentes. Os episódios chegaram a durar entre três minutos e 34 segundos a nove minutos e 32 segundos. Vale destacar que, para análise nesta pesquisa, focaremos em um evento de leitura literária.

Após o registro em vídeo das cenas feitas durante a pesquisa de campo, assistimos a estes diversas vezes, na intenção de realizarmos a minutagem, ou seja, foram realizados recortes que evidenciaram os rituais de leitura da obra literária escolhidos pelas docentes dos berçários, além das interações e expressões dos bebês durante os eventos de leitura literária realizados. Fizemos dois grupos de imagens: um que destacava a coordenação da dinâmica de leitura literária pelas professoras e outro que destacava a reação dos bebês ao evento analisado. Assim, foi possível analisar a leitura literária pelas docentes, o papel de cada uma e a reação das crianças com a atividade.

As formas de registros do cotidiano das observações ocorreram por meio de notas de campo, baseadas fundamentalmente na observação, estratégia utilizada para registrar as situações ocorridas durante a pesquisa. Bodgan e Biklen (1994, p. 154) afirmam que as notas de campo são um “relato escrito daquilo que o investigador ouve ou vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Dessa forma, foram de suma importância, tornando possível descrever alguns fatos observados e reflexões que emergiram no campo, com rigor, responsabilidade e compromisso com os sujeitos participantes da nossa pesquisa.

Considerando as variadas formas de geração dos dados e participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, definimos para o tratamento dos dados obtidos a triangulação de fontes de dados. Enquanto metodologia de pesquisa, várias definições podem ser apresentadas para a triangulação, pois permite que o(a) pesquisador(a) possa atentar para os dados produzidos a

partir de todos os instrumentos utilizados e cruzá-los numa tentativa cuidadosa de visualizar o fenômeno investigado a partir de vários ângulos (Flick, 2009).

Desse modo, a entrevista, a observação, as videogravações e as fotografias, ou seja, as diferentes fontes de dados, nos permitem analisar o mesmo fenômeno de maneira criteriosa, ética e por diferentes ângulos, mediante as divergências ou convergências dos dados.

Flick (2009) afirma que a triangulação pode ser efetivada a partir da combinação de perspectivas teóricas com métodos de pesquisa adequados, que sejam apropriados para levar em conta o máximo possível de aspectos distintos de um mesmo problema. Nesse caso, além de articular os dados que poderão emergir de cada instrumento, é importante analisá-los com base no referencial teórico em que o(a) pesquisador(a) se ampara, pois este atua como lente de aumento para identificar descobertas e resultados.

Para análise das entrevistas, compreendemos a necessidade de nos fundamentar com base nos pressupostos teóricos da análise de conteúdo de Bardin (1977; 2006), que consiste em um conjunto de instrumentos de cunho metodológico, que se aplicam a discursos, conteúdos e continentes diversificados. Para a autora, a análise de conteúdo configura-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

A proposta de Bardin (2006) está organizada em três fases. A fase inicial, denominada de pré-análise, compreende a organização do material a ser analisado, ou seja, a sistematização das ideias iniciais. A segunda fase, denominada de exploração do material, consiste na codificação do material e na definição de categorias de análise. Essa etapa possibilitará a ampliação das interpretações e inferências. E a terceira e última fase consiste no tratamento dos resultados, inferências e interpretação. É o momento de intuição, da análise reflexiva e crítica. Partindo desse pressuposto, essa técnica de análise contribuiu para que, a partir dos dados gerados na entrevista, pudéssemos construir as categorias de análise, buscando compreender o fenômeno analisado, seguindo todas as etapas propostas pela autora.

Sobre os aspectos éticos da pesquisa, concordamos com Bodgan e Biklen (1994), quando enfatizam que, antes de iniciar o processo investigativo, é importante que o(a) pesquisador(a) informe aos participantes em potencial sobre as finalidades da pesquisa, os procedimentos de coleta de informações e como estas serão utilizadas e divulgadas pelo pesquisado. Assim, reiteramos a necessidade do compromisso, da responsabilidade ética com todos os sujeitos que estão participando da pesquisa, informando-os desde o começo de todos os procedimentos e etapas, respeitando seus limites, tempos e espaços.

### **3 OS PROTAGONISTAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA NO BERÇÁRIO: PROFESSORAS E BEBÊS**

Neste capítulo, apresentaremos reflexões sobre a docência com bebês. Primeiramente, relacionadas ao professor/professora, enquanto sujeito sócio-histórico, até chegarmos no professor/professora de Educação Infantil e, mais especificamente, no professor/professora de bebês. Em seguida, abordaremos os bebês enquanto sujeitos culturais, históricos e sociais.

#### **3.1 A docência com bebês: tecendo algumas reflexões**

Os professores e professoras são muito falados, estão presentes nos espaços públicos e privados, ao longo dos anos [...] Nestes percursos, eles e elas se tornam tanto visíveis quanto expostos. Deles e delas, professores e professoras, sempre alguma coisa se comenta e algo se lembra (Texeira, 2007, p. 427- 428).

Corroboramos o pressuposto de Texeira (2007) acerca dos professores: sujeitos históricos, culturais e sociais, sempre presentes nos debates e nas discussões quando se trata de educação nos diferentes contextos históricos. Com isto, gostaríamos de indagar um questionamento feito pela autora: Mas quem são afinal os professores? Nos espaços da escola, rodeados de alunos, estão os professores e as professoras, atores sociais de grande visibilidade. A autora sinaliza, ainda, que no Brasil, o professorado tem vivido distintos percursos e experiências, inseridos nas estruturas e processos históricos mais amplos da formação social brasileira.

Assim, os professores exercem sua atividade e se constituem como tal em contextos sociais e históricos, dimensionados em estruturas, instituições e processos resultantes das escolhas e contingências da ação humana, contextos de facticidade e potencialidade, de limites e horizontes, de temporalidade. Desse modo, ser hoje professor no Brasil é diferente, comparando-se ao século passado, como também será em momentos futuros. Assim, os professores são contemporâneos do próprio tempo e contexto (Texeira, 1996).

Nesse sentido, seu fazer e pensar, seus saberes e representações não emergem no vazio, mas em espaços macro e microsociais, fluentes em tempos históricos de curta, média e longa duração. Assim, o professor é um sujeito sociocultural e parte desse sujeito é professor; desse modo, os sujeitos socioculturais constituem-se, pois, em suas experiências vividas no mundo da vida (Texeira, 1996). É interessante destacar que, para a autora,

O professorado é uma categoria social notadamente heterogênea envolvendo pessoas vivas e reais- com atributos de gênero, cor, idade, visões de mundo dentre outros. Pessoas com múltiplas e comuns experiências, em vista de tais distinções e pelo fato de estarem em uma rede educacional ou outra, em um ou outro tipo de escola, em determinadas regiões de uma cidade, nos vários ramos e graus de ensino, por exemplo. Esses atributos pessoais e as particularidades da instituição escolar matizam a experiência e identidade docentes, mesmo diante de seus aspectos comuns- a atividade do magistério e o assalariamento. Nesse sentido, existem professores, professoras e professoras. (Teixeira, 1996, p. 181).

A docência é compreendida nesse contexto como um processo que envolve múltiplas pessoas – são sujeitos históricos, culturais e sociais, que dão sentido ao que fazem. Além do mais, é vista como algo complexo, que exige uma ação educativa intencional, que envolva processos de formação humana. O que realmente interessa nesse processo é a relação que se estabelece entre docentes e discentes, e essa relação é condição de fundação essencial para a realização da docência (Teixeira, 2007).

Sobre os professores, Tardif (2012) argumenta que são sujeitos socioculturais que dão sentido ao que fazem. Nesse contexto, o autor acrescenta que exercer a docência não tem nada de simples ou natural, mas depende de múltiplos fatores e decisões epistemológicas. Adensando essa compreensão, Santos (2021) destaca que docência é considerada como algo complexo, ou seja, uma ação educativa intencional, marcada por princípios políticos, éticos e estéticos, que se concretiza na relação entre sujeitos, que buscam construir conhecimentos de forma articulada e contextualizada em espaços escolares e não escolares. Por outro lado, Nóvoa (1992) argumenta que os professores são, paradoxalmente, um corpo profissional que resiste à moda e que é muito sensível à moda.

Diante dessa breve discussão acerca dos professores, é necessário indagarmos questões mais específicas, tais como: Quais são as singularidades dos docentes de Educação Infantil? De onde surgiram esses profissionais? Onde eles se encontram? Para que, assim, possamos chegar nos traços que singularizam a docência com bebês.

Considerada como uma profissão recente, a ideia de professor de Educação Infantil no Brasil encontra-se em construção, um processo de elaboração que se forja no encontro entre as teorias de formação docente, as especificidades da prática cotidiana em creches e pré-escolas e os saberes e conhecimentos específicos da área de Educação Infantil (Barbosa, 2016)

Sobre essa questão, Drumond (2019) acrescenta que o trabalho docente na Educação Infantil possui especificidades em relação à docência em outros níveis de ensino, uma vez que, os professores(as) de crianças pequenas não ministram aulas, tampouco ensinam conteúdos escolares, mas com intencionalidade educativa desenvolvem um trabalho pedagógico e

formativo com as crianças quando organizam o espaço e o tempo para que elas produzam as culturas infantis.

Partindo desse pressuposto, Campos (2008) enfatiza que a criança dessa faixa etária demanda um tipo de atendimento específico, pois tudo acontece de maneira integrada com a organização do tempo e espaço. Desse modo, o modelo tradicional de professor não se ajusta a esse contexto. Assim, seria necessário construir uma nova identidade, um outro papel para o professor, que se encontra, portanto, em construção.

Nesse sentido, a história acerca da profissionalização docente na Educação Infantil é marcada pela diversidade de concepções que se espelham nas múltiplas denominações. Isto deve-se ao fato de a profissão de professora de Educação Infantil ser relacionada à vocação, feminização, sacerdócio, maternal, dentre outros adjetivos associados a essa função ao longo da história (Aquino, 2010).

Nesse cenário, a docência na Educação Infantil constituiu-se associada à ideia de que, para cuidar de crianças pequenas, seria preciso primeiro ser mulher para, depois, receber uma formação específica, de cunho pedagógico. Além disto, na ausência de formação, as professoras iniciaram a carreira sendo selecionadas por seus atributos pessoais, como serem calmas, terem fala tranquila e mansa, gostarem de crianças pequenas, dentre outros atributos (Vargas; Gobbato; Barbosa, 2018).

Nessa direção, no que tange à carreira de professora de Educação Infantil ou jardineira, nasce, conforme a experiência de Froebel, uma profissão do gênero feminino, associada à naturalização das mulheres como cuidadoras de crianças (Kuhlmann Júnior, 2015). Sobre isto, Cerisara (2002) ressalta que o caráter do magistério como profissão feminina acentua-se nessa etapa pelo fato de a responsabilidade pela educação e pelo cuidado das crianças pequenas ser atribuída historicamente às mulheres.

Desse modo, a concepção romântica de maternidade como atributo natural fundamentou as pedagogias de Froebel e Montessori no final do século XIX. No entanto, em meados dos anos 1980 e início dos anos 1990, nasce um novo cenário para os docentes que exercem a função na educação, principalmente a Educação Infantil, diante das mudanças ocorridas nessa modalidade de ensino, o que também repercutiu em uma nova forma de pensar a docência para essa etapa.

Em termos de conquistas legais, após a Constituição Federal de 1988, criou-se grande expectativa de se delinear a profissão de professor de Educação Infantil, reafirmada na Lei de Diretrizes e Base n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2010) e mais recentemente na Base Nacional Comum Curricular

(Brasil, 2017), criando a necessidade de profissionais com qualificação específica para trabalharem nessa etapa de ensino, diferente do que acontecia até meados da década de 1980.

Nesse contexto, emerge para os professores um cenário educacional com novas demandas de trabalho e formação. Assim, a partir da década de 1990, vêm sendo construídos argumentos que colocam a necessidade de profissionais com formação para trabalhar na Educação Infantil, considerada o início e o fundamento do processo educacional (Brasil, 1996). Desse modo, reconhecem-se os novos desafios para a formação, a profissionalização e a melhoria da qualidade nas redes de Educação Infantil no Brasil, bem como as especificidades que envolvem o trabalho com as crianças pequenas (Vargas; Gobato; Barbosa, 2018).

As reformas educacionais das últimas décadas do século XX trouxeram novas demandas sociais e culturais que impactam no sistema escolar. Assim, a definição da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, incluindo a creche, representou a extensão dos direitos à educação para os menores de seis anos (Campos, 2008). Adensando essa compreensão, a autora também traz o contexto internacional sobre a profissão de professora em países com tradição de Educação Infantil, como a França, a Itália, o Reino Unido, entre outros.

Nesse contexto, Campos (2008) destaca que a creche não foi incorporada ao sistema educacional em todos esses países, sinalizando que se trata de uma tendência. É importante ressaltarmos que esse cenário estava presente nos países mencionados até o ano de 2008, quando, no caso do Brasil, a nossa legislação apontou para uma direção promissora, ao resgatar, para esse atendimento, o mesmo estatuto das demais etapas, com exigências de formação e objetivos pedagógicos (Campos, 2008).

Diante do contexto legal, a profissionalização docente nessa etapa passou por transformações profundas. Considerada anteriormente com característica maternal, ao longo das décadas vivencia mudanças na profissão, assentadas na aquisição de saberes formais, formação inicial e continuada, pela regulação de um plano de carreira e de salários, nas condições de trabalho, e na regulamentação dessa profissão na legislação brasileira. Além disso, está vinculada à posição que os professores ocupam na sociedade e à regulamentação de políticas públicas que são direcionadas a essa profissão (Oliveira; Vieira, 2020).

Desse modo, a partir da LDB, Lei n. 9.394/1996, a categoria docente passa a ser considerada como profissional da educação e, dessa forma, exige-se formação em nível superior, em curso de licenciatura plena. Para o exercício docente na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, é possível a formação apenas em nível médio, na modalidade normal.

Assim, a legislação preconiza esse professor de Educação Infantil; por outro lado, há uma tendência nas pesquisas em mostrar essa profissão ainda muito no “devir”, ou seja, partindo de como deve ser esse professor, e que suas práticas pedagógicas necessitam ser revistas e repensadas. Desse modo, destacamos os pressupostos de Teixeira (1996), da necessidade de considerar o professor como um sujeito sócio-histórico. Além do mais, ressaltamos a importância de reconhecermos as condições objetivas e subjetivas que envolvem o trabalho da docência.

E quando pensamos na docência com bebês, quais os traços que marcam essa docência? Quais as singularidades que a diferem da docência dos demais segmentos da educação?

A constituição da docência na Educação Infantil é atravessada por um conjunto de elementos que precisam ser compreendidos em uma perspectiva histórica e social, tendo em vista que o ato de se tornar professor(a) de bebês e de crianças bem pequenas é modificado de acordo com os momentos da história e se relaciona com condições estruturais e do contexto social (Coutinho; Rodrigues, 2021). Nesse contexto, a docência com bebês difere daquela realizada com crianças maiores, envolvendo relações de educar e cuidar que devem estar entrelaçadas a todo momento.

Mantovani e Perani (1999), ao tratarem da especificidade do trabalho pedagógico com as crianças pequenas, pontuam que o profissional deve aprender a observá-las, deve ter conhecimento de base para o trabalho pedagógico, desempenhar um papel flexível, prevendo a interação com várias pessoas e contextos e ter uma pluralidade de competências, situadas no âmbito da integralidade da criança.

Assim, a educação de bebês constitui uma complexa prática social, que envolve diferentes atores: os bebês, suas famílias, os professores, e os demais profissionais da instituição educacional envolvidos nesse processo de cuidar e educar na educação infantil. Sobre isto, é importante destacar que cuidar e brincar não devem ser pensados de forma dissociada. Pautado nessa compreensão, Kramer (2005, p. 66) ressalta que “o binômio cuidar/educar é necessário que seja compreendido com processo único, em que as duas ações estão profundamente imbricadas”. Dessa forma, é necessário reconhecer que a docência com bebês é indissociável do cuidado, ou seja, é fundamental a superação da fragmentação do cotidiano em momentos de cuidado e educação.

É importante destacarmos o cuidado como constitutivo da docência, atribuindo outro sentido à relação educativa pedagógica com os bebês, já que permite considerar que, quando o(a) professor(a) se ocupa nas mais diversas situações do cotidiano, como nos momentos de troca, alimentação, brincadeira, ele(a) desenvolve uma ação pedagógica. Além do mais,

considera-se que a educação com os bebês acontece a todo momento no cotidiano, a partir das vivências, interações e brincadeiras. Nesse contexto, compreender a docência com bebês como uma prática vinculada ao cuidado, à escuta de múltiplas linguagens e a processos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais encontram sustentação em um cotidiano rico, exige dos sujeitos um encontro contínuo com os bebês e a construção de uma postura reflexiva que dê sustentação para a ação docente (Coutinho; Rodrigues, 2021).

Corroboramos Coutinho e Rodrigues (2021), quando enfatizam que se tornar responsável por uma turma de bebês significa encontrar-se em um contexto social diferente. Assim, os(as) professores(as) precisam gerir tempos e espaços e acolher ritmos individuais, pois, ainda que se deparem com condições estruturais e com uma proporção adultos-crianças consideradas adequadas, é o planejamento de espaços, tempos, materialidades e relações que poderá garantir um cotidiano de qualidade. Assim, é basilar destacar a importância de construir a docência com bebês a partir do cuidado, do reconhecimento de suas competências e da construção de saberes específicos, o que significa planejar o cotidiano a partir de novos indícios e sinais.

Desse modo, avançar na compreensão dos modos dos bebês de estarem no mundo exige dos adultos um olhar atento e uma escuta aguçada, disponibilidade para a relação e o domínio de conhecimentos bastante específicos sobre o seu papel. Com base nessa compreensão, construir uma relação com os bebês e planejar o cotidiano por meio desta significa disponibilidade para relação, observação atenta de suas produções culturais e o rompimento da lógica da proteção e o entretenimento (Coutinho; Rodrigues, 2021).

Nessa direção, a profissão de professor(a) na creche, especificamente tratando-se dos bebês, não é como muitos acreditam – apenas a continuidade dos fazeres maternos –, mas uma construção de profissionalização que exige competências teórica, metodológica e relacional (Barbosa, 2010), pois o trabalho pedagógico é intenso, complexo, exige do docente uma formação sólida, que reconheça as crianças em sua pluralidade. Concordamos com a autora quando afirma que “educar bebês não significa apenas a constituição e a aplicação de um projeto pedagógico objetivo, mas colocar-se física e emocionalmente à disposição das crianças, o que exige do adulto comprometimento e responsabilidade” (Barbosa, 2010, p. 5).

Nesse sentido, Buss-Simão e Silva (2019) enfatizam a necessidade da disponibilidade corporal das(os) professoras(es) de bebês, como conduta pedagógica, que pode ser compreendida com uma potência para circunscrever a própria docência com os bebês. Assim, compreendemos essa disponibilidade corporal como uma das singularidades da docência na Educação Infantil e, ainda mais particularmente, da docência com os bebês, pois, por meio

dessas relações corporais, tecidas entre professoras e bebês, eles vão se constituindo, pessoal, social e culturalmente. Essa disponibilidade corporal das professoras, enquanto conduta pedagógica que instiga e amplia as experiências infantis, é fundamental para a constituição da docência na Educação Infantil.

Assim, ser professora de bebês trata-se de exercer uma docência chamando-se a atenção para uma docência marcada por relações. Por sua vez, essas relações se constituem através de dimensões educativas que consolidam a especificidade da ação docente das professoras de bebês. Dessa forma, adultos e bebês agem reciprocamente um sobre o outro, um com o outro e um para o outro, estabelecendo, portanto, uma relação de trocas. Conseqüentemente, vão se constituindo através dessas trocas, por meio das interações socialmente constituída (Duarte, 2018).

Nessa esteira, em relação à docência com bebês, Bitencourt (2022) acrescenta e enfatiza que está entrelaçada por aspectos de ordem técnica, afetiva, emocional e sensorial que estão voltados para o bem-estar do outro e que estão permeados por ações sutis. Além disto, a autora destaca a docência na Educação Infantil e mais precisamente com bebês, a qual compreende o conjunto de ações, cujas orientações são tanto de uma ordem institucional quanto pessoal, relacionadas aos demais atores sociais que fazem parte do processo: as crianças e suas famílias. Ainda para Bitencourt (2022), as atividades de cuidado e educação de bebês em contexto coletivo são desencadeadas pelos seus sentidos primeiros, podendo contribuir para proporcionar maior compreensão a respeito da implicação pessoal como componente da docência na Educação Infantil.

Constituir-se professora de bebês é estar em constante construção, o que exige do docente comprometimento, responsabilidade, formação, competências teórica e metodológica. Desse modo, é importante frisarmos a necessidade de romper com a visão ainda existente – mesmo diante dos avanços nos documentos legais –, de a docência com bebês estar relacionada à continuidade dos afazeres maternos, mas sim como uma profissão que está em constante construção e transformações.

Desse modo, pensar numa consolidação da docência com crianças tão pequenas é considerar uma pedagogia que considere essas crianças em sua completude, compreendendo que elas agem, comunicam-se e se relacionam dentro do cotidiano desses grupos. Deve haver o entendimento de que elas não estão nesse lugar apenas para serem atendidas em suas necessidades fisiológicas, mas porque se encontram num contexto que envolve uma coletividade, cuidado e educação, tendo-se a relação humana como o centro das ações (Duarte, 2018).

Tendo em vista essas reflexões sobre as professoras de bebês e a natureza desse estudo, apresentaremos a seguir algumas informações sobre o perfil sociocultural das professoras participantes da pesquisa, com intuito de situar quem são essas profissionais envolvidas na pesquisa, a partir das respostas obtidas na ficha sociocultural preenchidas no final de cada entrevista (Apêndice B). Vale ressaltar que iremos mencionar as professoras utilizando nomes fictícios, de modo a garantir o sigilo ético da pesquisa.

Lúcia é uma professora de 52 anos, casada, mãe de três filhos. Concluiu o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Campina Grande em 2017. Trabalha há sete anos na área da educação como professora, quatro destes como professora em creche. É prestadora de serviço contratada pela Secretaria Municipal de Educação. Em relação à literatura, destacou que gosta dos livros do “Sapo Bocarrão”, a “Cesta de Dona Maricota” e da “Galinha Ruiva” para ler com as crianças.

Betânia tem 27 anos, é solteira. Possui o curso de Licenciatura em Pedagogia e especialização na área. É efetiva desde 2022 na Rede Municipal de Campina Grande. Tem cinco anos de experiência profissional, três destes em creche e dois, em turmas de berçário. Em relação à literatura, ressaltou que o livro que ela ama e conta com frequência para as turmas que trabalha é “Menina bonita do laço de fita” e, todas as vezes que vai trabalhar com este, forma uma equipe para encenar. Ainda destacou que a literatura infantil, o universo das crianças, a encanta.

Marta, tem 47 anos, está em uma união estável, tem três filhos. Possui o curso de Licenciatura em Pedagogia e é especialista em Educação Infantil. É efetiva desde 2009 na Rede Municipal de Campina Grande, tendo sido prestadora de serviço no governo do estado de 2003 até 2013. Tem 21 anos de experiência na Educação, 13 destes na atual instituição e quatro, como professora de berçário. Em relação à literatura, ressaltou que tem interesse por romances, cordel, aventura e mistério, além do mais, destacou os livros que mais gosta: “A ilha perdida”, “O Cortiço”, “Marley e Eu”, entre outros.

Mariana tem 51 anos, casada, com quatro filhos. É pedagoga pela Universidade Estadual de Campina Grande, Pós-graduada em Educação Infantil. É efetiva na Rede Municipal de Campina Grande. Tem uma experiência profissional de aproximadamente 20 anos, e está na creche há três anos. Para ela, a literatura abre a porta para o mundo. Destacou que os livros que ela leu que mais gostou são os de Monteiro Lobato, Carlos Drummond, Vinícius de Moraes, dentre outros. E em relação à literatura infantil, destacou os livros “A máquina maluca” e “O Pequeno Príncipe”.

Elsa tem 54 anos, é divorciada e tem dois filhos. É Pedagoga, especialista em Docência na Educação Infantil. É efetiva na Rede Municipal de Campina há 14 anos, tendo uma experiência profissional de 25 anos, entre a rede de ensino pública e privada. É professora do berçário há seis anos. Em relação à literatura, ressaltou que tem interesse por livros de Mary França. Citou exemplos de livros de literatura infantil que leu e mais gostou, tais como: “O Sapo Bocarrão”, “Douglas quer um abraço”, “A Lagarta Comilona”, dentre outros. Além disto, destacou que tem interesse pelas cantigas de roda, histórias cantadas, utilizando recursos como fantoches e brinquedos.

Fernanda, tem 34 anos, casada, com três filhos. É formada em Pedagogia, especialista em Educação Infantil. É efetiva na Rede Municipal de Campina desde 2022, tendo uma experiência profissional de quatro anos. É professora do berçário desde o início de 2023. Em relação à literatura, ressaltou que tem interesse por literatura de cordel.

Quadro 6 – Perfil sociocultural das professoras participantes da pesquisa

<b>Docente</b>	<b>Formação</b>	<b>Vínculo empregatício</b>	<b>Tempo de trabalho</b>	<b>Tempo de trabalho com bebês</b>
Lúcia	Pedagogia	Prestadora de serviço	7 anos	4 anos
Betânia	Pedagogia	Efetiva	5 anos	2 anos
Marta	Pedagogia	Efetiva	21 anos	4 anos
Mariana	Pedagogia	Efetiva	20 anos	3 anos
Elsa	Pedagogia	Efetiva	25 anos	6 anos
Fernanda	Pedagogia	Efetiva	4 anos	1 ano

Fonte: elaborado pela autora.

Tendo apresentado brevemente o perfil sociocultural das professoras participantes da pesquisa, dando ênfase a questões profissionais, bem como da relação entre elas e a literatura, inferimos que a literatura infantil, em especial a leitura para os bebês, é algo novo, complexo, múltiplo e diverso, que está presente no conjunto de práticas desenvolvidas pelas docentes, permeando o cotidiano dos bebês, refletindo também na organização do tempo, espaço e próprio corpo das docentes.

Destacamos também que, ao perguntarmos acerca das experiências com a literatura em seu sentido amplo, envolvendo os mais diversos gêneros, grande parte das docentes entrevistadas destacaram experiências com a literatura infantil, atrelando ao seu perfil

profissional. Diante disto, refletimos sobre quais são as experiências dessas profissionais como leitoras, para além do currículo escolar? Será que essas docentes tiveram oportunidades de vivenciar experiências com textos literários ao longo da vida, para além da literatura infantil?

Um outro dado que também frisamos é o fato de as professoras dos bebês comprarem os livros para que os bebês tenham acesso a livros adequados e de qualidade à sua faixa etária, ou seja, as próprias docentes investem financeiramente no trabalho a ser desenvolvido nas creches, especificamente no berçário, quando este investimento deveria ser papel das políticas públicas educacionais, que ainda se mostram tímidas nesse requisito de investimento em livros literários voltados para o segmento do berçário. Mas, para que as crianças tenham acesso a obras literárias adequadas e de qualidade, além das doações de livros, de campanhas realizadas, as professoras também acabam comprando esses materiais para suprir as necessidades nas instituições e proporcionar melhores condições de trabalho para estas.

Desse modo, as realidades objetivas (condições de trabalho, quantidade de crianças, vínculo empregatício, formação inicial e continuada) e subjetivas (a história de vida da pessoa, o contexto social) entrelaçam-se no cotidiano de cada docente no seu fazer pedagógico, para além da questão da formação inicial, visto que, na realidade das creches pesquisadas, todas as docentes participantes possuem curso superior em Pedagogia, algumas possuem também especializações na área de Educação Infantil e participam de formações continuadas. Nesse sentido, as realidades objetivas e subjetivas elas são condicionantes no cotidiano das professoras.

Pensando com Barbosa (2010), é designado ao professor de bebês uma infinidade de atribuições, que vão desde a organização de espaços até a construção de relações estáveis com os bebês e suas famílias, exigindo desse profissional um conjunto de competências e habilidades, além do comprometimento, responsabilidade e disposição física e afetiva. Dessa forma, é necessário evidenciar a importância de o(a) professor(a) de berçário desenvolver um trabalho pedagógico que reconheça as especificidades desses sujeitos de direitos, sociais e culturais.

No subtópico adiante, abordaremos os bebês enquanto sujeitos culturais, históricos e sociais.

### **3.2 Os bebês: tecendo reflexões**

Os primeiros anos de vida da criança são marcados por uma constante relação, em que os adultos, objetos e espaços são conhecidos, percebidos, explorados e interrogados, nos

ambientes familiares e educativos. Assim, desde muito cedo, as crianças já produzem experiências, a partir de seu agir sobre o mundo, desenvolvendo-se e construindo suas subjetividades, identidades e aprendizagens (Barbosa, 2008).

Destacamos o pensamento de Fochi (2018), quando enfatiza que, ao contrário do que muito se pensa, os bebês, desde a sua chegada à cena humana, respondem e agem de acordo com o seu entorno. Não são apenas sujeitos reativos, mas também ativos. Dessa forma, os bebês possuem seu próprio tempo, seus próprios meios e modos de vivenciarem cada situação, ao interagirem com as pessoas e os objetos disponíveis. Eles mostram o que os incomoda, seus interesses, suas necessidades, suas curiosidades e seus anseios. Assim, exploram o mundo ao seu redor o tempo todo (Silva, 2018).

Nas últimas décadas, pesquisas realizadas no campo da História, da Sociologia, da Psicologia e da Antropologia têm demonstrado que a infância, tal como a conhecemos hoje, não é um fenômeno natural e universal, mas o resultado de uma construção paulatina das sociedades moderna e contemporânea. Precisamente por ser uma construção social, aspectos relativos à infância, como o papel atribuído à criança, a forma como a sociedade concebe e define a infância, assim como a maneira como estrutura e organiza as instituições responsáveis pelo seu atendimento, são produzidos em diferentes significados, sempre em conformidade com as mudanças culturais, políticas e sociais que experimentam as sociedades humanas (Baptista; Noronha; Cruz, 2013).

Tebet e Abramowicz (2018) abordam a concepção de bebê a partir de diferentes vertentes. Para as autoras, o uso dos espaços pelos bebês ao longo da história e as relações sociais se modificaram radicalmente em razão das compreensões e das práticas adotadas em relação a eles. Do ponto de vista da Psicologia e da Psicanálise, as autoras destacam as contribuições de Emmi Pikler e sua abordagem desenvolvida no Instituto Lóczy, que têm sido base para estudos e práticas com bebês em todo o mundo e que valorizam a autonomia, o brincar livre, o respeito e o diálogo.

Em relação à Psicanálise, as autoras mencionam o exemplo da psicanalista Françoise Dolto, que defende a importância da linguagem e da comunicação para o desenvolvimento do bebê. Foi idealizadora das Maisons Vertes, espaços onde bebês e crianças de até três anos de idade, acompanhadas por seus pais e sob supervisão de psicanalistas, podiam ficar soltas, interagir com outros bebês e adultos, brincar e explorar o espaço e seus elementos. A sua teoria da relevância da linguagem para o bebê é até hoje referência importante para os estudos de bebês, inclusive em outros campos do saber (Tebet; Abramowicz, 2018).

No âmbito da Antropologia, a pesquisadora Alma Gottlieb (1998) trouxe os bebês para o foco da cena nesse campo de estudos. Após discutir a religião dos bebês, reivindicou uma antropologia dos bebês e de seus cuidadores, e não apenas para as crianças maiores. Além disto, destaca a ausência de bebês nas ciências sociais e nos estudos da infância de modo geral. Uma questão destacada pela pesquisadora é em relação à aparente incapacidade de comunicação dos bebês, que pode ser compreendida como uma barreira que dificulta a realização de pesquisas com bebês, em razão disto, enfatiza a necessidade de ajustar os métodos de campo. Desse modo, defende uma antropologia dos bebês e de seus cuidadores, como forma de contribuir para os permanentes debates sociais e filosóficos (Tebet; Abramowicz, 2018).

Para a Filosofia, a criança foi, durante muito tempo, entendida com negatividade. Na Filosofia tradicional, a infância era interpretada com referência a tudo que se passava com antítese da humanidade verdadeira, era definida por oposição à sabedoria e à santidade. Desse modo, a criança devia ser submetida a uma vigilância constante, e não devia fazer nada por si mesma. É partir de Nietzsche que as crianças passam a ser consideradas em sua positividade, na medida em que considerou a criança como o último estágio do espírito humano (das três metamorfoses do espírito definidas por ele). Assim, quando o homem chega à criança, é um novo recomeço – a criança que inaugura o novo. Uma positividade se instaura na Filosofia e no pensamento ao olhar a criança, e essa positividade se estende ao olhar para o bebê. Conforme esse campo de estudo, os bebês vivenciam a infância em várias dimensões do tempo, já que este não se apresenta da mesma maneira em todas as experiências (Tebet; Abramowicz, 2018).

Nesse cenário, o campo da Sociologia da Infância tem ocupado um espaço significativo, por propor o importante desafio teórico-metodológico de considerar as crianças atores sociais plenos. Desse modo, nega-se o conceito de criança como receptáculo passivo da doutrina dos adultos, dando ênfase à infância como uma construção social. Nesse cenário, a Sociologia da Infância parte do pressuposto das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas. No Brasil, tem-se um campo desenvolvido e legítimo de pesquisas em educação da infância, apesar do longo caminho a trilhar em termos de consolidação (Delgado; Muller, 2005).

Segundo Sarmento (2008), estudioso da Sociologia da Infância, apesar de as crianças não terem nunca sido um tema ausente do pensamento sociológico, o estatuto de objeto sociológico e a consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu no último quartel do século XX, com um significativo incremento a partir do início da década de 90, corroborando para a construção de uma nova visão em relação às crianças e às infâncias.

O autor sinaliza ainda que essa nova forma de entender o estudo da criança possibilita-nos reconhecer a infância como categoria geracional própria, e as crianças a partir de suas

alteridades como os múltiplos-outros perante os adultos. Ainda, o balanço crítico das perspectivas teóricas que construíram o objeto infância como a projeção do adulto em miniatura ou como adulto imperfeito, em devir, constitui-se um esforço teórico desconstrucionista. Essa mudança de perspectiva, ou se preferirmos essa “mudança paradigmática”, constitui o esforço teórico principal da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2005).

No entanto, Tebet e Abramowicz (2014) problematizaram o campo da Sociologia, pois reconhecem os avanços constantes nos estudos da infância e das crianças, a fim de definir teoricamente os conceitos de “criança” e “infância” e de avançar no sentido de olhar para as crianças numa perspectiva social. Assim, esse movimento de tomar a criança e a infância como perspectiva analítica, colocando-as no centro do campo teórico, vem sendo denominado Sociologia da Infância e Estudos da Criança. No entanto, destacam que, no interior desse campo, secundarizam-se os bebês.

Conforme as autoras acima mencionadas, ao longo das últimas décadas, novos olhares se voltaram para as crianças, vistas não mais como seres meramente biológicos ou como modelo ideal e abstrato, mas como sujeitos sociais marcados pela pluralidade de contextos sociais, étnico-raciais culturais e históricos que as constituem. Nesse cenário, Tebet e Abramowicz (2014) observaram avanços das teorias sociológicas em relação às crianças e ao conceito de infância, em especial naquilo que significou o abandono de uma concepção universal e de desenvolvimento de criança, porém, para as autoras, os bebês continuam ocupando apenas uma condição marginal nessas teorias.

Segundo Tebet (2019), quando pensamos nos bebês a partir de um diálogo com a Sociologia, um conceito importante que atravessa as discussões, mas nem sempre é evidenciado, é o de “Geração”, fundamentado em Karl Mannheim, que o aborda a partir de duas ideias centrais: geração como potencialidade e geração como realidade. A ideia de geração como potencialidade refere-se à existência de uma idade potencial relacionada a cada posição social. A geração como realidade parte da concretização ou da realização de tais potencialidades. De acordo com Tebet (2019), baseada no pensamento de Mannheim (1982), uma geração é sempre uma potencialidade que somente se caracteriza a partir do momento em que seus integrantes passam a constituir grupos definidos.

Nesse contexto, a ideia de geração aplica-se aos bebês apenas do ponto de vista da organização da estrutura social ou em uma perspectiva de que, em cada período histórico, existe um discurso sobre os bebês que incide sobre eles e que compõe um conjunto de condições objetivas compartilhadas por todos os que vivem naquele período. Assim, isto significa que os bebês podem ser compreendidos como uma geração, na perspectiva da geração como

potencialidade, mas não como realidade (conexão geracional e unidade geracional), visto que, no momento em que as potencialidades dos bebês como geração se concretizam, eles deixam de ser bebês, ou seja, ao construir sua identidade individual e coletiva, ao se perceberem como parte de um grupo de iguais, a geração que se produz como realidade não é mais a geração dos bebês, mas sim a infância (Tebet, 2019).

Dessa forma, Tebet e Abramowicz (2014), com base na Sociologia da Infância de língua inglesa, identificaram as teorias, os conceitos e as metodologias que embasam esse pensamento, e, assim, buscam compreender de que modo estes poderiam ajudar a constituir o bebê como uma categoria analítica e um objeto de interesse da Sociologia da Infância e quais metodologias seriam adequadas para as pesquisas com bebês. Essa teoria não será detalhada neste momento, por não ser objeto da nossa pesquisa, mas nos possibilita reconhecer essa lacuna existente quando se trata dos bebês.

Corroboramos essa perspectiva da Sociologia da Infância, de considerar as crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais, ativos e de direitos, rompendo com a visão da criança como apenas aquela que recebe e reproduz a cultura, mas também como sujeitos que produzem culturas, a partir de seus próprios termos, por meio das relações que estabelecem. Considerando isto, salientamos a necessidade de não apenas reconhecer as agências das crianças, mas de valorizá-las e respeitá-las, considerando suas peculiaridades, isto é, seus modos de ser e estar na vida. Mas, por outro lado, reconhecemos e corroboramos a crítica feita por Tebet e Abramowicz (2014) acerca da secundarização dos bebês – mesmo diante dos avanços em reconhecer a criança e as infâncias, os bebês continuam ocupando uma condição à margem do interior desse campo de estudo.

As pesquisas apontam para a certeza de que as crianças ainda muito pequenas não podem ser vistas apenas como seres frágeis, incapazes ou imaturos, visto que a complexidade de sua genética, sua capacidade neuronal e suas competências sensoriais e sociais nos levam a acreditar que são indivíduos com múltiplas condições de interagir e de aprender desde o nascimento. Desse modo, os afetos, a corporeidade e a cognição dos bebês estão profundamente conectados, e os modos de articulação entre essas instâncias são definidas nas relações estabelecidas no percurso de cada história de vida (Horn; Barbosa, 2015). Assim, concordamos com Guedes (2017), ao destacar que a comunicação com os bebês e as crianças bem pequenas nos convida a observar com atenção as diferentes formas de expressão nesse momento. Desse modo, dialogar com os bebês requer interagir com suas manifestações e construir com eles sentidos.

Judit Falk destaca quatro princípios básicos sobre o cuidado com bebês e crianças bem pequenas em espaços educacionais, a partir da proposta de trabalho realizada no Instituto Lóczy:

A valoração positiva da atividade autônoma da criança, baseada em suas próprias iniciativas;  
 O valor das relações pessoais estáveis da criança – e dentre estas, o valor de sua relação com uma pessoa em especial – e da forma e do conteúdo especial dessa relação;  
 Uma aspiração constante ao fato de que cada criança, tendo uma imagem positiva de si mesma, e segundo seu grau de desenvolvimento, aprenda a conhecer sua situação, seu entorno social e material, os acontecimentos que a afetam, o presente e o futuro próximo ou distante;  
 O encorajamento e a manutenção da saúde física da criança, fato que não só é base dos princípios precedentes como também é um resultado da aplicação adequada desses princípios (Falk, 2011, p.28).

Assim, o conjunto desses quatro princípios determinava a organização da vida de cada criança e dos grupos de crianças, assim como o ambiente educacional de todo o centro. Na experiência de Lóczy, é enfatizado o respeito ao bebê e às crianças bem pequenas, o proporcionar à criança mover-se com liberdade e sem restrições, respeitando o ritmo individual, assegurando desde o início todas as possibilidades de ter iniciativas autônomas de movimento livre e de jogo independente, dando ênfase às suas necessidades (Falk, 2011).

Neste trabalho, dentre esses fatores mencionados, quando observamos a criança, destacamos o contato com o livro de literatura infantil, despertando a autonomia, a curiosidade, proporcionando possibilidades de manuseio e ampliação das suas relações com o objeto livro, respeitando as necessidades e os ritmos dos bebês, através do contato do bebê com o objeto, e também nas situações de leituras proporcionadas.

Fundamentadas em Vygotsky (1991), concebemos que a linguagem é a ferramenta mais importante, agindo decisivamente na estrutura do pensamento. O autor defende que, por mais que um indivíduo tenha biologicamente potencial de se desenvolver, se ele não interagir com os outros, não se desenvolverá como poderia. Nessa direção, para o autor, o sujeito do conhecimento não é apenas ativo, mas interativo, porque o conhecimento se constitui em primeiro momento a partir de relações intersubjetivas, ou seja, entre pessoas, e no segundo momento, de forma intrassubjetiva, isto é, no interior dos sujeitos.

Vygotsky (1991) também observa que, quando um bebê estende a mão para tocar um objeto e o adulto se aproxima dele, aos poucos a criança internalizará este gesto como o de apontar. Desse modo, os adultos que cuidam de um bebê não lhe proporcionam apenas cuidados físicos, mas colocam sobre eles representações sociais que o introduzem ao mundo da cultura.

Com base no pensamento vygotskyano, o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo, caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento das diferentes funções e transformação qualitativa de uma forma em outra.

Um conceito central que se deve entender para se compreender o processo de aprendizagem defendido por Vygotsky é o que ele denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste na distância entre o que o sujeito consegue realizar sozinho, ou seja, o nível de desenvolvimento real, e aquilo que o sujeito realiza com auxílio de um sujeito mais experiente, isto é, o desenvolvimento potencial. Nesse caso, o papel do professor e de outros sujeitos é o de realizar mediações, significando as ações da criança e, com isso, levá-la à ampliação do conhecimento (Vygotsky, 1991).

O autor ainda acrescenta que, em cada indivíduo, se encontra presente duas zonas de conhecimento conhecidas como Zona de Desenvolvimento Real, ou seja, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, que se estabelece como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados, e a Zona de Desenvolvimento Proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas. Dessa maneira, é o nível de desenvolvimento potencial determinado através de soluções de problemas (Vygotsky, 1991).

Nesse contexto, os bebês colocam múltiplas linguagens em ação ao explorarem o mundo que os rodeia. Assim, expressam-se por meio de gestos, olhares, movimentos, choros e balbucios (Coutinho; Rodrigues, 2021). Dessa forma, ao inserir a literatura infantil para os bebês e as crianças bem pequenas, concordamos com Mendes (2013, p. 36) quando ressalta acerca do “lugar de afetos, onde as palavras, usadas de forma poética e plurissignificativa, são frequentemente emolduradas de silêncios eloquentes, estimulando a capacidade inferencial da criança”. Além disso, ressaltamos os avanços cognitivos, emocionais, socioafetivos e culturais no decorrer do seu desenvolvimento que precisam ser considerados e que podem ser acionados na relação com a literatura.

Conforme os documentos normativos que regem a Educação Infantil no nosso país, citamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o mais novo documento legal que entrou em vigor no país, a partir de 2017. Neste, são considerados bebês as crianças de zero a um ano e seis meses. Cabe lembrar que é essa faixa etária que estamos considerando e nos referindo quando falamos dos bebês do berçário I, contexto da nossa pesquisa. A BNCC tem uma perspectiva que corrobora com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e com a Sociologia da Infância, de reconhecer a criança como um indivíduo histórico, cultural, social e de direitos, além de protagonistas do seu processo de aprendizagem.

No contexto desta pesquisa, é relevante apresentar brevemente os sujeitos sociais: os bebês participantes. A turma do berçário I da creche berçário Arco-Íris é composta por 21 crianças, onze meninas e dez meninos, alguns com idade inferior a um ano, outros já alcançaram essa faixa etária ao longo do ano, quais sejam<sup>8</sup>: Sofia, Valentina, Manuela, Lorenzo, Yan, Lucas, Fernando, Miguel, João, Beatriz, Heitor, Catarina, João, Vicente, Matheus, Mariana, Cecília, Eduarda, Fernanda, Amanda e Lara. Essa turma é acompanhada por quatro docentes<sup>9</sup> em cada turno (manhã e tarde). Todas com formação em Pedagogia.

A turma da creche berçário Carrossel é composta por 20 crianças, dez meninas e dez meninos, entre seis meses e um ano e três meses, quais sejam: Mariana, Eduarda, Veronica, Maria, Sara, Luana, Letícia, Camila, Brenda, Beatriz, Matheus, Lucas, Miguel, Davi, Mariano, Anderson, Fabrício, Willian, Caio e Heitor. Nessa turma, trabalham três docentes por turno, todas com formação em Pedagogia.

A turma da creche berçário Céu Azul é composta por 15 crianças, dez meninos e cinco meninas, quais sejam: João, Matheus, Fernando, Otávio, Marcelo, Felipe, Augusto, Leandro, Alan, Pedro, Mariana, Valentina, Maria, Cecília e Fernanda. Nessa turma, os bebês estão entre cinco meses e um ano. São acompanhados de três docentes por turno, todas elas com formação em Pedagogia.

Desse modo, o bebê é esse ser humano incrível que acabou de chegar ao mundo com toda a potência. Um ser curioso que explora, reconhece, compara e interpreta, transformando tudo em aprendizagem (Rosinha, 2022). É nessa perspectiva que os abordaremos, como sujeitos plurais, ativos, sociais e culturais, que interagem e ressignificam suas ações, a partir da sua relação com o outro e com o meio em que vivem.

Pensando por essa perspectiva, buscaremos, no capítulo a seguir, analisar as concepções das docentes dos berçários públicos de Campina Grande, Paraíba, acerca da leitura literária para os bebês, mediante os episódios de leitura e os rituais realizados pelas docentes. Para isto, iniciaremos fazendo uma distinção entre a leitura da obra literária e a contação de história, visto que a contação emergiu diante dos dados, como uma prática recorrente nos berçários pesquisados. Em seguida, analisaremos os rituais de leitura realizadas pelas docentes e quais são suas concepções acerca da leitura literária para os bebês.

---

<sup>8</sup> Utilizamos nomes fictícios de modo a garantir o sigilo ético.

<sup>9</sup> Devido ao aumento de bebês, a partir do mês de setembro, foi necessário aumentar a quantidade de docentes, passando de três para quatro docentes por turno.

## **4 LITERATURA INFANTIL E DOCÊNCIA COM BEBÊS: O ENCANTO COMO DIREITO**

### **4.1 A literatura infantil e os bebês: o direito a sonhar**

“Meu deus do céu, como eles são atentos à leitura”

Iniciamos esta seção trazendo esse extrato da fala de uma professora participante da nossa pesquisa durante uma entrevista realizada. A docente nos relatou a surpresa por parte de muitas pessoas (incluindo professores), quando se deparam com os bebês participando e ouvindo as histórias de forma ativa e atenta.

Diante disto, é possível depreendermos desse extrato a visão equivocada presente na nossa sociedade em relação ao bebê, que é visto como um ser passivo, que não interage (da forma que o adulto espera), que não é capaz de agir sobre o meio com autonomia e participar de situações envolvendo a leitura literária. Assim, neste trabalho, pretendemos evidenciar a concepção de crianças e infâncias à luz dos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância, que traz a noção delas como atores sociais, sujeitos de direitos que participam ativamente de seu processo de socialização e inserção no mundo cultural desde bebês e, dessa forma, produzem as culturas infantis na relação com seus pares e com os adultos.

Conforme o pensamento de Geertz (1989), a cultura é a própria condição de existência dos seres humanos, produto das ações por um processo contínuo, através do qual os indivíduos dão sentido às suas ações. Assim, ela ocorre na mediação das relações dos indivíduos entre si, na produção de sentidos e significados transmitidos historicamente e incorporados através de símbolos que se materializam em comportamentos.

Assim, concordamos com Belmiro, Baptista e Galvão (2017), quando destacam que a inserção das crianças na cultura se dá por meio de processos de significação, nos quais elas veem seus atos biológicos transcódificados em eventos culturais. Sobre as culturas infantis, Barbosa (2014) enfatiza que são transmitidas e reelaboradas geracionalmente e caracterizam-se por estarem relacionadas ao contexto de vida cotidiana das crianças, tendo como base elementos materiais e simbólicos. Assim, emergem prioritariamente no convívio de pequenos e permanentes grupos com os quais as crianças realizam atividades em comum. Além disto, as culturas infantis também são vinculadas à ludicidade, ao trânsito entre o real e imaginário e o real tão característico da infância.

Nesse cenário, vale ressaltar que as concepções de criança e infância foram historicamente construídas e modificadas ao longo do tempo, tornando fundamental que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos ativos, históricos e de direitos, e que, a partir das interações com o outro e com o meio, e das relações e práticas cotidianas que vivenciam, constroem suas identidades, brincam, imaginam, interagem, aprendem, levantam hipóteses, observam, experimentam, questionam, constroem sentidos e produzem culturas (Corsaro, 2011). Isto rompe com “a concepção de criança como um ser passivo e incapaz ainda tão presente na cultura adultocêntrica” (Falk, 2011, p. 6) na qual estamos inseridos.

Assim, o crescente interesse de professores(as) e pesquisadores(as) pela produção de conhecimento sobre os bebês e as crianças pequenas e o seu desenvolvimento enfrenta concepções e práticas ainda marcadas por preconceitos contra a criança pequena. Desse modo, faz-se necessário reconhecer a especificidade e a capacidade dos bebês e das crianças pequenas de agirem de forma autônoma sobre o meio em que estão inseridas, e, dessa forma, provocar uma importante reflexão sobre a concepção de criança que tem orientado nosso pensar e agir docente (Falk, 2011).

Nessa esteira, é necessário compreender a inserção da literatura infantil. Partimos do princípio de que as crianças, desde a fase inicial da vida, têm o direito de vivenciar práticas de leitura literária no contexto escolar. Dessa forma, faz-se necessário compreender a literatura infantil que, ao se constituir como arte da palavra, oportuniza as crianças a vivenciar seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento de forma prazerosa, visto que os seus primeiros anos de vida estão marcados por uma constante relação, em que os adultos, objetos e espaços são conhecidos, percebidos, explorados e interrogados – nos ambientes familiares e educativos.

Assim, desde muito cedo, as crianças já produzem experiências, a partir de seu agir sobre o mundo (Barbosa, 2008). Diante disto, corroboramos Micarello e Baptista (2018), quando afirmam que a experiência de bebês e demais crianças pequenas com a literatura se dá como todas as demais experiências com a cultura: pela mediação do outro, que atribui sentidos a essa prática cultural e social.

Nesse contexto, é importante ressaltarmos que, nos últimos anos do século XX, a noção da importância da literatura infantil na formação de pequenos leitores consolidou-se, passando por modificações conceituais e funcionais. Desse modo, a necessidade de aproximar as crianças dos livros de literatura infantil é considerada praticamente um consenso (Cademartori, 2010).

Vejamos o que afirma Candido a respeito da literatura:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (Candido, 2004, p. 186).

Partindo do pressuposto acima, Coelho (2000) acrescenta que a literatura é uma linguagem específica e que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão, visto que cada época compreende e produz literatura ao seu modo. A autora indaga um questionamento: E quanto à Literatura Infantil? Diante disto, sinaliza que, em essência, sua natureza é a mesma da que se destina aos adultos. As diferenças que a singularizam são determinadas pela *natureza do seu leitor/receptor: a criança*” (Coelho, 2000, p. 29, grifo nosso).

Com isso, gostaríamos de frisar que a literatura pressupõe um trabalho lapidado com as palavras e as sonoridades. Há o uso corrente de jogos de linguagem, de figuras de linguagem, ou seja, polissemia, verossimilhança e intertextualidade, para citar alguns elementos que a caracterizam (Parreiras, 2015). Além do mais, a obra literária recorta o real, sintetiza-o e o interpreta-o, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo (Cademartori, 2010).

Adensamos essa compreensão da literatura ao tratá-la uma necessidade universal, como uma linguagem específica, que faz uso de jogos de linguagem, como um recorte do real através da fantasia. Santos e Moraes (2013), ao discutirem literatura infantil, afirmam que possui uma maior amplitude de alcance e de caráter mais democrático que a própria literatura, uma vez que, desde que a literatura seja de boa qualidade, tem a capacidade despertar o encantamento, de agradar, e de gerar interesse de pessoas de diferentes idades, devido aos seus aspectos linguísticos lúdicos e críticos que, ao serem harmonizados esteticamente, produzem plurissignificações e despertam diferentes sensações e sentimentos no leitor.

É interessante que, para Coelho (2000), a literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte, pois trata-se de um fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra, e assim funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível ou impossível realização. Ainda para a autora, a expressão “literatura infantil” sugere de imediato a ideia de belos livros coloridos destinados à distração e ao prazer das crianças em lê-los, folheá-los ou ouvir suas histórias. Corroboramos Cademartori (2010), quando acrescenta que a literatura infantil digna do nome estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos.

Diante dessa discussão, indagamos os seguintes questionamentos: E a leitura literária para bebês no contexto escolar? Há uma literatura infantil para os bebês? Estudos recentes vêm

abordando a questão da leitura e a sua importância para o desenvolvimento dos bebês em diferentes aspectos.

Em seus estudos direcionados à relação dos bebês com a leitura, Reyes (2010, p. 18) indaga: “como é possível conjugar o verbo ler na presença de alguém que nem sequer fala?”. Para a autora, o contato com a literatura pode ser proporcionado desde a idade intrauterina, pois o bebê já é capaz de estabelecer relações, reconhecer vozes e sons. Assim, no decorrer das primeiras semanas, com o desenvolvimento da audição, as crianças são capazes de compreender aquilo que escutam, aprender a decifrar as particularidades da voz, principalmente a materna, com suas curvas de entonação, pausas, pois, desde muito cedo, a criança já se encontra imersa na experiência da linguagem.

Ainda para Reyes (2010), a criança é um leitor poético, ou, mais exatamente, um ouvitor poético desde o começo da vida, e seu encontro primordial com a literatura pela poesia se baseia no ritmo, na sonoridade e na conotação. Assim, nos primeiros meses da vida, a leitura deve ser um investimento do adulto, que “vai dando sentido” às páginas com sua “presença e sua voz” (Reyes, 2014, p. 213).

De acordo com Costa (2007, p. 33), “trabalhar com a literatura infantil representa, simultaneamente, contribuir para a formação integral da criança”. Diante de tal colocação, é importante frisarmos que o convívio com a literatura infantil e com a leitura literária, desde a fase inicial da vida, seja potente e prazeroso, pois proporciona o desenvolvimento das crianças, em seus diferentes aspectos: emocional, social, cultural, cognitivo. Isto deve acontecer a partir da imaginação, da fantasia, da arte, da experiência estética dos textos, da linguagem, favorecendo a criação de laços prolongados com essa prática cultural, ou seja, fomentando hábitos de leitura que poderão se perpetuar ao longo da vida. Nessa direção, é fundamental que as crianças, desde bebês, tenham a oportunidade de vivenciar experiências significativas com a literatura infantil.

Assim, ler para a criança, proporcionar o acesso ao livro de literatura infantil, é uma forma de inseri-la no processo de formação leitora e, mais importante, esse processo de ler para os bebês diz respeito à garantia de experiências fundamentais à constituição humana. Nesse sentido, oferecer literatura às crianças desde a mais tenra idade é, pois, colaborar para interações de qualidade e para o seu desenvolvimento cultural, uma vez que nela podemos ver materializadas muitas das nuances do ser humano. Dessa forma, ler para um bebê constitui-se como uma oportunidade para a criação e fortalecimento de vínculos (Belmiro; Baptista; Galvão, 2017).

Vejamos o que afirma Micarello e Baptista (2018):

A literatura constitui um “andaime” para as experiências infantis em relação à capacidade simbólica da linguagem. No caso dos bebês e das crianças pequenas, a prática de leitura literária diz respeito também a uma dimensão corporal, de acolhimento aos gestos, entonações, trocas de olhares, sorrisos e afagos que se fazem presentes nos momentos nos quais alguém mais experiente lhes conta ou lê uma história (Micarello; Baptista, 2018).

Assim, quando se lê para um bebê, é proporcionado a ele conhecimentos sociais e culturais a respeito do livro, tais como o manuseio, formas de olhar, ver e apreciar os seus contextos, à medida que vão ampliando suas experiências com as obras literárias. Por conseguinte, as crianças qualificam a sua relação com essas obras, apresentando sinais promissores de leitores. Nesse contexto, paulatinamente, a criança se familiariza com a leitura literária.

Além do mais, é fundamental assinalar que, para que os comportamentos iniciais dos bebês com a experiência literária se perpetuem, é essencial que a linguagem literária seja compreendida como arte. O apreço pela língua e a curiosidade de desvendar seus mistérios precisam se materializar em encontros desinteressados e afetivos com a linguagem. Esses encontros contribuirão para que as crianças percebam que a linguagem pode servir para regular, dar ordens e satisfazer as necessidades cotidianas. Todavia, há também uma linguagem que não está a serviço de nenhuma necessidade imediata, que não exige nada em troca e, por ser assim, nada tem de supérflua, exercendo a função determinante de nos humanizar (Belmiro; Baptista; Galvão, 2017).

Com isto, gostaríamos de ressaltar que ler histórias para crianças desde bebês, além de proporcionar o contato com a linguagem, com a cultura e as experiências com a leitura literária, também possibilitam momentos de descobertas, compreensão de mundo, a sentir e lidar com as diferentes emoções, além do mais, incentiva a imaginação, a fantasia, a criatividade e a criação e fortalecimento de vínculos afetivos.

Portanto, os bebês que participam ativamente de diversas experiências que envolvem a leitura literária podem apresentar avanços cognitivos, emocionais, socioafetivos e culturais no decorrer do seu desenvolvimento, os quais precisam ser considerados e são acionados na relação com a literatura, podendo refletir em outras etapas da vida. Assim, é possível defender as práticas de leitura desde as primeiras etapas da vida da criança, considerando as especificidades que abrangem essa fase da vida humana.

Concordamos com Belmiro, Baptista e Galvão (2017), quando reiteram a necessidade de restituir aos bebês seu lugar de sujeitos e autores no e do mundo no qual se encontram

inseridos, e não mais os enxergar como um objeto desvinculado dos contextos vivenciais. Desse modo, resta-nos oferecer-lhes uma literatura que lhes possibilite a construção de modos singulares de ser e estar no mundo. Compartilhamos, assim, do pensamento de López (2018), ao enfatizar que ler para bebês significa compreender o ato de leitura como um processo de construção de sentidos sempre compartilhado.

Na próxima seção, discutiremos acerca dos livros para bebês e a qualidade dessas obras apresentadas, partindo de uma breve contextualização histórica da literatura infantil.

## **4.2 O que é um livro para bebês?**

É importante compreendermos, brevemente, o percurso histórico da literatura infantil, para que possamos entender os fatores que contribuíram para a sua existência, consolidação e a função social que ocupa atualmente. A literatura infantil surgiu com a ascensão da burguesia na sociedade europeia durante o século XVIII, com objetivo determinado por uma nova classe que precisava se consolidar. Assim, precisava formar as novas gerações para propagar sua ideologia. Nesse cenário, foi preciso investir mais em educação, para que o sujeito exercesse seu trabalho de maneira eficiente. Dessa forma, passou-se a investir na educação como uma forma de ajudá-lo para a vida adulta. Nesse contexto, a infância tornou-se o “centro das atenções”, e as novas instituições não só propagavam os ideários vigentes, mas condicionavam a criança a desempenhar seu papel na sociedade (Aguiar, 2001).

Em vista disto, a literatura infantil surgiu e serviu às propostas impostas pela burguesia de formar mentalidades e de propagar e impor sua ideologia. Posto isto, o início da literatura infantil é marcado pela intenção de formar crianças, de ensinar comportamentos com base nos pressupostos de uma ideologia que estava em ascensão. A grande virada ocorreu em 1921: a literatura infantil brasileira inicia sob a égide de um dos seus mais destacados intelectuais: Monteiro Lobato, com a publicação de “A menina do narizinho arrebitado”. Seu conteúdo era diferente do que vinha sendo abordado, uma vez que se preocupava com o sujeito criança como um ser ativo, crítico e pensante.

Dessa forma, escreveu histórias numa linguagem acessível e criativa, de fácil compreensão e que fosse atraente para a criança. Assim, Lobato rompeu a dependência com o padrão culto da linguagem, além do mais, introduziu a oralidade tanto na fala dos personagens como no discurso do narrador (Aguiar, 2001). Lobato buscou uma renovação constante nas inúmeras possibilidades que a língua nos oferece, dinamizando-a, explorando ao máximo as suas diversas realizações, não se prendendo ao convencional (Pereira, 2002).

No contexto atual, principalmente nas últimas décadas, iniciou-se uma larga produção de livros atraentes, que utilizam dos diversos recursos através do apoio da tecnologia. Existem obras de Literatura Infantil de altíssima qualidade, mas, por outro lado, existem aquelas que estão no mercado apenas visando ao lucro (Aguiar, 2001). Diante desse cenário de grande produção de livros no mercado, é necessário um olhar atento e detalhado na hora de escolher as obras que serão oferecidas às crianças, para que estas sejam de fato adequadas e de qualidade.

Ao analisar a trajetória histórica dos livros destinados a crianças, observamos que, desde a sua criação até o momento presente, esses artefatos culturais passaram por intensas mudanças, tanto no seu aspecto físico quanto ao seu conteúdo (Amaral; De Sá; Baptista, 2023).

Rosinha (2022) faz os seguintes questionamentos: Mas o que é um livro para bebês? Como fazer um livro para quem não fala, não sabe passar as páginas, tampouco foca numa mesma coisa não muito mais que alguns poucos segundos? Para quem tudo é extremamente intenso e vital, para quem tudo está à flor da pele, para quem tudo à volta chama atenção. Então como pensar em livros para essa faixa de idade, quando as mudanças no ser são rápidas, intensas e transformadoras? E, principalmente, como criar livros que consideram o bebê como o grande leitor que ele é?

Conforme a perspectiva de Rosinha (2022), o livro para bebês deve ser encarado como um lugar explícito para a brincadeira e para o jogo. A autora entende que fazer um livro para um leitor tão especial é trazer a síntese, é transformar a relação do bebê com a linguagem em brincadeira, jogo e narrativa. É trazer para o livro ludicidade e experiência estética e literária, com o intuito de interagir com o leitor e não ensinar. Vale destacar a síntese não pela incapacidade de compreensão do bebê, muito pelo contrário. Tudo o que o bebê precisa para compreender o mundo já está prontinho em seu cérebro, sem nenhuma diferença do adulto, a não ser pelas experiências não vividas.

Sobre os livros para bebês, Parreiras (2012) destaca que devem ser apropriados para não trazer danos a eles. É um brinquedo: algo para ser manuseado, tocado, chupado, cheirado. Jogar para lá e para cá. Pegar de novo. Ouvir do adulto um comentário, uma palavra, uma história, criar um laço com esse objeto cultural, ter intimidade com seu cheiro e forma. Assim, há livros que exploram diferentes linguagens: espessuras para tocar, experimentar passar os dedos, a boca, o contato sensorial, cheiro para sentir após fricção, sons e ruídos que são reproduzidos e imagens visualmente ricas em detalhes.

A autora ainda acrescenta que os livros para os bebês são objetos culturais que inauguram uma relação com a fantasia, as palavras, as imagens e a estética. Desse modo, devemos investir em livros bem-preparados, que podem ser marcantes para a criança olhar,

sentir, experimentar e desejar ver outra vez. Nesse sentido, enfatiza alguns cuidados de ordem prática que devem ser reparados nos livros para os bebês, tais como: pontas arredondas, peso leve, um fácil manuseio, um tipo de tinta atóxica que não saia com facilidade, dentre outros cuidados necessários (Parreiras, 2012).

Nesse sentido, é fundamental conhecermos a qualidade das obras. Sobre isso, Baptista, Petrovitch e Amaral (2021, p. 10) sinalizam que

Consideram-se obras de qualidade aquelas cujos elementos textuais, imagéticos e paratextuais possibilitam ampliação das experiências de seus leitores [...] que valorizam a experiência estética e possibilitam ampliação da imaginação e contribuem para a formação das subjetividades infantis.

Baptista, Petrovitch e Amaral (2021, p. 11) enfatizam que existem obras que apresentam narrativas excessivamente simples e despreziosas, que ignoram as capacidades emocionais e intelectuais das crianças, uma vez que “contêm ilustrações estereotipadas, cujas imagens, redundantes e repetitivas, prescindem de autenticidade”. Em outras palavras, é basilar um olhar cuidadoso, atencioso e criterioso em relação às obras literárias que serão oferecidas às crianças, para que sejam de qualidade, uma vez que nem todas as obras e livros possuem uma qualidade textual, artística e literária.

Coadunamos com Baptista, Petrovitch e Amaral (2021), quando destacam que se consideram obras de qualidade aquelas cujos elementos textuais imagéticos e paratextuais possibilitam a ampliação das experiências de seus leitores. Nesse sentido, destacam-se três aspectos a serem observados na avaliação de livros de literatura para crianças, fundamentadas em Paiva (2016): em primeiro lugar, a qualidade textual, que se refere à estrutura da narrativa, verbal e imagética e aos aspectos estéticos. Assim, o livro deve ser composto por uma narrativa que faça sentido para criança e desperte seu interesse e desejo pela história, sem menosprezar suas capacidades de interpretação. Em segundo lugar, a qualidade temática, ou seja, que se manifesta na diversidade e no tratamento dado ao tema, no atendimento aos interesses das crianças. Por fim, a qualidade gráfica, isto é, um projeto editorial atraente, desafiador e enriquecedor.

Sobre essa questão, Amaral, De Sá e Baptista (2023, p. 56) destacam que, um livro de literatura infantil resulta, portanto, de uma construção híbrida em que se misturam diferentes elementos para formar suas partes e contribuir na construção de sentidos pelo leitor. As ilustrações, o projeto gráfico e o texto verbal (exemplos desses elementos) conjugam-se para

compor cada livro. Assim, a harmonia, a criatividade, a originalidade e a riqueza estética presentes na integração entre esses elementos é que conferem qualidade literária à obra.

### 4.3 Critérios de escolha explicitados pelas professoras

Os critérios básicos de escolha dos livros evidenciados pelas docentes são: o gosto das crianças e as ilustrações coloridas, livros de pano, além daqueles que emitem sons dos animais, livros dedoches, palitoches, como destacamos a seguir:

**Lúcia:** Eles têm um livrinho que eles gostam muito, que é o de que envolve música, sabe? Parlandas... Eles gostam muito desse livro por conta das ilustrações, que são bem coloridas, sabe? E têm livros, assim, que a gente vê eles olham e tudo mais, mas eles não gostam como outros, como ‘O Sapo Bocarrão’, que é aquele livro que a gente abre aquele sapo e eles acham graça; explode, pega... Sabe? [...] tem também esse de parlandas, que tem umas ilustrações bem legais e as músicas de parlandas; tem um que eles gostam muito, que é... o do abraço, que é o urso [...] ‘A arca de Noé’ também eles gostam, eu comprei. É bem... As ilustrações bem coloridas (Entrevista, setembro de 2022).

**Betânia:** Alguns livros que têm bichinhos. Eu acho que chamam mais a atenção deles. Né? E quando a gente vai trabalhando nessa questão do... Do som dos animais, eu acho que chama mais a atenção deles. Então, todo livro que tenha bichinhos, animaizinhos, eu gosto (Entrevista, julho de 2023).

**Marta:** Nós costumamos ler livros para esse berçário atualmente, livros curtos que têm mais imagens e costumamos imitar o personagem. No caso livrinhos que compramos em livrarias normais, livros de banho como Animais da Fazenda ou Peixinhos, Animais Selvagens, que têm uma historinha infantil nele que chama a atenção [...] eles estão em uma fase de muitos sons. Então, por o livro trazer uma novidade de som, de chocalhos, eles se interessaram em ouvir esse som e mexer para fazer o barulho (Entrevista, julho de 2023).

**Mariana:** Eu acho que deveria... Deveria melhorar um pouco o material, porque tem uns materiais que são frágeis. Mas, assim, pelos que eu tenho procurado, não sei se é porque a gente pesquisa muito, eu gosto do tipo de literatura que está vindo para eles. Esses fantoches, dedoches, a gente usa palitoches. Eu acho que tinha que ter uns mais resistentes. Porque eles não gostam do livro de pano, não. Para eles tem que ser de papel. Aí, quando o papel é muito frágil, termina rasgando, até no manuseio.

**Elsa:** Porque o que chama muito a atenção deles é a imagem. Elas se prendem muito na imagem. Então o texto tem que ter qualidade. Eu não acho que tem que ser pobre só porque é para bebê, não. Os textos precisam ter conteúdo [...]. (Entrevista, julho de 2023).

**Fernanda:** A história tem que ser mais curtinha, breve, com imagens coloridas e mais vibrantes (Entrevista, setembro, 2023).

Esse pensamento traz um elemento importante, que é o interesse dos bebês nos livros escolhidos, reconhecendo as ilustrações como elemento importante para estar no livro

direcionado a essa faixa etária, ou seja, percebemos que as docentes têm uma visão de criança que permite uma centralidade aos interesses e gostos demonstrados pelos bebês, no desenvolvimento da sua prática pedagógica. A docente Elsa acrescenta em sua fala a importância da qualidade dos textos e das imagens nos livros para os bebês.

Diante desses extratos de falas, destacamos, ainda, além dos fatores citados pelas docentes, a necessidade dos elementos voltados para a estética do livro, a temática adequada, material de fabricação, seu desenho gráfico, componentes também essenciais nesse processo de escolha e seleção dos materiais, que devem estar presentes nas obras selecionadas.

Destacamos a fala de uma docente, durante nossa entrevista, em relação à qualidade dos livros para os bebês, ao afirmar que

[...] Tem livro para bebês que é muito pobre, os textos são muito pobres, os pequeninhos mesmo assim, os textos deles deixam muito a desejar [...] parece com aquelas cartilhas de antigamente, tem uns, umas frases pobres, o texto é pobre [...] e o texto tem que ter qualidade, não acho que tem que ser pobre, só porque é pra bebê, não, os textos precisam ter conteúdo [...] como se a criança não merecesse ter um texto de qualidade, porque quando você conta um que tem a sequência lógica de uma história, mesmo que seja curtinho, mas que tenha aquela sequência lógica, com imagens que chamem atenção deles [...] imagem de qualidade também [...] tem que ter qualidade (Entrevista, julho de 2023).

A afirmação acima demonstra que a professora reconhece que nem todas as obras e livros possuem uma qualidade textual, artística e literária para bebês e crianças bem pequenas; além disto, de maneira implícita na sua fala, destaca os elementos a serem observados na avaliação de livros de literatura para crianças, mencionados anteriormente, quando destaca a importância das narrativas terem uma sequência lógica e não palavras ou frases soltas, quando menciona que alguns parecem com as antigas cartilhas, com frases descontextualizadas. Diante disto, a partir dessa compreensão da docente, podemos ressaltar a importância do compromisso com o bebê, na escolha dos livros literários que estão sendo trabalhados.

De acordo com Rosinha (2022), antigamente não se acreditava que o bebê fosse um leitor pleno. Mas é exatamente a intensidade de interesse que faz dele um grande leitor, leitor das melodias das nossas vozes, das expressões dos nossos rostos, dos nossos cheiros e dos paladares, dos silêncios e dos movimentos, do ambiente e de tudo o que ele contém. Assim, o bebê é um leitor competente de tudo o que está à sua volta, inclusive dos livros. Leitor que merece livros que contenham narrativas, que sejam divertidos e que proporcionem um bom jogo, que é o que os livros fazem com a gente: eles jogam com o leitor (Rosinha, 2022).

Sobre essa questão, Padilha (2022) enfatiza que a narrativa é fundamental para a construção do vínculo entre o adulto e o bebê. São histórias em que ambos precisam ter posições

ativas na leitura, que se dá por meio do texto verbal e visual, numa conjunção entre ambas as linguagens, o que permite ao bebê ampliar suas construções, compreensão da realidade e contato estético e subjetivo, da mesma forma que convoca o adulto a ler as sutilezas, as brincadeiras e os detalhes.

Assim, vale ressaltar, que, diante das obras existentes no mercado para bebês e crianças bem pequenas, é necessário que tenhamos claro os requisitos necessários para que essas obras ofertadas sejam de qualidade. Para isso, exige-se um olhar delicado, atento e cauteloso. Além do mais, destacamos a necessidade do conhecimento dos elementos voltados para a estética, a temática e as materialidades dos livros infantis, para assim proporcionar experiências literárias potentes e significativas, com obras de qualidade nos contextos coletivos de educação.

Apresentamos no Quadro 7 alguns dos livros escolhidos pelas docentes participantes da pesquisa para a leitura literária para os bebês, que fazem parte do acervo da salas de atividades, dos cantinhos de leitura e das bibliotecas das instituições. A intenção é conhecer quais livros são selecionados pelas professoras, sem aprofundarmo-nos na análise dos requisitos literários; apesar de reconhecer a sua pertinência, optamos por manter o foco nas análises das concepções das professoras, objeto deste estudo.

Quadro 7 – Livros escolhidos pelas docentes participantes da pesquisa para a leitura literária para os bebês

<b>Nome do livro</b>	<b>Autoria</b>	<b>Editora</b>	<b>Material</b>
O Sapo Pocarrão	Keith Faulkner	Companhia das Letrinhas	Dobraduras (Livro brinquedo)
Douglas quer um abraço	David Melling	Salamandra	Papel colorido
Amiguinhos da fazenda	Sem autor	Todolivro	Livro de pano
Mamães e filhotes	Sem autor	Todolivro	Livro de plástico
A Borboleta Bailarina	Elza Vaz Cardoso e Suênia Silva	EducAlegre	Papel colorido
A caixa brilhante do grilo falante	Elza Vaz Cardoso e Suênia Silva	EducAlegre	Papel colorido
Nem em pé Nem sentado	Elza Vaz Cardoso e Suênia Silva	EducAlegre	Papel colorido
Uma lagarta muito comilona	Eric Carle	Callis	Cartonado
Cadê o meu elefante?	Fiona Watt	Usborne	Cartonado

Fonte: Elaborado pela autora.

Como já mencionado anteriormente, é fundamental conhecermos a qualidade das obras que serão oferecidas aos bebês nos contextos coletivos de educação. Os livros de literatura infantil precisam ter qualidade textual, artística, gráfica e literária para os bebês – critérios considerados essenciais para seleção de uma determinada obra. Nesse sentido, podemos inferir, a partir dos dados, que as professoras participantes apresentam conhecimento acerca das qualidades fundamentais na escolha das obras que serão lidas para os bebês. Além disto, outro ponto importante é o reconhecimento delas do gosto e interesse dos bebês. As profissionais destacaram, na sua percepção, textos que são considerados muito “pobres” para os bebês, que não contemplam os critérios mencionados acima.

Diante disto, trouxemos algumas obras que são lidas para os bebês nos berçários em que realizamos a pesquisa. Os bebês possuem acesso aos livros de diferentes materiais, sejam pano ou plástico, até mesmo os livros convencionais de papel colorido<sup>10</sup>. Além da utilização das obras no momento de leitura literária, também é proporcionado às crianças manusear os livros de maneira espontânea; nesses momentos, percebemos que são priorizados os livros de pano e plástico.

Nesse sentido, coadunamos com Amaral, De Sá e Baptista (2023), ao destacarem que saber escolher bons livros e realizar mediações adequadas é tarefa complexa, que requer conhecimentos teóricos específicos acerca da primeira infância, acerca de como os bebês interagem e se desenvolvem e acerca da literatura infantil com sua enorme diversidade. Podemos afirmar que esses livros selecionados pelas professoras são indício de que a literatura infantil está presente no cotidiano dos bebês.

No subtópico seguinte, apresentaremos os espaços de leitura literária nos berçários.

#### **4.4 Espaços de leitura literária no berçário**

Os ambientes pedagógicos destinados aos momentos de leitura literária ou com os livros literários recebem diferentes nomenclaturas. Se pararmos para pensar no espaço social da biblioteca, veremos que, ao longo da história da humanidade, ele foi se reconfigurando e se readequando aos diferentes tipos de sociedade, crenças e necessidades. Nesse mesmo viés, os livros também foram ficando mais acessíveis e convidativos para os leitores. Todas essas alterações se deram por uma razão: a escola descobriu que necessita do objeto cultural livro (Souza; Motoyama, 2014). Neste trabalho, além da biblioteca das instituições, mostraremos um

---

<sup>10</sup> Ressaltamos que, para esta pesquisa, não nos detalharemos na análise dos livros oferecidos aos bebês, por não se tratar do nosso objeto de estudo. A esse respeito, procurar em Baptista, Petrovitch e Amaral (2021).

pouco outros ambientes destinados a vivências literárias, como a biblioteca de sala, a bebeteca e os cantinhos de leitura.

No caso dos bebês, esse espaço também é conhecido, de acordo com a literatura mais recente, como bebeteca, um termo novo e inovador. Conforme o conceito de Senhorini e Bortolin (2008), é uma biblioteca especialmente destinada aos bebês, seus pais e demais responsáveis, a fim de trabalhar as possibilidades de leitura, envolvendo-os no mundo lúdico, despertando, primeiramente, o prazer e a paixão pela leitura. Por meio dessa atitude, é possível proporcionar maior convivência e familiaridade com o livro e a leitura, inserindo-os no cotidiano escolar.

Desse modo, as bebetecas são bibliotecas voltadas para bebês, crianças bem pequenas e pequenas. Além do mais, é importante destacarmos que, além de um acervo adequado para essa faixa etária, é necessário também ter um espaço pensado para esses públicos, considerando as especificidades dos sujeitos. No nosso contexto, não encontramos nas creches lócus da nossa de pesquisa espaços intitulados de bebetecas, mas sim bibliotecas, bibliotecas na sala de referência e os espaços ou cantinhos de leitura, que serão mostrados adiante.

A biblioteca de sala é considerada como possibilidade para estreitar as relações das crianças com o livro de literatura. Nessa perspectiva, o espaço da biblioteca não pode ser passivo – é preciso que se pense em uma organização dinâmica capaz de mediar o contato dos sujeitos com o material de leitura (Souza; Motoyama, 2014). As fotografias abaixo mostram exemplos da biblioteca da sala de referência, da creche berçário Céu Azul. Vale ressaltar que, no momento inicial da nossa pesquisa, as turmas do berçário I e II estavam dividindo o mesmo ambiente, devido uma reorganização necessária que a sala do berçário I estava passando. Desse modo, as fotografias apresentadas são dessa configuração inicial. Após um período compartilhando a sala, a turma do berçário I passou à sua própria sala de referência, mas continuou compartilhando e tendo acesso aos livros.

Fotografia 7 – Biblioteca da sala de referência da instituição Céu Azul



Fonte: Registros da pesquisadora (2023).

Na creche berçário Céu Azul, além do acervo da biblioteca da instituição, que possui um número significativo de livros para os bebês e as crianças bem pequenas, e de materiais e recursos para contação de histórias, também existe sua própria biblioteca na sala de referência do berçário, com livros de pano, cartonado e papel, voltados especificamente para essa faixa etária. As professoras do berçário, durante nossa pesquisa, nos relataram que os bebês também frequentam a biblioteca, e, quando não podem os levar, têm também o carrinho itinerante, que leva os livros escolhidos até a sala de referência ou a outro espaço escolhido para os momentos de leitura. Nas fotografias a seguir, mostraremos o espaço da biblioteca da instituição.

Fotografia 8 – Biblioteca da instituição Céu Azul



Fonte: Registros da pesquisadora (2023).

Todavia, seguindo a cultura local, especificamente no município de Campina Grande, um outro espaço de leitura, além da biblioteca da instituição e da sala de referência, são os

cantinhos de leitura, como mais um meio para o acesso das crianças aos livros de literatura. Esse ambiente configura-se como possibilidade para estreitar as relações das crianças com a leitura e com o livro de literatura. Tais espaços são chamados de cantinho de leitura: a ênfase da nossa análise.

Fotografia 9 – Cantinhos de leitura das creches lócus da pesquisa



Fonte: Registros da pesquisadora (2023).

As fotografias acima mostram como os espaços de leituras criados na própria sala de referência, na creche Céu Azul, são acessíveis aos bebês, para que estes possam pegar os livros, manuseá-los e explorá-los, para além dos momentos de leitura realizados pelas docentes. Por outro lado, na creche Arco-Íris, não há um canto específico para a leitura; na sala de referência, ele é construído utilizando os tatames e os livros, intitulado de cantinho de leitura, sendo organizados no momento da leitura.

Na seção seguinte, analisaremos as percepções das docentes participantes da pesquisa acerca dos espaços de leitura literária no berçário.

#### **4.5 Espaços de leitura literária no berçário: percepções docentes**

Estabelecemos para a análise duas categorias atribuídas às funções do espaços de leitura literária na perspectiva das docentes: 1) o cantinho de leitura como um espaço de guardar livros, (estantes); 2) como um espaço para ler os livros para as crianças no sentido de acalmá-las. Podemos perceber a primeira noção na fala da professora, quando ela afirma que,

É, a gente tem um local onde guardamos os livros, né? A gente nunca sai, é na sala mesmo, porque aqui tem o cantinho aqui, que a gente pode trazer também as crianças para cá; mas lá, assim, tem o cantinho que a gente guarda os livros e tem também, no tatame mesmo, a gente conta a história (Entrevista, setembro de 2022).

Nessa fala mencionada, percebe-se uma tendência em se pensar esse espaço de leitura na sala de referência como um local em que se pode guardar os livros que são usados nos momentos de ler ou de contar as histórias. Provavelmente a professora concentrou a sua análise prioritariamente na função do lugar, como espaço em que os livros estariam mais acessíveis para ler do que na biblioteca.

Observamos, na fala das professoras registradas abaixo, que a compreensão sobre a leitura na perspectiva de acalmar as crianças parte da participação e da interação delas nas situações de leitura e de exploração do livro. As professoras reconhecem a importância da leitura e fomentam esse gosto a partir dos rituais cotidianos, do cantar antes de iniciar a história, indicando aos bebês que a história será contada em seguida, do hábito frequente de leitura, o que acarreta a atenção dos bebês nos momentos de leitura. Tal fato fica evidente nestas falas das docentes a seguir:

**Lúcia:** E, assim, eles adoram, porque, quando eles estão bem agitados que começa ‘trelele tralalá’ [cantando], aí eles podem estar onde estiver [sic] no canto da sala, que eles vêm todos. Porque, assim, às vezes, a gente acha bem interessante porque eles vêm todos, sentam e ficam bem atentos; exploram, sabe? Depois ficam pedindo o livro (Entrevista, 2022).

**Betânia:** Eu acho que um dos momentos que a gente consegue fazer essa leitura é na hora que eu o coloco no bercinho. E eles no bercinho pra esperar os pais. Aí sempre tem uma colega que ela pega um livrinho e ela canta e conta a história. E vai fazendo perueta pra que eles, às vezes, se acalmem (Entrevista, 2023).

**Marta:** Geralmente nós lemos de manhã. Quando eles chegam, eles chegam agitados (Entrevista, 2023).

A leitura literária proporciona conhecimentos sociais e culturais a respeito do livro, tais como o manuseio, formas de olhar, ver e apreciar os seus contextos. À medida que vão ampliando suas experiências com as obras literárias, por conseguinte, as crianças qualificam a sua relação com essas obras. Nesse contexto, paulatinamente, a criança se familiariza com a leitura literária. A professora Lúcia e Fernanda destacam suas percepções em relação ao cantinho de leitura:

**Lúcia:** quando eu sento lá, muitas das vezes eu não vou contar história, e, quando eles não têm alcance ao livro, muitas vezes eles pegam o livro e vai lá entregar para mim, porque já sabem que aquele é o cantinho em que a gente conta a história e muitas das vezes eles ficam apontando para que eu pegue o livro e vá para ler para eles. Eles sabem, muitas vezes, que aquele cantinho ali é da leitura. Então eles já cobram, né? [...] é o que acalma eles (Entrevista, 2022).

**Fernanda:** Eu acho interessante ter esse cantinho da leitura, porque, assim, torna-se um hábito para eles, uma rotina para eles, eu acho interessante [...] a partir do momento que eles vão frequentando ali, aquele ambiente, que se senta ali, junto com seus coleguinhas, ela vai vendo ali, quando ele está ali, naquele local é porque vai haver um momento de uma contação de história, de uma leitura de história (Entrevista, 2023).

Assim, o cantinho de leitura pode ser considerado para além da visão de acalmar a criança, visto que os bebês estão inseridos na cultura e aprendendo a função social do livro. Diante da fala da docente Lúcia, podemos afirmar que essa visão de acalmar as crianças por intermédio da leitura é reflexo da sua prática pedagógica, pois afirma: “todos os dias eu faço essa leitura com eles, todos os dias eu faço, tem o momentinho de leitura”. Desse modo, compreendemos que o acalmar, citado por ela, faz parte da familiarização da criança com o universo literário e dos livros, ou seja, pode ser entendido como uma forma de conduzir os bebês para os livros.

Assim, participam, se mobilizam, interagem com a professora e entre os seus pares, por ser algo prazeroso e significativo. Para a docente Fernanda, podemos inferir que o cantinho de leitura é visto como um espaço de referência para os bebês, que, ao se tornar uma rotina, dá indícios que haverá momentos de leitura e contação de histórias, ou seja, podemos inferir que é considerado também como um ponto de encontro para ouvir histórias.

Uma questão que merece destaque é sobre o cantinho de leitura idealizado pelas professoras Lúcia e Marta. Esse espaço na sala de referência é improvisado, organizado pelas professoras responsáveis pela turma em um ambiente arejado, com tatames. Porém, em sua fala, as professoras evidenciam o desejo de um espaço destinado ao cantinho de leitura com elementos e objetos os quais destacam como importantes para esse espaço, ressaltando que

**Lúcia:** Porque a sala não tem esse espaço, né? Com mais colorido, com mais, assim, fantoches... Disponibilizar mais, assim, porque os fantoches ficam todos aqui. Fantoches, assim, as indumentárias, né? Que a gente coloca. Então, a gente tem que vir aqui e pegar. Então, era importante que tivesse o cantinho com as almofadas, mais, assim, colorido... Tivesse mais livros e tivesse fantoches, é... instrumentos musicais (Entrevista, setembro de 2022)

**Marta:** Na sala de referência, não há um canto específico para a leitura. Nós utilizamos os tatames, juntamos o material que está espalhado para realizar a leitura com eles [...] colocaria um canto específico para tal. Com livros expostos para eles manusearem da forma que eles querem. E no momento que eles querem, porque o cantinho também serve para isso, não é só o cantinho, só de brincar eles, quando se interessam por uma brincadeira, por um livro, eles poderem ir lá. Então, para mim, teria um lugar específico em sala de aula. Infelizmente, nós não temos um espaço adequado para isso no mobiliário, na forma que é composta a sala de referência, mas deveria ter um canto específico para leitura sim (Entrevista, julho de 2023).

É possível depreendemos desses extratos de entrevista que as professoras valorizam o cantinho de leitura como um espaço importante em sua sala de atividades, porque facilita o acesso aos livros; também se percebe que há ajustes a fazer, no sentido de tornar-se um ambiente mais acolhedor e confortável para os bebês. Todavia, é importante destacarmos que, na fala de Lúcia, há uma confusão entre os elementos e recursos necessários para ler e contar histórias. Essa visão de organização pode ser compreendida com a análise dos rituais criados para a leitura literária para os bebês, no capítulo 5. Há uma relevância dos acessórios pedagógicos que elas utilizam nesses eventos dentro de suas práticas pedagógicas. Outro aspecto importante é que parece haver poucos livros voltados para os bebês nesse cantinho de leitura, já que a maioria dos livros disponíveis na instituição são destinados às crianças maiores. Essa questão fica evidente na fala da docente Marta:

**Marta:** Aqui na creche tem alguns livros. A gente tinha uma sala de literatura, então tem alguns livros que podemos pegar para utilizar em sala. Só que muitos deles são livros de papel. E o problema é esse, eles rasgarem, porque eles colocam na boca, eles pegam e não tem aquele cuidado. Eles são muito pequenos (Entrevista, 2023).

Podemos perceber, a partir dos extratos de fala, principalmente das professoras Lúcia e Marta, que elas fomentam hábitos de leitura através dos rituais, ou seja, da leitura diária, dos elementos utilizados, ressaltando a importância da existência do cantinho de leitura na sala de referência. Essa perspectiva fica evidente, sobretudo, na afirmação da professora Lúcia, quando ressalta “que tem que ter. E não é só ter e ficar lá os livros, é ter e usar e incentivar a criança a ter esse lado de leitura, né?” Embora ela não deixe claro a visão de literatura como arte, encantamento, na experiência estética dos textos, na perspectiva da docente, ela reconhece o papel indispensável da leitura no cotidiano do berçário.

As professoras valorizam e consideram o cantinho de leitura como um espaço fundamental em sua sala de referência e ressaltam a importância da existência de um cantinho de leitura mais acolhedor e confortável, com elementos e objetos que destacam como importantes para esse espaço.

Um outro aspecto presente nas entrevistas com as professoras é seu vislumbre da presença de vários cantinhos de leitura na instituição, em outros espaços para além da sala de referência. Tal fato fica evidente nas falas das docentes abaixo:

**Mariana:** O cantinho de leitura eu acho interessante. A gente tem um cantinho de leitura, sim. Mas eu acho que só um cantinho não é interessante. Para mim tinha que ter vários cantinhos. Porque um cantinho fica uma coisa muito pequena. Ah, um cantinho. Para mim tem que ter livros em todos os lugares. Eu não sou muito assim

de cantinho. Tanto que quando surgiu a proposta de fazê-lo, vamos fazer um cantinho. Vamos fazer uma biblioteca para ele. Porque cantinho restringe muito a leitura. Um cantinho. E a leitura para mim é tão importante que ela tem vários cantos. Não necessariamente só [...] em todo lugar que eles forem, tem um livro. Um cantinho itinerante, né? É por isso que a gente quer a sacola itinerante [...] um cantinho está limitando muito a fazer na leitura uma coisa muito pequena. E não é pequena. É uma coisa monstruosa, gigante (Entrevista, julho de 2023).

**Elsa:** É muito bom. Eu gostei. Agora assim. Pra eles. É, eu gosto muito de fazer em outros lugares também. Criar vários cantos. Esse piquenique literário que a gente faz com eles, eu percebo que quando a gente tira do lugar, vai pra um lugar [...] muito bom. Mas é muito bom ter o cantinho de leitura. Desde que não tenha outras coisas por perto. Porque o bebê, ele se distrai com tudo que ele vê [...] que é da idade mesmo, se ele está, ele está com o livro. Mas se ele vê um carro, um boneco, uma bola, ele vai atrás do brinquedo, porque o interesse deles, curtinho. Mas é isso que eu disse, eu percebi que se você oferecer livro pra eles, independentemente de onde seja [...] porque aquele tatame ali, termina sendo o cantinho da leitura deles. Mas isso não impede da gente. Tirar e fazer em outros lugares (Entrevista, julho de 2023).

Fica evidente que as professoras mencionadas acima compreendem o cantinho de leitura como um espaço para além da sala de referência, que pode estar em todos os ambientes da instituição, e não restrito a apenas um espaço. Durante nossa pesquisa, presenciamos momentos de leitura realizados em espaços externos, cantinhos de leitura, montados de acordo com o planejado pelas docentes. As falas das professoras evidenciam uma compreensão acerca da importância da literatura infantil e da leitura literária para os bebês. Percebemos que elas compreendem a literatura como algo de extrema importância para despertar a imaginação das crianças e reconhecem as formas de demonstração dos bebês no decorrer das situações de leitura, no pegar, folhear, manusear o objeto, de acordo as especificidades dessa faixa etária.

Contudo, não há consenso entre todas as docentes pesquisadas sobre os cantinhos de leitura. Um dado importante no que se refere a essa temática é a perspectiva apresentada pela professora Betânia, quando destaca que

**Betânia:** O cantinho da leitura? Com os bebês, eu acho mais difícil. Eu já trabalhei em outros grupos maiores. Com os bebês, eu acho mais difícil. Mas a gente procura manter eles naquele cantinho, tipo, numa roda, né? Sempre no mesmo ambiente. Mas, eu confesso para você, com os bebês, eu nunca pensei no cantinho de leitura, não (Entrevista, 2023).

Assim, podemos entender a partir deste trecho que, embora a professora destaque em outros momentos da entrevista a "capacidade de compreensão que os bebês têm", ela não acredita que a leitura literária seja viável nesses locais chamados de cantinhos de leitura quando questionada sobre eles."

Levantamos duas hipóteses para explicar esse fenômeno: a primeira é em relação à concepção de aula existente na Educação Infantil, que pode refletir na percepção da docente em

relação à leitura literária para os bebês e, conseqüentemente, nos espaços de leitura. Concordamos com Fochi (2018, p. 9) quando destaca que,

distante dos modelos clássicos de professor, o que buscamos na construção da docência com bebês é diametralmente oposta. O professor não dá aulas para os bebês, não realiza tarefas mecanicamente e não se preocupa apenas no quanto a criança evacuou ou quanto comeu.

A outra hipótese, que está relacionada à anterior, refere-se às dificuldades de leitura para os bebês apresentadas pela docente. Vejamos a fala de uma das entrevistadas, que apresenta a dificuldade para fazer leitura literária para os bebês:

**Eu acho que o que é mais difícil é a quantidade de crianças que a gente tem.** Porque nós somos em três. Mas nem sempre estão as três. Porque uma está limpando um cocozinho, fazendo uma outra coisa. Eles não têm uma concentração a concentração deles é muito pouca [...] **E com o ambiente, ele, apesar da gente, na hora que tá fazendo a leitura, a gente tira algumas coisas que chamem a atenção deles, mas sempre tem aquele que tá saindo, que tá.** [...] **A gente tem essa dificuldade de mantê-los sentados,** digamos assim (Entrevista, abril de 2023, grifos nossos).

Percebemos, nessa explanação de motivos da professora, que uma das principais dificuldades de ler para bebês está relacionada à quantidade de crianças na turma. Há uma tendência de considerar que, durante os rituais de leitura, os bebês devem permanecer todos sentados, ouvindo a história de maneira atenta, concentrada na ação realizada. Essa perspectiva provavelmente está ancorada na concepção de aula de participação das crianças de forma coletiva nas atividades, todas fazendo ao mesmo tempo tudo que a professora sugere.

Contrastando com a perspectiva da professora, pela análise dos eventos de leitura de história para as crianças em outras turmas, podemos perceber as diversas formas de participação dos bebês nessa atividade<sup>11</sup>. Ou seja, a participação dos bebês em momentos de leitura literária não é uniforme, padronizada, como supõe a docente, com todos os bebês sentados, ouvindo a história atentamente ao mesmo tempo, como esperamos muitas vezes com as crianças maiores.

Concordamos com Baptista (2017), quando enfatiza que os bebês podem demonstrar interesse e participação na história de diferentes formas: falar, balbuciar, apontar, cantar, contar, repetir sons, tudo isso é adubo na formação leitora e emocional de uma criança, modos de participação não legitimados pela professora em sua argumentação. Podemos afirmar que as

---

<sup>11</sup> No capítulo 5, analisaremos uma atividade desenvolvida com os bebês.

professoras divergem nesse aspecto, isto se dá provavelmente pela pluralidade de experiências profissionais e pelas experiências acadêmicas diferentes.

Em seu estudo, Martins (2006) aborda acerca da leitura sensorial, que privilegia a visão, o tato, a audição, o olfato e o paladar, e podem ser apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler, que começa muito cedo e acompanha por toda a vida. Assim, a leitura sensorial, o jogo com e das imagens e cores, dos materiais, dos sons, dos cheiros e dos gostos incita o prazer, a busca do que agrada e a descoberta da rejeição do desagradável aos sentidos, mesmo que inconscientemente, sem a necessidade das racionalizações, justificativas, apenas porque impressiona a vista, o ouvido, o tato, o olfato ou o paladar. As professoras participantes estão atentas a essa perspectiva de leitura dos bebês. Vejamos o que uma docente participante da pesquisa nos relatou:

Um livro, um livrinho desse que ele pega, quando ele pega ali, ele está fazendo uma leitura, né? Uma leitura visual, até o sentir mesmo a textura, que leva para a boca, o odor, o sabor, tudo, ele está fazendo uma leitura ali, né? Ele ali com aquele livro também na mão, ele vai usar a imaginação dele, a criatividade dele (Entrevista, 2023).

Portanto, destacamos que significados diferentes são atribuídos à leitura literária a partir dos dados da nossa pesquisa. Para grande parte das docentes, é visto como algo que acalma os bebês. Por outro lado, há uma tendência a se pensar que o bebê está vivendo uma experiência estética, com a arte, a partir da interação com os livros, de interesse pelas ilustrações, das gravuras, do folhear as páginas, do levar o objeto até a boca, e da própria voz e entonação da professora durante os rituais de leitura, o que se aproxima da leitura sensorial abordada por Martins (2006), que privilegia a leitura, mediante as sensações, estimuladas através dos sentidos, que são fundamentais para que os bebês possam começar a entender e interpretar o mundo à sua volta. Todavia, em número menor, uma das cinco professoras entrevistadas pensa na leitura literária como impossibilidade no âmbito do berçário.

No capítulo seguinte, faremos a apresentação dos conceitos de leitura literária e de contação de história e, em seguida, analisaremos a participação dos bebês durante um episódio de leitura literária realizado no berçário, e, por fim, o foco será o ritual criado pelas docentes nesses momentos.

## **5 LITERATURA INFANTIL NO BERÇÁRIO: A LEITURA DA OBRA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA PARA OS BEBÊS**

Iniciamos este capítulo trazendo a discussão acerca dos conceitos de contação de história e da leitura literária para os bebês, mostrando os aspectos que os diferenciam, bem como aqueles que os aproximam. É relevante ressaltar que apresentamos os conceitos não buscando hierarquizar a importância de uma prática pedagógica em detrimento de outra, mas reconhecendo a importância de ambas estarem presentes no cotidiano dos bebês nas instituições coletivas de educação infantil, visto que proporcionam a imersão das crianças no universo da literatura, além de despertar a imaginação, a fruição, o contato com a linguagem e a cultura, incentivando a formação de vínculos afetivos, entre outros aspectos importantes no desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, trouxemos essa diferenciação entre os conceitos de leitura da obra literária e contação de história, no sentido de esclarecer conceitualmente o conteúdo das práticas pedagógicas, tendo em vista que esse dado emergiu da pesquisa de campo. Devido ao alto índice da frequência de eventos de contação de história, principalmente no primeiro semestre do ano letivo, quando os bebês chegam à instituição com poucos meses de vida, tecemos indagações sobre o fenômeno: por que as professoras optam por contar histórias nos momentos iniciais do trabalho com os bebês? Qual é o papel da contação de histórias nesses espaços? As professoras veem a contação de histórias e leitura literária como sinônimos?

Gradativamente, conforme as crianças foram crescendo, pudemos perceber que houve uma recorrência maior aos eventos de leitura da obra para as crianças. Nas entrevistas e nas observações, ficou claro que as docentes conhecem a diferença entre contar história por meio de narrativa oral e ler o livro de literatura infantil. Diante disto, é pertinente discutir os conceitos de leitura e contação de história, de modo a esclarecer as principais diferenças de ambas as práticas pedagógicas nos contextos coletivos de Educação Infantil, mais precisamente nas turmas de berçário.

Assim, a literatura infantil através das leituras e contações de história por meio de narrativa oral, oportuniza às crianças o contato com a linguagem, com a cultura, ou seja, momentos de exploração e de compreensão de mundo, de sentir e lidar com as diferentes emoções na experiência no cotidiano da instituição de Educação Infantil.

A atividade de contar histórias é presença cotidiana nas creches e pré-escolas, sendo a ela corretamente atribuídos o incentivo à imaginação, à leitura, a ampliação do repertório cultural das crianças e a criação de referenciais importantes ao desenvolvimento subjetivo.

Desse modo, é através da interação, no contar e recontar história para crianças, seja através do nosso corpo, da nossa própria voz, que deixamos emergir a nossa cultura, intencionalidade e motivação, permitindo as crianças experimentar uma vivência imaginária singular (Girardello, 2007).

Corroboramos Abramovich (1997), quando enfatiza que o primeiro contato da criança com um texto, é feito, em geral, oralmente, através da voz da mãe e do pai, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas tendo a gente como personagem, narrativas de quando eles eram crianças, contadas durante o dia, numa tarde de chuva ou à noite, antes de dormir, preparando para o sono gostoso e reparador e para um sonho rico embalado por uma voz amada. Assim, é poder rir, sorrir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com jeito de escrever de um ator e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor.

Esses aspectos mencionados pela autora, da voz, da entonação, foram encontrados na nossa pesquisa, nos momentos contação de história e de leitura realizados, na atenção e concentração da criança, nem sempre atenta aos objetos, recursos ou livro literário utilizado, mas envolvida através do ouvir a voz da professora.

Conforme as palavras de Girardello (1998), é ouvindo as histórias, lidas e também contadas livremente, inspiradas na literatura ou na experiência vivida e vendo ouvidas as suas próprias histórias, que elas aprendem desde muito cedo a tecer narrativamente sua experiência, e, ao fazê-lo, vão se constituindo como sujeitos culturais.

Nesse sentido, contar história é algo que caminha do simples para o complexo e que implica estabelecer vínculos e confiança com os ouvintes. Contar história é confirmar um compromisso que vem de longe e, por isto, atividades relacionadas às contações de história devem ser desenvolvidas com muito critério (Cavalcanti, 2002, p. 83). Nesse aspecto, concordamos com Abramovich (2011), quando enfatiza que o melhor instrumento para contar histórias é a voz. É por meio dela que os personagens das histórias ganham vida e habitam o imaginário coletivo das crianças. No entanto, destaca que contar histórias não é improvisar. É preciso conhecer antes o livro, aprender as emoções que ele vai ou não transmitir. É preciso estar familiarizado com a linguagem, com a pontuação, com as figuras. Conhecendo bem a história, o narrador não corre o risco de ler com dificuldades, transformando as histórias em narrativas desinteressantes para as crianças.

Para contar uma história, é preciso saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se depara com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes, se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção. E, para isto, quem conta tem que criar o clima de

envolvimento, de encanto. Saber dar as pausas, o tempo para a imaginação de cada criança construir seu cenário, visualizar os seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela sua floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei, e tantas coisas mais (Abramovich, 1997).

Assim, quando contamos histórias, permitimos que elas observem especificidades da linguagem oral, que compreendam a postura do narrador de histórias, a ação dos narradores. Aprendem com a entonação, a fisionomia e o gestual do professor. Descobrem a possibilidade de mudar parte da história, de retirar ou acrescentar algo e aproveitar o que fica subentendido e implícito pela própria expressividade. Desperta a curiosidade para a leitura, estimula a criatividade e a imaginação. Ao narrar oralmente, trabalha-se com a memória e o coletivo (Fonseca, 2012).

Mas, quando falamos da leitura literária, existem aspectos que a diferenciam da contação de história por meio de narrativa oral, nos contextos coletivos de educação. Pensando nisto, faz-se necessário discutirmos sobre o que é leitura literária da obra. Assim, baseamo-nos no pensamento de Jouve (2002), quando destaca que a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções. Aproximamo-nos da leitura defendida por Martins (2006), que define três níveis de leitura: sensorial, emocional e racional, e definiremos brevemente cada uma delas, mas vale ressaltar, que para esta pesquisa, estamos nos aprofundando nos aspectos da leitura sensorial abordada pela autora, tendo em vista a idade e as especificidades dos bebês.

Cada um desses três níveis corresponde ao modo de aproximação do objeto lido. A leitura sensorial, como já mencionada anteriormente, privilegia a visão, o tato, a audição, o olfato e o paladar, podendo ser apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler. No que se refere à leitura emocional, emerge a empatia, tendência de sentir o que sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo de um animal, de um objeto, de uma personagem de ficção. Já na leitura racional, percebe-se a capacidade de produzir e apreciar a linguagem, em especial a artística. A leitura é intelectual, porque é elaborada por nossa inteligência. Vale ressaltar seu cunho reflexivo e dialético (Martins, 2006).

Nesse sentido, ressaltamos que, na nossa pesquisa, a leitura sensorial defendida por Martins (2006) é a que se aproxima da leitura realizada pelos bebês, por privilegiar os sentidos, algo fundamental no processo de aprendizagem nessa faixa etária. É por meio destes que as crianças absorvem informações, reagem ao ambiente e criam vínculos com o meio e com o outro.

Assim, coadunamos com Abramovich (1997), quando destaca que ler histórias para crianças é suscitar o imaginário a ter a curiosidade. É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o medo, a alegria, o pavor, a impotência, a insegurança e tantas outras mais, além de viver profundamente isto tudo que as narrativas provocam e suscitam em quem as ouve ou as lê, com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar.

A partir das considerações de Baptista (2022), na primeira infância aprende-se, pois, a simbolizar, isto é, aprende-se a representar, condição essencial para a experiência de pensamento. Primeiras leituras são, portanto, primeiras tentativas de significar o mundo. Desse modo, o olhar, o gesto ou o balbucio, que respondem à voz ou ao aceno da mãe ou de outras pessoas responsáveis pelos cuidados basilares, são expressões da autoria de um bebê, que começa a manifestar seus desejos, e revelam seu esforço em se fazer entender.

Assim, faz-se necessário oferecer uma literatura que provoque o interesse tanto do leitor bebê quanto do leitor adulto. Se entendemos que as emoções são contagiantes, a conexão no momento da leitura do livro só acontecerá se na mesma medida despertar os dois leitores. Ambos ocupam lugares diferentes, mas de igual importância, a partir do momento que enxergamos o bebê como leitor e protagonista da sua leitura. Dessa forma, a relação no momento da leitura deve ser horizontal, numa construção conjunta da narrativa (Padilha, 2022).

Desse modo, quando lemos, as crianças aprendem que o que o professor está falando não está saindo da cabeça de maneira aleatória, da memória ou invenção dele, mas está registrado, e não mudamos o que está registrado. Aprendem para que serve ler, o uso da leitura e da escrita, as relações entre texto e ilustração, as diferentes formas de leitura: em voz alta, compartilhada, para si mesmo, para o outro. Manusear o livro, ordem da leitura (da esquerda para a direita). Entram em contato com o texto escrito, a característica de cada gênero e escritor. Além disto, ampliam seu repertório de palavras e expressões, e compreendem que as imagens, juntamente com o texto, também contam a história (Fonseca, 2012).

Para este momento da pesquisa, vale ressaltar que não detalharemos a análise dos eventos de contação de história, embora a sua presença seja significativa no cotidiano dos bebês, porque focaremos no nosso objeto de estudo – as concepções das docentes acerca da leitura literária –, a partir dos eventos de leitura assistidos. No entanto, foi relevante apresentar rapidamente as diferenças e semelhanças de ambas as práticas pedagógicas existentes nos berçários pesquisados, envolvendo a literatura infantil.

Na próxima seção, analisaremos um episódio de leitura realizado em um dos berçários participantes da nossa pesquisa, tendo como foco a participação dos bebês.

## 5.1 Leitura literária no berçário: encantamento, curiosidade e imaginação em cena

“E agora minha gente, uma história eu vou contar, uma história bem bonita, todo mundo vai gostar”.

Antes de ser um texto escrito, um livro é um objeto, que tem cor, textura, formas, volume, cheiro e, especialmente para as crianças não alfabetizadas, essa é uma das formas de leitura. Assim, o livro, esse objeto inerte, contendo estranhos sinais, quem sabe imagens coloridas, atrai pelo formato e pela facilidade de manuseio; pela possibilidade de, ao abri-lo, decifrar seu mistério e ele revelar, através da combinação rítmica, sonora e visual dos sinais, uma história de encantamento, de imprevistos, de alegrias e apreensões. E esse jogo com o universo escondido num livro vai estimulando na criança a descoberta e o aprimoramento da linguagem, desenvolvendo sua capacidade de comunicação com o mundo (Martins, 2006).

Nesse sentido, ficou evidente nas análises das videograções as diferentes expressões, reações e manifestações dos bebês durante os eventos de leitura literária realizados pelas docentes. Pudemos perceber a participação e interação através do gestos, das expressões faciais, ao demonstrarem-se surpresos, dos balbucios, da oralização, nos momentos de musicalização que antecedem ou no decorrer da leitura, ao engatinharem em direção da professora responsável pela leitura naquele momento em específico, ao se aproximarem do livro, na tentativa de pegar o objeto. Ou seja, a participação ativa desses sujeitos socioculturais na prática pedagógica de leitura literária pelas docentes da turma.

Optamos por analisar esse momento, entre as outras videograções do acervo da pesquisa, porque reúne tantos aspectos que compõem o ritual de leitura literária criado pelas professoras: organização do espaço, seleção do livro, papel de cada docente na atividade quanto aspectos relacionados à emoção das crianças no momento de leitura. Ressaltamos que os vídeos foram recortados em cenas para fins da análise, tendo em vista o gênero da dissertação. Essas práticas de leitura literária eram realizadas pelas três docentes responsáveis pela turma. Geralmente elas se organizavam de forma que uma se responsabilizava pela leitura do livro, a outra garantia que as crianças estavam bem acomodadas no tatame, oferecendo colo aos que necessitavam e enfatizando partes da história, como mostrando adereços, cantando e fazendo gestos da música. A terceira professora ficava fora da roda, com a finalidade de acalmar a criança que chorava, até que ela desse conta de se juntar ao grupo. Uma sintonia nessa regência compartilhada que até parecia que elas ensaiavam por dias tal evento pedagógico.

O livro escolhido pelas professoras no episódio analisado é intitulado de “A Borboleta Bailarina”, de Elza Vaz Cardoso e Suênia Silva, da coleção EducAlegre. Resumidamente, a

história trata de uma borboleta bailarina chamada Lani, que gostava muito de dançar. Sua narrativa busca as crianças a recontarem-na de uma forma divertida, através dos movimentos feitos pela personagem. A seguir, apresentamos duas fotografias que marcam o início da leitura da história.

Fotografia 10 – Trelelê, tralalá...



Fonte: Registros da pesquisadora (2023).

A Fotografia 10 mostra o momento inicial da leitura realizada pelas docentes, inicialmente com a musicalização que dá indícios de que a história será iniciada. Os bebês estão sentados no chão, próximos à professora responsável pela leitura, e, nesse momento, podemos perceber as crianças atentas, com os olhares direcionados a ela. As crianças interagem com elas, por meio de diversas reações corporais: levantando os braços, batendo as pernas, se aproximando do livro, na tentativa de tocar, pegar esse objeto que a professora segurava e mostrava para a turma. Outros estavam aconchegados no ambiente de maneira confortável e à vontade, ouvindo a história.

Isto mostra que há uma intensa participação das crianças no evento, uma vez que podem demonstrar interesse e participação na história de diferentes formas, ao bater palmas, pular e até mesmo gritar, chorar e querer colo. Em algumas situações, alguns bebês se afastam um pouco, como forma de demonstrar sua participação na situação de leitura. Assim, falar, balbuciar, cantar, contar, repetir sons, respeitando a criança que chupa as pontas dos livros, que os morde, tudo isto é adubo na sua formação leitora e emocional. O desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo acontece em processos (Parreiras, 2015).

Fotografia 11 – Meu pintinho amarelinho



Fonte: Registros da pesquisadora (2023).

Outro momento relevante na leitura da história é o da interação dos bebês com a musicalização atrelada à história. As docentes inserem canções e cantigas de roda no decorrer da leitura, o que gera envolvimento dos bebês. Destaco, em especial, a música do “Pintinho amarelinho” (Fotografia 11). O que chama atenção nessas fotografias é a recorrência de movimentos corporais e gestuais das crianças com as mãos, batendo os pés no chão, batendo palma, pulando, girando, conforme a música. Assim, elas participam ativamente da leitura da história, como sujeitos protagonistas, que interpretam e interagem, a partir de suas próprias experiências com o universo literário e com suas emoções.

Nessa esteira, as interações estabelecidas entre os bebês e as docentes criam um espaço de narração mútuo que guarda com a literatura algumas características: o compartilhamento de histórias e visão do mundo; a hospitalidade; o acesso à intersubjetividade, às linguagens e à simbolização; a descoberta do mundo e do outro como algo parecido, mas não idêntico; o compartilhamento de afetos; o desenvolvimento cognitivo; a escrita de uma outra história em coautoria e a liberdade de desvios e reviravoltas (Belmiro; Baptista; Galvão, 2017). Pode-se afirmar com as autoras sobre a relevância desses eventos para a humanização dessas crianças, que têm essa experiência no cotidiano da instituição e que as professoras, nesse caso específico mostram que concebem a literatura infantil como parte importante em suas práticas pedagógicas no sentido do desenvolvimento pleno das crianças.

Na Fotografia 12, destacamos a atenção das crianças à leitura da professora e à expressão dela, aparentando uma reação de surpresa em determinado momento da história. E na Fotografia 13, as crianças expressando surpresa, tal como sugere a professora em sua performance ao ler o livro.

Fotografia 12 – Bebês ouvindo atentamente a história



Fonte: Registros da pesquisadora (2023).

Fotografia 13 – Bebês fazendo expressão de surpresa



Fonte: Registros da pesquisadora (2023).

Nesse contexto, é basilar ressaltarmos que a forma como o bebê se apropria do mundo ocorre predominantemente por meio de experiências corporais, ou seja, da experimentação física. Segundo López (2016), a criança lê vozes, sons, gestos, espaços, lê o tom corporal de quem a carrega, lê cheiros, lê com todos os sentidos. Lê ininterruptamente, até que começa a emergir a fantasia – essa mesma fantasia ou espaço imaginário que a mãe, ou outro adulto, facilitou quando tranquilizou, organizou e deu sentido ao que parecia caótico. Percebemos que nem todas as crianças presentes nos eventos de leitura estavam envolvidas com o objeto livro,

com as ilustrações, mas estavam atentas no ouvir a voz das professoras, na entonação feita por elas, em realizar movimentos e gestos com o corpo a partir das músicas cantadas.

No momento final da leitura, de despedida da história, as docentes sinalizam que a história está chegando ao final, através de gestos com as mãos, bem como da musicalização que faz parte do início e do final da leitura – uma marca evidente no ritual realizado pelas professoras. Nesse momento, os bebês despedem-se da história, gesticulando com as mãos e oralizando o “tchau história”, cantando e dançando, seguindo os comandos e os gestos realizados pelas docentes. As fotografias a seguir mostram esses momentos.

Fotografia 14 – E agora minha gente, a história acabou



Fonte: Registros da pesquisadora (2023).

Fotografia 15 – Os bebês se despedindo da história



Fonte: Registros da pesquisadora (2023).

Vale destacar que a participação das crianças durante as músicas cantadas antes, durante e depois da leitura ocorria de modo espontâneo. Quando ouviam a música, a reação era de entusiasmo, sendo possível perceber nas vocalizações, nos movimentos realizados, seguindo os comandos das canções, nas expressões, entre outros indícios de participação que foram presenciados durante a observação desses momentos.

Corroboramos Gouvêa (2011), quando enfatiza que as ações da criança não são aleatórias, mas significam um diálogo com a cultura humana, materializada no artefato livro. Esse indivíduo reconstrói, em nível individual, o processo histórico de produção do artefato. Assim, as crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui lugares e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e interagem, seja nos efeitos que são produzidos nelas a partir de suas próprias práticas (Sarmiento; Gouvêa, 2008). Pode-se afirmar e inferir que os bebês participantes desta investigação mostram, por meio de suas expressões corporais, dos balbucios na participação dos eventos de contação de história, que têm acesso à instituição de educação infantil, que estão imersos em um mundo cultural e social no qual a literatura infantil é parte importante, e, com isto, vão se constituindo como sujeitos de cultura e produtores de cultura.

Os bebês podem demonstrar interesse e participação na história de diferentes formas: ao bater palmas, pular, chorar, querer colo, ouvir atentamente à leitura da professora, deitados, sentados ou até mesmo em pé. Assim, falar, balbuciar, apontar, cantar, contar, repetir sons, tudo isto é adubo na formação leitora e emocional de uma criança. Nesse cenário, ler para um bebê ou para uma criança pequena constitui-se como uma oportunidade para a criação e o fortalecimento de vínculos entre eles e a pessoa que faz a leitura.

Sobre isso, Hampel (2016), em sua dissertação já mencionada anteriormente, conclui que os bebês, além de prestarem atenção aos momentos de leitura, revelam comportamentos de leitores quando exploram os livros ao passarem as páginas, ao apontarem com o dedo as ilustrações, ao balbuciarem. Esse resultado aproxima-se da nossa pesquisa, cujas fotografias analisadas nos permitem afirmar a potencialidade desses sujeitos socioculturais na sua imersão cultural, especificamente com os livros de literatura, e a relevância do acesso, desde pequenos, a esse objeto cultural. Reafirmamos com Candido (2004) que a literatura é um direito da criança, exercendo o papel de nos humanizar enquanto sujeitos. Desse modo, o acesso ao livro de literatura no berçário assume um papel de grande relevância, pois propicia à criança a descoberta do livro como um objeto especial, diferente dos outros brinquedos, sendo também fonte de prazer (Martins, 2006).

Corroboramos Girardello (2011, p. 83), quando destaca que “o estímulo imaginativo é um dos mais poderosos hormônios da imaginação”. Desse modo, enfatizamos a importância de a leitura de histórias fazer parte da rotina dos bebês. É preciso cada vez mais proporcionar a eles o acesso às diversas histórias infantis e aos livros de qualidade para a faixa etária em questão. Diante disto, decorre a necessidade de proporcionar experiências de leitura potentes, prazerosas e significativas com o literário.

Na próxima seção, analisaremos os rituais de leitura literária nas turmas de berçário públicos participantes da nossa pesquisa.

## **5.2 Os rituais de leitura literária no berçário: o que revelam sobre as concepções docentes?**

Os rituais podem ser realizados de diferentes formas e sempre são manifestações de um coletivo. Assim, o ritual é um mecanismo para criar uma experiência de identidade ou identificação grupal (Cabral, 2012). Segundo Pereira (2015), os rituais podem ser usados de várias maneiras com as crianças da primeira infância. Neste trabalho, estamos nos referindo aos rituais como uma expressão da cultura, dos costumes, gestos, palavras e das ações que estão ligados a um determinado grupo: o das professoras dos berçários participantes da pesquisa.

Durante os momentos de leitura literária, percebemos que as docentes responsáveis pela turma criaram rituais específicos para esses momentos. Como já mencionado anteriormente, são três professoras em cada turma de berçário por turno, com exceção de uma instituição em que atuam quatro docentes. Nesta pesquisa, a organização de trabalho nos berçários prevê a docência compartilhada entre as professoras. Desse modo, havia uma organização entre elas na rotina e nos eventos de leitura literária realizados com os bebês.

Hochnadel e Conte (2019) discutem acerca da docência compartilhada, defendendo que esta requer uma nova postura dos professores em relação aos conhecimentos, que vão além da simples posse do saber, implicando também na abertura e no diálogo aprendente com o outro, na partilha, no reconhecimento e no respeito a novos e diferentes modos de ser e de estar profissionalmente. Nesse novo fazer pedagógico, há trocas de ideias, experiências e reflexões, aumentando a qualidade da ação educativa. Dessa forma, o planejamento se torna mais rico, integrando novas perspectivas, atividades mais dinâmicas e ricas de relações nos processos de ensino. O trabalho docente adquire nova forma diariamente, e o professor precisa se recriar nessas relações estabelecidas. São diferentes crenças, princípios e experiências amalgamadas para construir um novo modo de ser docente.

O ritual criado pelas professoras do berçário, para a leitura de história, consistia inicialmente em organizar os bebês no ambiente escolhido para a realização da leitura. Percebemos, durante as observações, que eram realizados com mais frequência na sala de referência, mas também presenciamos nos ambientes externos da instituição. Destacamos que, para a análise, optamos pelo episódio de leitura realizado na sala do berçário, pois nos mostra o papel desempenhado pelas professoras, a sintonia, a organização e a divisão das funções nesses momentos e as estratégias criadas para atrair a atenção e a participação dos bebês na história.

Os bebês foram organizados no chão, com almofadas e objetos em que pudessem se apoiar confortavelmente. A professora A<sup>12</sup>, responsável por ler a história, estava sentada em uma almofada no chão, de frente para as crianças, com o livro na mão. E a professora B estava com o recurso pedagógico de uma borboleta grande, como uma das maneiras de despertar a atenção e a curiosidade dos bebês, estimulando a curiosidade para ouvir a história. Inicialmente, ela estava em pé, dando suporte à professora A. Mudava de posição, sentando-se no chão conforme as demandas das crianças.

Quando o ambiente estava organizado com as crianças em seus lugares, iniciavam a história cantando uma música: “E agora minha gente, uma história eu vou contar, uma história bem bonita, todo mundo vai gostar, trelelé, tralalá.”. Nesse momento, as docentes dão indícios às crianças de que a história vai começar. A professora A gesticula com as mãos no rosto, chamando a história: “História, história!”, ato que parece gerar nas crianças suspense e curiosidade. E a professora B dá o suporte em pé com o objeto da borboleta, tema da história e canta a música junto a docente A, como mostra a fotografia a seguir.

Fotografia 16 – Início da história



Fonte: Registros da pesquisadora (2023).

<sup>12</sup> Para este momento, definimos as professoras em A, B e C por questões éticas da pesquisa.

O registro fotográfico mostra que, enquanto a professora A lia a história, a professora B realizava movimentos com a borboleta, para cima, para baixo e para os lados, circulando entre as crianças e mantendo a organização. A professora C estava afastada da cena da história, acalentando um bebê que chorava. Nesse momento, a professora A realizava gestos com as mãos e com a cabeça, imitando os movimentos realizados pela borboleta “pra lá e pra cá”, mudando também seu tom de voz.

Essa cena nos denota uma reflexão sobre a disponibilidade corporal intensa exigida na docência com os bebês, pois, enquanto a professora A está lendo a história, sentada no chão, realiza movimentos corporais com as mãos, com a cabeça, se curva de um lado para outro, e a docente B fica em pé, realizando movimentos com a borboleta, também dando o suporte à professora leitora, com os demais bebês, abaixando-se diversas vezes para ajeitar um bebê ou outro. E a docente C se afasta do local escolhido para leitura, para acalmar e acalentar uma criança no colo. Percebe-se que há, por parte das docentes, um corpo disponível que se movimenta, acalenta, acalma, que lê histórias, canta, dramatiza e, ao mesmo tempo, acolhe os bebês e suas demandas corporais.

Com o andamento da história, a professora C senta-se no chão próximo ao grupo, com o bebê no colo, para que ele possa participar do momento de leitura com os demais colegas, como mostra a Figura 17. A partir desse momento, ela e a criança participam juntamente com a professora A e B dos momentos de musicalização, inseridos na história. Percebemos também que a docente B se abaixa com a borboleta, de modo que fique mais próxima dos bebês, e continua realizando movimentos entre as crianças, acompanhando a história lida.

Fotografia 17 – Professora que acalma e acalenta



Fonte: Registros da pesquisadora (2023).

As fotografias aqui apresentadas mostram as interações e as relações entre professoras, bebês e o livro de literatura, algo peculiar nessa fase da vida em que as crianças se encontram. É a expressão de sentimentos, das formas de participação e envolvimento nos rituais por meio dos gestos, dos balbucios e das tentativas de chegar mais próximo do livro literário que está sendo lido pela professora. Nesse sentido, percebemos que, durante os momentos de leitura, as docentes interagem o tempo todo com as crianças, mediante a música, o acolher, o olhar, os sons, a entonação da voz e os próprios gestos realizados. Conforme o andamento da leitura, essas diferentes manifestações vão sendo significadas. Concordamos com Amaral, De Sá e Baptista (2023), quando enfatizam que, nessas trocas e interações, observa-se, de ambas as partes, um esforço para compreender e se fazer compreendido.

Nesse sentido, Teixeira (2007) defende que a docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro. O outro, a relação com o outro, é a matéria de que é feita a docência. Trata-se, ainda, de uma relação entre sujeitos socioculturais, imersos em distintos universos de historicidade e cultura, implicados em enredos individuais e coletivos.

Podemos afirmar, fundamentadas nesses pressupostos teóricos, que essas professoras e esses bebês estão se construindo mutuamente na relação com a leitura literária no berçário. De um lado, as professoras, que criam rituais, se organizam, exercendo ali papéis diferenciados, de modo que possibilitem aos bebês uma participação efetiva na leitura de história. Usam de artifícios conhecidos na prática pedagógica com bebês, tais como músicas, gestos, objetos decorativos; de certa forma emprestam seu corpo, a sua voz, nesses rituais, com o objetivo maior de encantar, de apresentar esse objeto cultural aos sujeitos socioculturais iniciantes na cultura. Do outro lado, os bebês, por meio desse acesso à literatura infantil, ao objeto cultural livro, vão se inserindo no universo cultural, habilitando-se para serem produtores de cultura infantil.

Nos rituais, as docentes inserem músicas no decorrer da leitura. Podemos perceber que, conforme vão aparecendo personagens, geralmente animais, as professoras buscam associar a imagem a uma música que faz parte do repertório musical presente na rotina das crianças. Nesse evento de leitura em específico, elas trouxeram para história “Borboletinha”, “Pintinho amarelinho” e “Gavião”. Percebemos que, além de ser um ritual, pela frequência que ocorre, é também uma estratégia de chamar a atenção e estimular a curiosidade e a participação dos bebês nesses momentos. Dessa forma, elas ampliam o universo cultural das crianças de forma integrada, global, conforme historicamente o currículo da educação infantil se organiza.

Na sequência abaixo, podemos perceber que a professora B põe a chupeta em um bebê e o coloca no colo, além de segurar a borboleta com as mãos e continuar realizando movimentos. Em seguida, apoia em uma perna o recurso e na outra a criança; sentada no chão, acolhe o bebê que queria colo, e continua realizando gestos, de acordo com a música “Pintinho amarelinho”, que estava sendo cantada por todas as docentes.

Fotografia 18 – Professora que lê e acalma



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Podemos inferir que há, na postura das professoras durante os rituais de leitura, flexibilidade e respeito aos tempos e às formas de participação e interação diferenciados dos bebês. Elas interagiram com eles ao longo da história quando da leitura do livro, através das estratégias de apoio: elas cantaram, dramatizaram, gesticularam e acolheram as crianças que estavam chorando, acalentaram e as inseriram na leitura. Esses momentos estão registrados nas fotografias 19 e 20 abaixo.

Fotografia 19 – Professora que lê e canta



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Fotografia 20 – Professoras que leem, cantam e acolhem



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

A finalização da história é um momento importante e marcante nos rituais criados pelas professoras. Assim como a música marca e dá indícios do início, ela também está presente no final da leitura. Na sequência de fotografias 21 e 22, mostramos a despedida da história: as três docentes cantando e gesticulando sentadas no chão, se despedindo da história com um “Tchau história”. Percebemos também que as docentes B e C, além realizarem movimentos gestuais, estão acolhendo crianças no colo.

Fotografia 21 – Tchau história



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Fotografia 22 – Momento de despedida da história



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Após a finalização da leitura da história, as docentes propiciam aos bebês o acesso ao livro de literatura, para explorarem esse objeto (fotografias 23 e 24). Nesse momento, além do livro lido no dia, são disponibilizados outros que fazem parte do acervo da creche e da própria sala de referência. Percebemos a presença predominante de livros de pano, de banho, de plástico, os quais os bebês podem explorar, manuseando-os livremente. Por serem confeccionados com materiais mais resistentes, esses livros favorecem a segurança e o manuseio dos bebês, visto que esse leitor está adquirindo aos poucos a destreza para manipular os objetos.

Fotografia 23 – Mãos que exploram e manuseiam



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Fotografia 24 – Explorar e manusear



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Diante do exposto, podemos afirmar que as professoras criam seus próprios rituais de leitura literária para os bebês, advindos da sua forma de organização do trabalho, na docência compartilhada no berçário, criando estratégias para que as histórias façam parte do cotidiano das crianças, com uma leitura sensível, considerando os bebês como sujeitos que participam e interagem ativamente e de diferentes formas durante esses momentos de leitura, de manuseio e exploração das obras literárias.

Desse modo, compreendemos que a existência desses rituais pode ser considerada como uma das maneiras de convidar o leitor bebê a participar e interagir com a obra literária, corroborando a sua familiarização com a rotina do berçário e com o universo literário. Esses fatores nos mostram a concepção das professoras acerca da inserção da literatura infantil nos berçários, através das contações e da leitura de histórias, que fazem parte cotidianamente na rotina dos bebês e das docentes. Mesmo diante do contexto de trabalho que elas se encontram, como já mencionado, elas não deixam de proporcionar o acesso ao livro, às histórias e à cultura. Ou seja, concebem a literatura como importante nas práticas pedagógicas e, dessa forma, as crianças usufruem dos benefícios dessa inserção cultural no seu processo de exploração do mundo social e cultural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar nesta etapa final da dissertação, retomamos à questão norteadora da pesquisa: quais são as concepções de professoras de berçário do município de Campina Grande, Paraíba, sobre a leitura literária para os bebês? No desenvolvimento da pesquisa, na tentativa exaustiva de responder a essa indagação central, destacou-se a noção da leitura literária como um modo de acalmar as crianças. Inferimos que essa visão se origina da percepção das docentes sobre a participação e a interação dos bebês nas situações de leitura e de exploração dos livros literários proporcionados a eles, no cotidiano do berçário.

A literatura infantil esteve presente sob a forma da narrativa oral por meio de contação de histórias com maior frequência no primeiro semestre, quando as crianças tinham a idade entre quatro e doze meses. No segundo semestre letivo, identificamos práticas pedagógicas que envolviam a leitura de obras literárias para as crianças, quando elas já estavam na idade mais próxima de doze meses, apresentado mais autonomia de movimentos, como engatinhar e ficar de pé, e a sua oralidade se apresentava de forma mais efetiva.

Fica a questão: por que tal fenômeno acontece? Uma explicação possível, entre outras, é a idade ou o momento do desenvolvimento das crianças, quando as necessidades educativas e de cuidado estão mais relacionadas às práticas individuais com os bebês, e a presença da professora pela voz se faz mais efetiva ao contar histórias sob a forma de narrativa oral. A organização das turmas com a maioria de bebês, que fica deitada, denota das docentes uma disponibilidade corporal maior e mais proximidade e intimidade nos cuidados corporais. As narrativas orais talvez se destaquem culturalmente mais com as crianças dessa faixa etária, na perspectiva das professoras.

Destacamos a centralidade dos bebês no desenvolvimento da prática pedagógica envolvendo a leitura literária realizada pelas professoras. É considerada pelas docentes, nesses momentos, a visão de criança, de desenvolvimento e dos gostos e interesses expressos pelos sujeitos. Isto se manifesta na seleção dos livros de literatura a serem lidos e disponibilizados para as crianças, na organização dos espaços e tempos da leitura literária para a turma, na criação e no desenvolvimentos das dinâmicas que envolvem o gênero literário com as crianças. Podemos afirmar que, nesse contexto, os bebês têm acesso às obras literárias a que tem direito.

Depreendemos que o direito das crianças à literatura infantil está consolidado nessas práticas pedagógicas, em que as crianças têm acesso aos bens culturais – livros de literatura, histórias contadas por meio de narrativas, e exploram e manuseiam esses artefatos. As professoras, fundamentadas na concepção de que a leitura literária tem o poder de acalmar os

bebês, são autoras de suas práticas pedagógicas, criando rituais para apresentar a literatura para as crianças, seja na contação de histórias por meio de narrativa oral, ou por meio da leitura de obras literárias, elas propiciam às crianças espaços para o deleite dos livros de literatura.

Ao apresentar a pesquisa em uma turma de Estágio Supervisionado em Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, o questionamento de uma das discentes sobre quem criou esses rituais e qual era a fonte estudada nos despertou a seguinte reflexão: as professoras não têm como base um pensamento ou uma ideia de um estudioso acerca dos rituais de leitura para bebês, mas elas assumem, mesmo que indiretamente, a autoria coletiva de suas práticas pedagógicas, criando estratégias para que as crianças participem dos momentos de leitura e contação de história.

Podemos afirmar que, provavelmente, os saberes da experiência associados aos saberes pedagógicos amalgamados estão presentes nessas decisões metodológicas das docentes. Partimos desse pressuposto, pois todas elas são habilitadas em licenciaturas, e um grupo significativo busca formação continuada em cursos de especialização, *latu sensu*, e cursos de extensão ofertados pela universidade. Entretanto, há inconsistências nessa formação, no sentido de entender a literatura enquanto linguagem, suas nuances epistemológicas, o que provavelmente daria uma fundamentação mais sólida para o aprimoramento das concepções sobre os bebês e a relação deles com os livros de literatura nos espaços coletivos de educação infantil.

Nos critérios de escolha dos livros de literatura pelas docentes, percebemos uma consonância entre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência. Elas mostraram que os aspectos estéticos, gráficos e textuais são necessários para a qualidade das narrativas e das ilustrações que apresentam para as crianças. O seu conhecimento e a sua percepção sobre o gosto das crianças são critérios para seleção de livros, abordando as temáticas de animais que apresentem ilustrações coloridas, confeccionados de pano. Embora haja, no contexto das obras literárias, critérios mais aprofundados na perspectiva da literatura, que envolvem o texto, a narrativa, entre outros, as professoras não selecionam obras de forma aleatória. Podemos considerar isto um avanço, pois a centralidade nos sujeitos bebês na elaboração das práticas pedagógicas é um dos pressupostos da pedagogia da infância a ser destacado.

Considerando os contextos sociais e políticos em que são desenvolvidas essas práticas pedagógicas (contratos temporários, baixos salários, número excessivo de crianças nas turmas), esse cenário pode dificultar e limitar o acesso das crianças à leitura literária e às obras de literatura infantil. Contudo, percebemos que, neste contexto de pesquisa, as docentes criam

rituais, se reinventam, para garantir que, mesmo diante dessas adversidades no trabalho, os bebês tenham o acesso a esses bens culturais efetivado no cotidiano do berçário.

Este trabalho contribuiu para a compreensão das práticas pedagógicas e da concepção de leitura literária das professoras as quais norteiam as suas ações pedagógicas. Dessa forma, podemos observar que, para as docentes, os bebês e suas especificidades desempenham um papel fundamental tanto na escolha de incluir a leitura literária, em que os bebês podem se acalmar e interagir com textos orais e escritos, quanto na seleção de materiais, que vai desde obras literárias (que são protagonistas nessas práticas pedagógicas) até recursos didáticos adicionais, como painéis, músicas, gestos e a própria corporeidade das docentes durante a leitura de histórias."

Por fim, entendemos que as reflexões acerca da inserção da literatura infantil, nos contextos coletivos de educação, não são esgotadas nesta pesquisa. Reconhecemos que, devido ao tempo estipulado para conclusão do mestrado e a delimitação do nosso objeto de estudo, não foi possível contemplar a discussão acerca dos livros para bebês de maneira mais aprofundada. Entretanto, nos abre portas para continuar estudando, pesquisando e refletindo sobre essa questão em pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997. v. 4.
- ALVAREZ, M.E. B. **Organização, Sistemas e Métodos**. São Paulo: McGraw Hill, 1997. v. 1 e 2.
- AGUIAR, V. T. de et al.. Descobrimo o leitor. *In*: AGUIAR, V. T. de et al. (coord.). **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- AMARAL, M. P. L. do; DE SÁ, A. L.; BAPTISTA, M. C. Bebês como leitores: a entrada no mundo da linguagem. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 10, n. 2, 2023.
- AQUINO, L. Professor de Educação Infantil. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte. UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- BAPTISTA, M. C.; NORONHA, A. de A. N.; CRUZ, P. M. C. Letramento literário na primeira infância. *In*: COLÓQUIO DE ESTUDOS EM NARRATIVA (CENA), 1., **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdocena/wp-content/uploads/2014/02/cena3\\_artigo\\_5.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdocena/wp-content/uploads/2014/02/cena3_artigo_5.pdf). Acesso em: 14 jan. 2023
- BARBOSA, M. C.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, M. C. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO -PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- BARBOSA, M. C. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.
- BARBOSA, M. C. Três notas sobre formação inicial e docência na educação infantil. *In*. CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F.; WESCHENFELDE, N. (org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Brasília: MEC, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BAPTISTA, M. A. Leitura, a literatura infantil e os bebês. *In*: LIMA, E; FARIAS, F.; LOPES, R. (org.). **As crianças e os livros**: reflexões sobre a leitura na primeira infância. Fundação Municipal de Cultura. Belo Horizonte: 2017.

BAPTISTA, M. C.; PETROVITCH, C.; AMARAL, M. P. L. do. Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade. **Leer, Escribir y Descubrir**, v. 1, i. 8, 2021.

BASILIO, J. R.; ALMEIDA, A. M. F. Contratos de trabalho de professores e resultados escolares. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 23, e230049, p. 1-23, mar. 2018.

BELMIRO, C. A.; BAPTISTA, M. C.; GALVÃO, C. de S. L. O texto ficcional e a experiência literária dos bebês. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p.43-63, maio/Ago, 2017.

BITENCOURT, L. **Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliares no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2020.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994. BRASIL.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**. 20 dez. 1996, Sec. 1, p. 27834-27841. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 08 jun. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CABRAL, B. Â. V. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2012.

BUSS-SIMÃO, M.; SILVA, R. I. Docência com bebês: o corpo da professora que acalma, acalenta e serena. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd*, 39., **Anais...** Rio de Janeiro: UFS, 2019. p. 1-8.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. (Coleção Primeiros Passos; 163).

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In: CANDIDO, A. Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.

CARDOSO, T.; ALARCÃO, I.; ANTUNES, C. J. **Revisão da literatura e sistematização do conhecimento**. Porto: Porto, 2010.

CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CÔCO, V. Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, **Anais...** 2009.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, M. M. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpx, 2007.

COUTINHO, A. S.; RODRIGUES, A. J. L. Torna-se professora de bebês: desafios na formação inicial e na prática pedagógica. *In*: SANTIAGO, F.; MOURA, T. de A. de. (org.). **Infâncias e docências**: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 43-69.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Sociologia da infância: Pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

DUARTE, F. Ação docente com os bebês: marcas de uma especificidade. *In*: REUNIÃO DA ANPEd-SUL., 12., **Anais...** Universidade Federal de Santa Catarina, 2018. p. 1-7.

DRUMOND, V. Estágio e docência na educação infantil: questões teóricas e práticas. **Olhar de Professor**, v. 22, jan./dez. 2019.

FALK, J. (org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. 2 ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011.

FONSECA, E. **Interações**: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleções Interações).

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Carvalho da Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOCHI, P. Prefácio: À margem. *In*: SILVA, J. R. (org.). **Educação de bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. *In*: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EINSENER, Z. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 2, p. 249- 262, maio/ago. 2011.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC,1989.

GOUVÊA, M. C. S. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11394>. Acesso em: 25 maio 2022.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

GREEN, J.; DIXON, C.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. Tradução de Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 42. p. 13-79, 2005.

HOCHNADEL, S. B.; CONTE, E. Docência compartilhada: possibilidade de inovação e ressignificação da atuação profissional? *In: CASAGRANDE, C.; JUNG, H. S.; FOSSATTI, P. (org.). A docência nas séries iniciais*, os desafios da inclusão, da tecnologia e o significado da família na aprendizagem. Canoas: Unilasalle, 2019. p. 84-98. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/1162>. Acesso em: 10 jan. 2024.

HORN, M. das G. S.; BARBOSA, M. C. S. Apresentação. *In: FOCHI, P. Afinal, o que os bebês fazem no berçário?* Porto Alegre: Penso, 2015.

KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. 192p.

LÓPEZ, M. E. **Um mundo aberto**: cultura e primeira infância. São Paulo: Instituto Emília, 2018. 128p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MANTOVANI, S.; PERANI, R. M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, v. 10, n. 1, p. 75- 98, mar. 1999.

MARTINS FILHO, A. J. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentada na ANPEd. *In: MARTINS FILHO, A. J; PRADO, P. D. (org.). Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 81-106.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (org.). Etnografia e educação*: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2.

MENDES, T. **Amor como em casa**: o lugar da família e dos afetos na literatura infantil contemporânea. Fortaleza: Aprender, 2013.

MICARELLO, H.; BAPTISTA, M. Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 169-186, nov./dez. 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em Saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. *In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992. (Coleção Ciências da Educação, v. 4).

OLIVEIRA, S. S.; VIEIRA, E. P. Profissão docente na educação infantil. *In: REUNIÃO DA ANPEd, 25., Anais...* 2020, p. 1-8.

PADILHA, D. A edição de livros para bebês. *In*: FEDATTO, C. P.; FARIAS, F.; DAHER, J. (org.). **Primeiras leituras**: arte e cultura na primeira infância. Belo Horizonte: Ed. das Organizadoras, 2022. (Coleção Literatura de Colo).

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

PARREIRAS, N. Colo: o lugar do livro e da literatura na infância. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 299-312, fev. 2015.

PEREIRA, M. T. G. Monteiro Lobato: Saber, sentir, saber ver, saber dizer. *In*: TURCHI, M. Z.; MARIA, V. (org.). **Literatura infanto-juvenil**: leituras críticas. Goiânia: Ed. da UFG, 2002.

REYES, Y. **A Casa Imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

REYES, Y. Mediadores de leitura. *In*: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SANTOS, F. C. dos; MORAES, F. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. São Paulo: Cortez, 2013.

ROSINHA. O que é criar um livro para bebês? *In*: FEDATTO, C. P.; FARIAS, F.; DAHER, J. (org.). **Primeiras leituras**: arte e cultura na primeira infância. Belo Horizonte: Ed. das Organizadoras, 2022.

SANTOS, M. O. dos. Professoras e bebês: uma docência interpretativa-relacional. **Ecoos**: Revista Científica, São Paulo, n. 58, p. 1-19, e13507, jul./set. 2021.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005

SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

SENHORINI, M.; BORTOLIN, S. Bebeteca: uma maternidade de leitores. **Informação e Informação**, Londrina, v. 13, n. 1, p. 123-139, jan./jul. 2008.

SILVA, J. R. Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão do bebê como sujeito ativo. *In*: SILVA, J. R. (org.). **Educação de bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

SOUZA, R. J. de; MOTOYAMA, J. F. M. A formação de leitores literários: o espaço como mediador. **Raído**, Dourados, MS, v. 8, n. 17, jul./dez. 2014.

TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 7. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2012.

TEBET, G. G. de C.; ABRAMOWICZ, A. O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan./abr. 2014.

TEIXEIRA, I. A. C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. *In*: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, G.; GOBBATO, C.; BARBOSA, M. C. S. Das singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 20, n. 47, p. 46-67, jan./jul. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (PROFESSORAS)**

**PESQUISADORA:** KIMBERLLY SAIWRY NUNES PEREIRA

**TÍTULO DA PESQUISA:** Leitura literária no berçário: concepções docentes

**OBJETIVO GERAL:** Analisar as concepções de leitura literária dos/as docentes que trabalham em berçários públicos na rede municipal de ensino de Campina Grande-PB

### **PERGUNTA NORTEADORA**

Quais são as concepções de leitura literária dos/as docentes que trabalham em berçários públicos no município de Campina Grande- PB?

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

#### **1º BLOCO: PROFESSORA DE BEBÊS**

- Fale sobre você. Quem é você? Conte um pouco da sua história. Como você chegou até aqui, como professora de berçário.
- Você teve experiências com a literatura? Conte-me sobre elas.
- Caso a resposta seja negativa. E sobre narrativas orais? (histórias contadas oralmente) Quais as razões para não ter tido contato com a literatura?

#### **2º BLOCO: LEITURA LITERÁRIA NA CRECHE**

- Você lê para os bebês? Por quê?
- A partir de quando você lê para os bebês? Por que?
- De onde vem os livros que você lê para os bebês?
- Em qual momento do dia você lê para os bebês? Por quê?
- Qual o trabalho ou projeto com a leitura literária que você mais gostou de desenvolver? O Que deu certo? Por que você acredita que aconteceu dessa forma? Você mudaria algo?
- Há algum trabalho ou projeto com leitura literária desenvolvido que não deu certo? E o porquê você acredita que não deu certo? Quais pontos você mudaria?

### **3º BLOCO: A LEITURA LITERÁRIA PARA OS BEBÊS**

- Como você lê para as crianças? Qual é o seu lugar preferido para leitura de livros para os bebês?
- Em que momento do dia você gosta de ler para eles? Por quê?
- O que é mais difícil na hora da leitura literária para os bebês? Conte uma situação difícil e o que você fez.
- Imagine que você tem que defender a leitura de livros literários para os bebês. Como você faria, quais os argumentos usaria para essa defesa?
- A leitura literária para os bebês é importante? Por quê?
- Em quem você se inspira para ler dessa forma para os bebês?

### **4º BLOCO: ESCOLHA DOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL PARA BEBÊS**

- Quais os livros você já leu para as crianças? Por quê?
- Quais os livros que os bebês mais gostaram? Por que você acha que isso aconteceu?
- E quais livros que as crianças gostaram? Por que você acha que isso aconteceu?
- Na sua opinião, como deveria ser o livro para os bebês? Por quê?
- Que literatura você não leria para os bebês? Por quê?
- Caso você fosse convidada a fazer uma relação de livros para a aquisição na creche, quais você escolheria? Por quê?
- Qual é a sua opinião sobre o acervo da biblioteca/ sala da creche? Por quê? O que mudaria?
- O que você pensa sobre o cantinho de leitura?
- Em que momentos as crianças utilizam o cantinho de leitura? Por quê?
- Se você pudesse mudar o cantinho de leitura, o que você mudaria? Por quê?
- Você já leu sobre literatura para bebês? Onde? Quem indicou?

Esse espaço na entrevista é seu. Fale o que quiser ou sentir necessidade de acrescentar.

Muito obrigada!

**APÊNDICE B – FICHA SOCIOULTURAL DA ENTREVISTADA (PROFESSORAS)****FICHA SOCIO CULTURAL DA ENTREVISTADA**

NOME COMPLETO:

IDADE:

ESTADO CIVIL:

TEM FILHOS:

QUANTOS:

IDADE DOS FILHOS:

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

INSTITUIÇÃO EM QUE CURSOU:

ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO:

VÍNCULO COM A PREFEITURA:

TEMPO DE EXPERIENCIA PROFISSIONAL:

TEMPO DE TRABALHO NA CRECHE:

TEMPO DE TRABALHO NO BERÇÁRIO:

SALÁRIO NA PREFEITURA:

LIVROS DE LITERATURA QUE LEU E MAIS GOSTOU:

TIPO (GENERO LITERÁRIO) QUE VOCÊ LÊ COM MAIS FREQUENCIA:

Obrigada pela sua colaboração!!

Kimberlly Saiwry e Graça Oliveira

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG  
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**ESTUDO:** LEITURA LITERÁRIA NO BERÇÁRIO: CONCEPÇÕES DOCENTES

*Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.*

Eu, \_\_\_\_\_  
(inserir o nome, profissão, residente e domiciliado na \_\_\_\_\_, portador da Cédula de identidade, RG \_\_\_\_\_, e inscrito no CPF/MF \_\_\_\_\_ nascido(a) em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_, abaixo assinado(a), responsável \_\_\_\_\_ pelo \_\_\_\_\_ menor \_\_\_\_\_,

estou sendo consultado sobre a participação da minha criança na pesquisa “LEITURA LITERÁRIA NO BERÇÁRIO: CONCEPÇÕES DOCENTES”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

1) A pesquisa possui os seguintes objetivos:

**Objetivo geral**

Analisar as concepções de leitura literária dos/as docentes que trabalham em berçários públicos na rede municipal de ensino de Campina Grande-PB.

**Objetivos específicos:**

- Identificar as concepções de leitura literária dos/as docentes que trabalham em berçários públicos no município de Campina Grande-PB;



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG  
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



- Conhecer os critérios utilizados pelos/as professores/as para seleção de obras literárias para lerem para os bebês;
- Analisar os rituais de leitura literária organizados pelos/as professoras dos bebês;
- Identificar as obras literárias lidas para os bebês no berçário.

II) O desejo de refletir a respeito das concepções dos/as professores/as como mediadores/as e motivadores/as da leitura literária em turmas de berçário, neste projeto, partiu inicialmente das discussões teóricas no âmbito dos componentes curriculares de Literatura Infantil, de Linguagem, e de Fundamentos da Educação Infantil, que me oportunizaram enxergar os encantos, a relevância e potências desses campos de estudos, no âmbito do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal de Campina Grande (UFPG).

Destaco que, durante a graduação, a partir de estudos advindos da Pedagogia e Sociologia da Infância, especificamente, no contexto do componente curricular Fundamentos da Educação Infantil, aprendi reconhecer a criança como sujeito dinâmico, ativo, que atua no mundo e reflete sobre este, a partir de seus próprios termos, por meio das relações que estabelece. Além disso, tal interesse se fortaleceu no decorrer da minha própria trajetória como professora de turmas de Berçário em uma creche da rede municipal de ensino de Campina Grande-PB, que me levou a refletir como eu poderia vivenciar a leitura literária com os bebês e as crianças bem pequenas, e repensar a figura das docentes enquanto mediadoras e sujeitos mais experientes da e na cultura. No que se refere aos procedimentos metodológicos, buscaremos realizar uma pesquisa de investigação de campo de abordagem qualitativa. E como instrumentos de geração de dados: entrevistas semiestruturadas, observação, vídeo gravação e fotografias.

III) Atendendo à exigência do Comitê de ética em pesquisa com seres humanos pretende-se detalhar os riscos da pesquisa. Como riscos possíveis aos participantes nas observações e nas entrevistas destacam-se: invasão de privacidade, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado, divulgação dos dados confidenciais, tomar tempo do sujeito ao responder a entrevista. Para minimizar esses riscos serão tomadas as seguintes providências pela pesquisadora: garantia aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa; para serem minimizados possíveis desconfortos aos entrevistados será necessário realizar as entrevistas em local reservado e a garantia da liberdade para não responder questões que lhe parecerem constrangedoras, comprometedoras, estar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto do participante, e a garantia da confidencialidade das respostas do/a entrevistado/a. Esta pesquisa



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG  
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC



visa contribuir com a área da educação infantil, e, mais especificamente com as professoras participantes. Entre os possíveis benefícios destacam-se: participação em cursos de formação continuada, acesso às pesquisas e material didático elaborado pela universidade, parceria em co-autoria de artigos científicos a serem publicados em periódicos da área. O retorno dos resultados encontrados na pesquisa para as/os professoras/es participantes poderão contribuir de forma significativa com a reflexão deles/as sobre a sua prática pedagógica com a leitura literária para e com os bebês nos berçários.

IV) Acompanharemos os participantes da pesquisa no período de quatro meses;

V) Caso decida a qualquer momento, desistir da pesquisa, isso não causará nenhum prejuízo a você e também não resultará em necessidade de qualquer explicação ou penalização;

VI) Garantimos manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa, exceto para fins de divulgação científica;

VII) Autorizo o uso de imagens, áudios e vídeo gravações.

( ) Sim ( ) Não

Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa

( ) Desejo conhecer os resultados desta pesquisa

( ) Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

VIII) O participante da pesquisa receberá uma via do TCLE;

IX) As despesas da pesquisa serão cobertas pelo Pesquisador responsável pela pesquisa;

X) Não haverá prejuízo financeiro aos participantes desta pesquisa e não haverá qualquer procedimento que poderá ocasionar danos físicos ou financeiros ao voluntário. Deste modo, não haverá necessidade de indenização por parte da pesquisa e/ou instituição responsável;

XI) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, 09 de Junho de 2022.



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG  
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO - HUAC



Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Testemunha 1 : \_\_\_\_\_

Nome / RG / Telefone

Testemunha 2 : \_\_\_\_\_

Nome / RG / Telefone

Pesquisadora Responsável pelo Projeto: Kimberlly Saiwry Nunes Pereira

Telefone para contato: (83) 993880586

E-mail: [kimmunes22@gmail.com](mailto:kimmunes22@gmail.com)

Endereço profissional do pesquisador responsável: Rua Antônio Arruda, 36C – Santa Rosa -  
Campina Grande- Paraíba

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** LEITURA LITERÁRIA NO BERÇÁRIO

**Pesquisador:** KIMBERLLY SAIWRY NUNES PEREIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 60343122.0.0000.5182

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.561.435

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado que busca fazer a análise das concepções de leitura literária de docentes que "trabalham em berçários públicos na rede municipal de ensino de Campina Grande-PB".

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Analisar as concepções de leitura literária dos/as docentes que trabalham em berçários públicos na rede municipal de ensino de Campina Grande-PB

Objetivos específicos:

Identificar as concepções de leitura literária dos/as docentes que trabalham em berçários públicos no município de Campina Grande-PB;

Conhecer os critérios utilizados pelos/as professores/as para seleção de obras literárias para lerem para os bebês;

Analisar os rituais de leitura literária organizados pelos/as professoras dos bebês;

Identificar as obras literárias lidas para os bebês no berçário.

**Endereço:** CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

**Bairro:** São José

**CEP:** 58.107-670

**UF:** PB

**Município:** CAMPINA GRANDE

**Telefone:** (83)2101-5545

**Fax:** (83)2101-5523

**E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.561.435

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo a pesquisadora, há possíveis riscos aos participantes, quando das observações e nas entrevistas. Nomeadamente são: invasão de privacidade, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado, divulgação dos dados confidenciais, tomar tempo do sujeito ao responder a entrevista.

Todavia, as formas de minimizar tais riscos não são informadas no formulário de informações básicas; mas, no TCLE, sim. Faz-se necessário citar tais estratégias para reduzir os riscos, inserindo-as também no formulário de informações básicas, do mesmo modo que estão no TCLE.

As estratégias citadas no TCLE são: garantir acesso aos resultados da pesquisa a todos os participantes; as entrevistas serão realizadas em locais reservados e a manutenção da confidencialidade.

**Benefícios:**

Esta pesquisa visa contribuir com a área da educação infantil, e, mais especificamente com as professoras participantes. Entre os possíveis benefícios destacam-se: participação em cursos de formação continuada, acesso às pesquisas e material didático elaborado pela universidade, parceria em co-autoria de artigos científicos a serem publicados em periódicos da área. O retorno dos resultados encontrados na pesquisa para as/os professoras/es participantes poderão contribuir de forma significativa com a reflexão deles/as sobre a sua prática pedagógica com a leitura literária para e com os bebês nos berçários.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que dá espaço para pesquisa no domínio da literatura para bebês, partindo-se da ideia de que "o professor ao ler obras literárias para os bebês, assim como a seleção que ele/a faz das mesmas pode revelar as suas concepções acerca da literatura infantil, enfim, da educação da infância desde bebês".

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os documentos apresentados foram:

- Projeto completo
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Cronograma

**Endereço:** CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.  
**Bairro:** São José **CEP:** 58.107-670  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 5.561.435

- Orçamento
- Termo de compromisso dos pesquisadores
- Folha de Rosto
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais/responsáveis)
- Instrumento de coleta de dados (entrevista)

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto atende aos critérios para aprovação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1964364.pdf	04/07/2022 17:09:38		Aceito
Folha de Rosto	FROSTO.pdf	04/07/2022 17:07:24	KIMBERLLY SAIWRY NUNES	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	TCOMPROMISSO.pdf	04/07/2022 17:02:05	KIMBERLLY SAIWRY NUNES PEREIRA	Aceito
Outros	RENTREVISTA.pdf	04/07/2022 16:59:39	KIMBERLLY SAIWRY NUNES	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	10/06/2022 14:02:25	KIMBERLLY SAIWRY NUNES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	09/06/2022 21:48:19	KIMBERLLY SAIWRY NUNES PEREIRA	Aceito
Outros	outro.pdf	09/06/2022 21:16:59	KIMBERLLY SAIWRY NUNES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/06/2022 21:05:25	KIMBERLLY SAIWRY NUNES PEREIRA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	09/06/2022 20:57:22	KIMBERLLY SAIWRY NUNES	Aceito

**Endereço:** CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

**Bairro:** São José **CEP:** 58.107-670

**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE

**Telefone:** (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.561.435

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINA GRANDE, 04 de Agosto de 2022

---

**Assinado por:**

**Andréia Oliveira Barros Sousa  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

**Bairro:** São José **CEP:** 58.107-670

**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE

**Telefone:** (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br