

KARINA DE FATIMA BONALUME

**LEITURA PARA BEBÊS:
UMA REVISÃO TEÓRICA**

COGEAE/PUC-SP

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2010

KARINA DE FATIMA BONALUME

**LEITURA PARA BEBÊS:
UMA REVISÃO TEÓRICA**

Monografia apresentada como *trabalho de conclusão do curso da especialização “Clínica Interdisciplinar com o Bebê – A Saúde Física e Psíquica na Primeira Infância” da Cogea/Puc – SP sob a orientação da Profa. Dra. Erika Parlato-Oliveira*

COGEAE/PUC-SP

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

2010

INTRODUÇÃO	7
CAPITULO 1 - CONTEXTO HISTÓRICO DA LEITURA PARA BEBÊS	9
1.1 Na França	9
1.2 No Brasil	11
CAPITULO 2 – COMPREENSÃO E INSERÇÃO NA LINGUAGEM	19
CAPITULO 3 – GÊNEROS LITERARIOS	27
3.1 O tempo das rimas	28
3.2 As charadas	29
3.3 Histórias sujas ou grosseiras	30
3.4 Os contos maravilhosos.....	30
3.5 As histórias e os mitos.....	33
3.6 Os livros de imagens	34
CAPITULO 4 – OS LIVROS DE IMAGENS	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39

RESUMO

BONALUME, Karina de Fatima, *Leitura para bebês. Uma revisão teórica*. São Paulo. 2010. Monografia. 39 p. COGEAE – PUC-SP.

O trabalho em questão propõe uma revisão teórica dos textos que falam sobre “leitura” para bebê, sobretudo os textos das autoras Marie Bonnafé e Dominique Rateau. Os autores consultados propõem a exposição do bebê aos diferentes gêneros literários. Damos maior ênfase na leitura de imagem pela sua acessibilidade ao bebê e por auxiliar na aquisição de formas de pensamento mais complexas. Entendemos que expor o bebê ao universo literário, traz mais que ganhos cognitivos. Concluímos ser a leitura para bebês uma importante forma de inserção do bebê na linguagem da narração e que inseri-lo no universo literário corrobora para a aquisição de linguagem, construção do pensamento e constituição do sujeito. Expor os bebês aos livros, parlendas, leituras em voz alta ou livros de figuras enriquecem seu cotidiano e auxilia na construção do pensamento. Quando colocamos o bebê em contato com as diversas formas de narração supomos no bebê um interlocutor, um pequeno leitor que pode compreender e se apaixonar por esta importante forma de linguagem. O bebê pode então fazer uso da leitura como suporte para o seu desenvolvimento e para aquisição da língua.

PALAVRAS – CHAVE: leitura, bebê, linguagem, pensamento, imagens

ABSTRACT

This research proposes a theoretical revision of texts that deal with “reading” for infants, most especially with those texts of authors Marie Bonnafé and Dominique Rateau. The authors consulted for this research propose exposing infants to different genres of literature. We give greater emphasis to the reading of images because of its accessibility to the infant and because it helps to acquire more complex forms of thought. We understand that exposing an infant to the literary universe brings more than cognitive gains. We conclude that reading to infants is an important way of presenting to the infant the language of narration and introducing the infant into the literary universe corroborates the acquisition of language skills, constitution of thought, and of the infant as subject. Exposing an infant to books, legends, reading aloud, or books with images enriches the child’s day-to-day life and aids in the construction of thought. When we place the child in contact with diverse forms of narration and place the child in the role of interlocutor, a young reader can understand and enjoy this important language form. This allows the child to make use of reading as a support mechanism to its development and acquisition of language skills.

KEY WORDS: reading, infant, language, thought, images

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Erika Parlato-Oliveira, pela orientação e paciência.

À Equipe Espaço Singular, pela competência e profissionalismo em minhas ausências, especialmente à Grazielle Godinho Macedo.

A Murilo da Silva Freire que tanto me auxiliou nos textos em francês, mesmo nos dias ensolarados.

A Renato Lima Freire pela compreensão, amor e apoio habituais.

À minha família. Fabiano Bonalume, Juçara Balsamo e James Wygand, pelo apoio aos meus sonhos e ideais.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai,
Oscar A. Bonalume, pelas histórias
contadas ao pé do berço...

INTRODUÇÃO

Por que devemos ler para o bebê? Em que medidas eles compreendem? Isto favorece a aquisição de linguagem? Este trabalho propõe uma leitura deste tema com o objetivo de demonstrar quão importante é a leitura para o bebê e esclarecer pais e educadores neste sentido. Propomos a leitura como forma enriquecedora para a formação do pensamento e para a constituição do sujeito.

Os autores consultados propõem a exposição do bebê aos diferentes gêneros literários. Damos ênfase na leitura de imagem pela sua acessibilidade ao bebê e por auxiliar na aquisição de formas de pensamento mais complexas. O bebê é capaz de ler as imagens. Ao ser exposto a um livro de imagens, ele observa a figura, tenta compreender seu sentido, percebe detalhes e pode imaginar qual será o próximo passo do personagem. Tais habilidades são consideradas leitura. Isto antecipa uma forma de pensar na qual o raciocínio da leitura está envolvido. Olhar, pensar, compreender.

Entendemos que a aquisição de linguagem está relacionada à suposição de um sujeito. A mãe supõe um sujeito em seu bebê e lê seus gestos, suas vocalizações, dá significado às suas produções. A mãe fala pelo seu bebê porque imagina que ele pensa. Ela se dirige a ele em manhês e fala de modo a facilitar sua compreensão. O entorno supõe um sujeito no bebê e dá assim o sentido, contorno simbólico necessário à aquisição da língua e à autonomia do sujeito. Para ser sujeito devem existir palavras, o bebê deve ser banhado em palavras importantes que lhe nomeiem e lhe dêem sentido. Ele será introduzido em uma rede de significantes na qual sua própria história é contada.

A linguagem aqui é entendida em seu sentido complexo, não apenas na aquisição da língua oral e escrita. A aquisição de linguagem é vista como aparato simbólico para o sujeito em formação.

Neste trabalho nós também supomos um sujeito no bebê. Buscamos oferecer outras palavras ou imagens que possam auxiliá-lo neste caminho por sua autonomia e inserção em sua própria história e cultura. Supomos um bebê que pensa, que observa, que pode se encantar por uma figura ou um texto. Supomos que eles podem fazer mais do que morder as capas e

que podem se apaixonar por uma figura ou um personagem. Que podem fazer um uso muito especial do livro, este veículo da língua a que todos nós, cedo ou tarde, nos apaixonamos.

Entendemos que as crianças muito pequenas podem se beneficiar dos elementos latentes nos contos para lidar com suas próprias angústias.

Expor o bebê aos livros é expor à palavra e com isso construir uma outra história, e outra, e outra....

CAPITULO 1 - CONTEXTO HISTÓRICO DA LEITURA PARA BEBÊS

1.1 Na França

Descrevemos abaixo um breve histórico sobre a fundação da Ações Culturais Contra as Exclusões e as Segregações¹(ACCESS) na França, entidade que estuda a leitura para os bebês desde os anos 80.

Segundo Rateau (1998), nos tempos da França rural, a vida seguia os ritmos das estações dos anos. A vida se dividia entre o trabalho, a cultura e a casa. Nas festas pagãs ou religiosas, os parentes, os amigos se encontravam para os trabalhos comuns e ouviam as histórias. Mal havia livros e as histórias eram contadas oralmente. Após o tempo das primeiras indústrias, os avós continuavam a contar as histórias para os pequenos, uma vez que viviam debaixo do mesmo teto ou muito próximos das famílias.

Com o desenvolvimento das cidades, surge uma nova configuração familiar na França, em que os pais e as crianças raramente vivem com os avós próximos na mesma casa. A transmissão oral então passa a se perder.

Nos anos 80, psiquiatras, psicólogos e especialista em infância fundam a ACCESS. Estes especialistas passam a se interrogar acerca da aprendizagem da escrita na França, em que se dava muito ênfase à questão dos insucessos escolares sob o ponto de vista de seus aspectos psíquicos, sem se considerar a inserção social e cultural do aluno.

Assim nasceu a idéia de René Diatkine², Tony Lainé³, Marie Bonnafé⁴ de constituir uma equipe junto com Jacqueline Roy (psicóloga) e Thérèse Pajot (médica responsável pelas bibliotecas e serviços destinados à primeira infância).

René Diatkine interessou-se pela questão da aprendizagem da leitura. Participou do colóquio organizado em 1979 pela “Educação Nacional” em Paris.

¹ Actions Culturelles Contre Exclusions Et lês Ségrégations

² René Diatkine, professor de psiquiatria da infância e do adolescente na universidade de Genève.

³ Tony Laine, (1930 -1992), psiquiatra.

⁴ Marie Bonaffé, presidente da ACCESS.

Ao conhecer o trabalho de Emilia Ferreiro, discípula de Piaget, que ao trabalhar com famílias em situação de exclusão, constatou que a criança antes de saber ler, sabe que há na escrita um sentido, Diatkine passou a ter grande interesse pelos contos e álbuns de imagens e, sobretudo acerca das experiências específicas e interesses específicos dos bebês pelos livros. Diatkine passou a imaginar como os livros de imagens poderiam reencontrar os pequenos onde eles já estão: nas creches, consultórios de “proteção maternal” e que os livros pudessem ser lidos aos bebês nestes lugares.

A equipe da ACCES propôs na época algo revolucionário à medida que fazia rever antigas idéias. Ler livros para bebês, uma preposição original e a criação e concepção de um projeto também incomum.

Os membros da ACCES se depararam com uma constante questão: no dia-a-dia nós falamos duas línguas, a língua dos fatos, rápida informativa, e a língua da narração, que situa os eventos no tempo e espaço e que permite acesso ao imaginário e ao pensamento.

Contudo, na primeira infância, idade privilegiada na elaboração da linguagem, nem todos os bebês são expostos da mesma forma à linguagem da narração, esta forma de linguagem tão importante para que se tenha acesso ao pensamento. Desta questão surge uma ação: se nem todo bebê tem acesso à língua da narração e sendo os livros os portadores deste tipo de narração, os bebês deveriam ter acesso aos livros, reencontrar os livros, desta forma significa reencontrar de forma natural esta forma de linguagem que se presta a contar. A idéia era simples. Eles a pensaram e iriam realizá-la. Mas não sozinhos.

Desde o começo a equipe contou com o apoio dos profissionais do “livre et Geniviève Patte”, bibliotecários, diretores da “La Joie par le Livres”. Também contaram com o apoio de profissionais de diferentes horizontes para pôr em prática esta ação nova, cada um contribuindo ao mesmo tempo com suas competências e incertezas.

As primeiras animações com livros foram acontecendo pouco a pouco nas bibliotecas públicas. Os livros foram escolhidos junto com os profissionais da área de livro e os projetos elaborados com eles.

Desde o principio da ACCES René Diatkine propôs que uma vez por mês um “observatório” das animações pudesse acontecer. Era a reflexão e análise das experiências e

implicações do projeto, uma das razões por que sem dúvida as animações em torno dos livros foram múltiplas e enriquecedoras.

Marie Bonaffé continuou como porta-voz da associação. Para Rateau (1998) o mérito da associação é triplo:

- Ter partido da hipótese em preposição a uma teoria: Temos duas formas de linguagem, a linguagem dos fatos e a linguagem da narração. Sendo que a linguagem da narração dá acesso à imaginação e ao pensamento. Nem todos os bebês e crianças pequenas têm acesso da mesma forma à linguagem da narração na idade privilegiada de acesso à linguagem. Ao se depararem com os livros, estariam naturalmente encontrando a linguagem da narração;
- Ter tornado possível a animação com os livros para os pequenos e suas famílias;
- Ter sugerido um método de trabalho: todo dia confrontar a teoria em espaços de troca e de partilha.

1.2 No Brasil

Descrevo abaixo o contexto cultural da literatura infantil brasileira segundo a autora Nelly Novaes Coelho (2010). A autora descreve o panorama histórico da literatura infantil e juvenil brasileira desde suas origens.

Segundo a autora foi entre os séculos XVIII e XIX (quando as grandes transformações da sociedade brasileira se processavam) que o sistema escolar nacional passou por reformas de real alcance e incorporou a produção literária infantil para crianças e jovens.

Ao mesmo tempo em que aumentam o número de traduções e adaptações de livros literários para o público infanto-juvenil, começou a se firmar a consciência de que a produção de uma literatura própria nacional para crianças e jovens se fazia urgente. Tal como vinha sendo feito na área da literatura adulta e nos demais setores do pensamento culto.

Inicialmente esta experiência literária se dará no âmbito do ensino escolar. Literatura e pedagogia desenvolvem-se fortemente unidas. A partir da ascensão da classe média, que se auto-afirmava principalmente através das profissões liberais, um novo valor começa a ser dado para a inteligência e o saber.

Esta época é marcada pela valorização do Saber, de efervescência nacional e de reivindicações liberais que multiplicam as manifestações pela reforma pedagógica e literária, visando à formação de novas gerações brasileiras.

Um dos centros pioneiros da renovação educacional foi São Paulo, a partir de 1890, segundo idéias de ação de educadores importantes como Antônio Caetano de Campos, Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, Márcia Browne, Horácio Lane, Gabriel Prestes, Oscar Thompson, entre outros que se empenharam em estimular o ensino experimental nas escolas sem, contudo, conseguir romper de fato com a “estreiteza” (sic) cultural reinante.

A aprendizagem era feita com um silabário português, seguido pela Cartilha da Doutrina Cristã. Dos anos 1970 em diante o panorama começa a mudar. A partir do esforço consciente de alguns pioneiros surgem os livros de literatura infantil e os livros de leitura que foram, no Brasil, a primeira manifestação consciente da produção de leitura específica para crianças. Esta primeira tentativa de realização de uma literatura infantil brasileira comprova que literatura e educação andaram sempre juntas.

Essas obras pioneiras (adaptações, traduções ou originais) revelam a natureza da formação ou educação transmitida aos brasileiros desde meados do século XIX. A educação era orientada para a consolidação dos valores do sistema herdado (mescla de feudalismo, aristocratismo, escravagismo, liberalismo e positivismo). Sendo os pilares deste sistema educacional o Nacionalismo, Intelectualismo, Tradicionalismo cultural e Moralismo.

São livros importantes desta fase: O Livro do Povo (de Antônio Marques Rodrigues, cronologicamente o primeiro livro brasileiro de grande repercussão no âmbito escolar, 1861), O Método Abílio (Abílio César Borges, 1868), O Amiguinho Nhonhô (Meneses Vieira, 1882), Série Instrutiva (Hilário Ribeiro, 1882), Contos Infantis (Júlia Lopes de Almeida, 1886), Livros de Leitura e Série Didática (Felisberto de Carvalho, 1890), Coisas Brasileiras (Romão Puiggari, 1893), Série Puiggari/Barreto (Romão Puiggari e Arnaldo de Oliveira Barreto, 1895), Cartilha das Mães (Arnaldo de Oliveira Barreto, 1895), Livros de Leitura (João Kopke, 1895), Antologia Nacional (Fausto Barreto e Carlos de Laet, 1895), Contos da Carochinha⁵

⁵ Primeira coletânea brasileira de literatura infantil organizada com a expressa intenção de traduzir em nossa linguagem os contos infantis que circulavam em várias coletâneas estrangeiras ou em traduções portuguesas.

(Figueiredo Pimentel, 1896), Livro das Crianças (Zalina Rolim, 1897), O livro da Infância (Francisca Júlia, 1899), Leituras Infantis (Francisco Vianna, 1900), O Tico-Tico⁶ (estórias em quadrinho, 1905), As Nossas Histórias (Alexina de Magalhães Pinto, 1907), Páginas Infantis (Presciliana Duarte de Almeida, 1908), Era uma vez (Viriato Correia, 1908), Através do Brasil (Olavo Bilac e Manuel Bonfim, 1910), Biblioteca Infantil (Arnaldo de Oliveira Barreto, 1915) e Saudade (Tales de Andrade, 1919).

Apesar dos esforços para a criação dos livros para crianças há ainda uma enorme carência imperante em tal área e, ao mesmo tempo, o gigantesco esforço para que tal situação começasse a ser lentamente superada.

A Monteiro Lobato coube a “fortuna” de ser o divisor de águas entre o Brasil de ontem e o Brasil de hoje. O autor rompe com as convenções estereotipadas e abre caminho para novas idéias e formas de escrita que o novo século exigia. Suas obras foram grandes sucessos entre os leitores brasileiros que se sentiam identificados com as situações familiares e afetivas narradas. O autor propôs situações dentro do cotidiano brasileiro que eram subitamente penetradas pelo maravilhoso ou mágico, tal como Lewis Carroll fizera cinquenta anos antes na Inglaterra com Alice no País das Maravilhas. Monteiro Lobato fundia o real e o imaginário no Brasil do século XX. Seus livros na época foram traduzidos no Exterior (Alemanha, Argentina, Espanha, França, Síria, entre outros), prova de que Lobato conseguia fixar o nacional em sua essência humana e universal.

Suas publicações na área infanto-juvenil⁷ englobam obras originais, adaptações e traduções, sendo suas obras originais: A Menina do Narizinho Arrebitado (1921), 2º Livro de Leitura e O Saci (1921), Fábulas e O Marquês de Rabicó (1922), A Caçada da Onça (1924), A Cara de Coruja, Aventuras do Príncipe, Noivado de Narizinho e O Circo de Cavalinho (1927), A Pena de Papagaio e o Pó de Pirlimpimpim (1930), As Reinações de Narizinho (1931), Viagem ao Céu (1932), As Caçadas de Pedrinho e Emília no País da Gramática (1933), Geografia de Dona Benta (1935), Memórias de Emília (1936), O Poço de Visconde (1937), O Pica-Pau Amarelo (1939) e a Chave do Tamanho (1942).

⁶ Livro que coincide com a valorização da imagem no processo de aprendizagem infantil e com o aparecimento de estórias em quadrinho, iniciando uma nova era no campo editorial.

⁷ Monteiro Lobato também possui uma vasta e significativa produção para adultos.

Entretanto no século XX com exceção a produção Lobatiana, a literatura para crianças permanece inerte. Ativam-se os debates acerca das reformas educacionais, por influência dos novos métodos pedagógicos da Europa e Estados Unidos. Antônio Carneiro Leão foi uma das figuras fundamentais neste debate com seus livros, *O Brasil e a Educação Popular* (1917), *Problemas de Educação* (1919) e *Os Deveres das Novas Gerações Brasileiras* (1923).

Entre as reivindicações da época estão as exigências por uma reformulação do processo pedagógico sobre novas bases sociológicas, psicológicas, biológicas e ativistas.

As décadas de 30 e 40 são marcadas por um intenso esforço de reorganização político e reconstrução da economia brasileira após o caos econômico que se instaurou no mundo com a quebra da bolsa de Nova York em 1929, eclosão da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e coincidindo no Brasil com a ditadura implantada por Getúlio Vargas. Este esforço segue paralelo com um amplo movimento de reivindicações sociais, que na literatura encontra sua melhor expressão no Romance Regionalista.

Simultaneamente a este quadro, prosseguiram os debates das novas idéias pedagógicas e as propostas para o novo planejamento da Educação Nacional. Em 18 de Novembro foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, (com Francisco de Campos) que permitiu a concretização das novas diretrizes da educação pública abrangendo os cursos primários, secundários e superior. Em 1937 a Constituição estabelece as bases democráticas da Educação Nacional e inicia-se uma nova fase no processo da cultura brasileira em transformação. Com isso a produção de Literatura Infantil cresce no país, contudo, a intencionalidade pedagógica presente nas obras transformam a literatura em mero meio educativo. No geral predominam o imediatismo das informações úteis e de formação cívica. Setores educacionais se colocaram contra a Fantasia na Literatura Infantil e passam a exigir em seu lugar a Verdade e o Realismo.

As crianças da época continuam a se interessar pelos livros de Lobato e o jornalzinho *O Tico-Tico* que continua sendo publicado. Cria-se a Biblioteca Infantil de *O Tico-Tico*, edição de histórias divertidas assinadas por nomes já conhecidos na literatura para adultos como Humberto de Campos, Osvaldo Orico, Max Yantok, Josué Montello, etc. Surgem novas revistinhas infantis que prenunciam a nova era literária que se anuncia: A Era da Imagem.

Nas décadas de 30 e 40 deu-se no Brasil a verdadeira expansão da literatura quadrinizada, com seus super-heróis, séries detetivescas e de aventuras que resultavam da fusão entre o maravilhoso e a ciência.

Muitos quadrinhos importados, já se impunham na época como atrativo cultural ao brasileiro.

“Se é verdade que fomos atingidos pela crise econômica desencadeada pela quebra da Bolsa de Nova York, não tivemos, no entanto, a crise do gangsterismo americano que fez surgir uma plêiade de heróis policiais. Entretanto, todos eles fizeram grande sucesso entre nós, num momento em que ainda estávamos longe de conhecer a violência do crime organizado. Nem estávamos saturados de civilização tecnológica e com nostalgia da vida natural quando Tarzã começa sua carreira de sucesso no Brasil. O mesmo descompasso continua existindo hoje entre a nossa realidade e a possível gênese de todos os demais heróis, super-heróis ou anti-heróis, que passaram a fazer parte da parafernália cultural importada, que se impõe como alimento Diário dos brasileiros (...)”. (Coelho, 2010, p. 269)

No período de 1930 a 1960 entre as inúmeras reformas em curso a autora destaca a decretação da Lei Orgânica do Ensino Primário e da Lei Orgânica do Ensino Normal que procuraram dar uma base comum aos diferentes graus e tipos de ensino, atendendo também às diferentes condições regionais. Ao ensino primário cabia a tarefa de formar o cidadão, em vista do conhecimento nacional, e práticas de virtudes morais e cívicas, elevando o padrão de conhecimentos úteis à vida familiar, proteção de saúde e iniciação à vida de trabalho.

O literário quase que completamente perde lugar ao didático. As “mentiras” da literatura infantil são combatidas. Nos anos 40 surge um tipo de literatura para crianças e jovens que procura eliminar as “irrealidades” e o maravilhoso (faz de conta). Os livros de Lobato passam a ser proibidos nas escolas religiosas sob a acusação de perniciosos à formação das crianças. Disto que a autora denomina como “caça às bruxas” resultou uma farta produção de livros reais, mas medíocres ou nulos como literatura.

Na década de 50 (que corresponde ao pós guerra de 45) o Brasil passa pelo fim da Era de Getúlio (Com seu suicídio em 24 de agosto de 1954) e prossegue na política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (presidente no período de 1956 – 1961) que

inaugura o Distrito Federal de Brasília em 1960. Durante toda esta década prosseguem os debates em relação à educação, mas sem que os projetos possam efetivamente sair do papel. Neste período instala-se no Brasil a crise de leitura, não só no âmbito das crianças, mas também jovens e adultos. Com o advento dos meios de comunicação por imagem (cinema e televisão) a letra começa a ser superada.

Contudo neste período a literatura nacional redescobre a fantasia, principalmente pela fusão do real ao imaginário, através de autores da década anterior que continuaram a produzir e de novos autores que surgem no panorama nacional. Exceto com um ou outro fator original, a receita continua basicamente a mesma. Efabulações se tecem com travessuras das crianças no campo ou na cidade. Os valores éticos sugeridos prendem-se também no maniqueísmo que estabelece nítidas fronteiras entre o certo e o errado, bom e mau, etc.

Simultaneamente a esse reforço ao já instituído tem início na área da poesia adulta um movimento experimental (concretismo) que põe em questão as formas e valores consagrados pela tradição. Tal ruptura não atinge de imediato às produções na área infantil. A autora presume que as crianças não têm como os adultos a capacidade de “decodificar” (sic) relações novas, insólitas e inesperadas e justifica ser esta a causa do descompasso entre as vanguardas da literatura adulta e renovações da literatura infantil. Não concordamos com este pressuposto e assumimos que as crianças têm sim, a sua maneira, a capacidade de estabelecer novas relações quando expostas a novos códigos.

Voltando ao rumo de nosso panorama nacional, surgem as páginas infantis de quadrinhos em jornais de grande circulação. Revistas em quadrinhos do Walt Disney e revistinhas de terror passam a ser comercializadas em todo território nacional.

Há nesta época um movimento que questiona o perigo da influência dos quadrinhos estrangeiros e a Secretaria da Educação e Cultura do município de São Paulo conclui serem as histórias em quadrinhos um perigo para a “civilização multissecular da escrita” e as proíbe devido ao seu caráter antipedagógico nos parques infantis e bibliotecas do município com exceção às revistas nacionais.

O jornalista Homero Homem lidera uma campanha de nacionalização das revistas em quadrinho. Gilberto Freyre escreve um artigo alertando para o perigo de radicalismo transformado em nacionalismo.

Polemicas, as revistas em quadrinhos crescem em importância como produto mais lucrativo na área da imprensa.

A grande novidade do período foram as produções no teatro infantil que, simultaneamente com o crescimento de produções infantis no meio televisivo, multiplicam-se. A matéria folclórica torna grande fonte dessa nova criação.

A produção literária dos anos 60 aparece como uma espécie de preparação para o “grande surto” criador dos anos 70. Se nos anos 60 vivemos a explosão de criatividade na música, há nos anos 70 o chamado “boom da Literatura infantil” que repercuti além de nossas fronteiras. Foram inúmeras as premiações concedidas no exterior a estas produções, destacamos o prêmio Internacional Hans Christian Andersen (espécie de Nobel da Literatura Infantil) concedido ao Brasil, pelo conjunto da obra de Lygia Bojunga Nunes e, em 2009, à obra de Ana Maria Machado.

Surgiram inúmeros escritores e escritoras da “arte maior” sintonizados com esta nova proposta de literatura que propõe o experimentalismo com a linguagem, com a estruturação narrativa e com o visualismo do texto; substituição da literatura confiante/segura por uma literatura inquieta/questionadora que põe em questão as relações convencionais existentes entre a criança e o mundo em que ela vive, questionando também os valores da nossa sociedade.

Esta nova força literária estimula criadores a preparar as novas gerações para a estruturação/construção de um novo mundo e não para a consolidação de um sistema já estruturado como aconteceu no século XIX. Neste cenário inovador consagram-se grandes ilustradores que transformam a imagem em linguagem narrativa autônoma e poetas (a poesia passa a ganhar cada vez mais espaço no cenário infantil).

Nascem as oficinas e laboratórios literários, apoiados pelas esferas governamentais que tem se demonstrado sensíveis à revalorização da literatura como mediadora de cultura e estímulo de criatividade. Sendo o alerta a criatividade e à conscientização crítica a palavra de ordem mais recente.

A partir de meados dos anos 80 a Literatura Infantil “explode” no mercado editorial e vem se consagrando pela sua criatividade e diversidade. Colocamos aqui em evidência a

diversidade de linguagem que se fundou na Literatura Infantil Brasileira, em diferentes estilos, formas ou linguagens com a presença cada vez mais decisiva da ilustração como forma de narrativa. Contudo apontamos que aqui no Brasil, mesmo atualmente, pouco se fala no panorama nacional sobre os livros para bebês, sejam eles narrados ou de imagens.

CAPITULO 2 – COMPREENSÃO E INSERÇÃO NA LINGUAGEM

Para entendermos melhor a importância da leitura para bebês apresentaremos a seguir dados sobre a compreensão do bebê e a construção da linguagem.

Segundo Rateau (2001) os bebês irão formar sua relação e compreensão do mundo exterior através das sensações, principalmente de sucção. Através desta irão criar a consciência de dentro, fora, interior e exterior. A linguagem é construída a partir da inserção do bebê no mundo das palavras. A autora acredita ser de grande valia expor os pequenos aos livros. Segundo ela, a atitude do bebê de colocar o livro na boca pode mudar se um adulto disponível abre o livro e deixa emergir deste objeto de papel as palavras e imagens inventadas pelo autor ausente. A hipótese é a de que ao ler o livro para o bebê este rapidamente compreende que o que há de mais interessante não é o gosto do papel, mas sim as palavras e idéias que ele contém, bem como o momento de prazer compartilhado. Isto auxilia na construção individual e singular de cada bebê a cerca da linguagem e da leitura.

Quando a relação entre mãe bebê encontra-se em sintonia, as mães falam com seus bebês a fim de lhes apresentar o mundo ao seu entorno, para indicar o estado mental da criança ou para lhes explicar o que farão no dia, conversam com seus bebês. Contudo ao se tratar das diferentes formas de narração multiformes em palavras e imagens (livros) temos a tendência a pensar que esta linguagem não é adequada ao bebê.

A linguagem de uma forma geral possui seus limites. As palavras não são as coisas em si, e sim sua representação, passível de interpretações individuais e singulares a partir das concepções filosóficas, lingüísticas e psicológicas de cada indivíduo.

Não há evidências de que as crianças muito pequenas são capazes de entender as histórias que contamos, contudo, podemos afirmar que elas sentem prazer em escutar. Há sempre o prazer de pensar. Prazer ligado a esta “papa” de palavras que envolvem o bebê quando um adulto a ele se adereça. O trabalho de elaboração da linguagem irá se consistir em separar as palavras a partir de seu sentido.

Esta seria a razão, segundo a autora, pela qual a elaboração da linguagem está ligada à elaboração psíquica da separação. A primeira experiência de prazer é renovada a partir da repetição de sucessão de sons. Não só de sons, mas de palavras.

As crianças são particularmente sensíveis à linguagem e à manipulação da língua, com seus diferentes ritmos e jogos de linguagem. O prazer na linguagem está vinculado ao ritmo, à melodia, à sucessão de sons que fazem apelo a todos os nossos sentidos em uma comunicação profunda, voz ancestral, testemunha de um tempo em que nossos ancestrais começaram a elaborar a linguagem. A linguagem é construída, ela evolui e a sua poesia resiste. Os álbuns de imagens suscitam este prazer. O prazer de descobrir a linguagem e de pensar.

Para as crianças muito pequenas é possível compartilhar o prazer com um adulto disponível a ler. Pode-se jogar com as palavras ou jogar com as palavras e imagens que suscitam. Jogar de descobrir as palavras inventadas pelo artista. Desta forma a compreensão da linguagem se situa para além das palavras. A autora acredita que a compreensão da linguagem é complexa e dura toda a vida. Dela uma outra inquietude pode surgir. Quem sou eu? De onde venho? Onde vou? O que é o mundo? O que é a vida?

Segundo Bonnafé (2001) especialistas confirmam que os bebês não se nutrem apenas de bens materiais, as mães intuitivamente observam que a relação social é vital para a construção do psiquismo do bebê. A mãe lê e interpreta os sinais do bebê a partir de sua própria experiência, do que sente e do que espera. Acompanhado das palavras está o prazer dos gestos, dos olhares, de sons e trocas. Sem isso não há desenvolvimento. O desenvolvimento se apóia sobre estas experiências de prazer partilhado, sobre este jogo pleno no qual o infante se apóia, para que possa passar deste estado de dependência para a sua autonomia.

No início o bebê é mais sensível ao som e ritmo da voz de sua mãe do que às palavras que ela pronuncia. O bebê irá, desta forma, percorrer um caminho extraordinário da melodia à narração propriamente dita.

O bebê muito pequeno é falante. É capaz de produzir sons que não poderá reproduzir depois. Já é sabido que este balbuciar do bebê compõe um registro fonométrico variável, e que comportam os fonemas pertencentes à linguagem materna. No segundo semestre de vida, o bebê irá selecionar certos fonemas e rejeitar outros. O adulto responde com uma forma particular de comunicação carregada de emoção, lenta e cantada, conhecida como o manhês. A linguagem para os bebês está ligada aos movimentos do corpo, gestos, carinhos e canções. O bebê responde ao manhês com gestos e vocalizações. Depois de seis meses o bebê irá

alternar vocalizações com suas primeiras articulações vocais. O balbuciar do bebê passa a demonstrar suas emoções. Uma forma de diálogo bastante particular, mas universal.

Desde o nascimento o infante é banhado pela linguagem, através da forma como sua mãe irá se comunicar com ele e com o mundo. O bebê irá se comunicar com o adulto que fala em nome do bebê. Há uma interlocução neste diálogo mãe/bebê. Há a ilusão antecipatória em que o bebê é colocado pelo entorno no lugar de quem pensa e pode realizar coisas maravilhosas. A mãe fala no lugar do bebê, dá uma forma expressiva às frases de conteúdo complexo para que o bebê a entenda.

Este tipo de endereçamento ao bebê é repleto de representações diversificadas. O próprio bebê a utilizará para criar sua própria linguagem. Além disso, o bebê irá aprender rapidamente a ler as expressões faciais e corporais do adulto, signos quotidianos preciosos na construção da linguagem.

Segundo Ferreira (1997) o “manhês” se destaca por:

“suas características sintáticas (frases curtas e independentes, paradas durante o enunciado, repetição), léxicas (simplificação morfológica, reduplicação, multifuncionalidade das palavras), e prosódicas (tom de voz alto e bastante agudo, entonação exagerada, velocidade de emissão mais lenta, silabação, alongamento de vogais), traços esses que, de acordo com J. Dubois (1978), contém elementos de informação afetiva. A simplificação sintática e léxica do enunciado materno parece ser compensada pela abundância das marcas prosódicas que lhe são imprimidas, como se a mãe reconhecendo que seu bebê ainda não tem compreensão verbal de que necessitaria para entender os significados dos seus atos de fala, utilizasse uma linguagem expressiva que comporta o afeto dirigido à criança”. (p. 85)

Desta forma pensamos que a mãe com esta forma particular de se dirigir ao seu bebê, com os intervalos de turnos em que fala *ao* bebê e ao mesmo tempo *pelo* bebê, significa o bebê, inserindo-o na linguagem e favorecendo sua constituição como sujeito. O bebê inserido no discurso da mãe passa a ser nomeado e representado pela linguagem: aparato simbólico necessário à formação do inconsciente.

McGuinness (2006) aponta para o fato dos bebês não possuírem uma boa audição e serem sensíveis a uma gama limitada de tons (são mais sensíveis às palavras e aos encontros de consoante e vogal), sendo assim é facilitador falar com eles em intensidade mais alta e em

ritmo mais lento, ou seja, precisamente as características que encontramos no manhês. Tais características favorecem ao bebê perceber os padrões da língua com maior facilidade.

Segundo Bonnafé (2001), um adulto já consegue distinguir a nacionalidade de um bebê aos dez meses. O balbuciar do bebê já está identificado com as regras da língua em que está inserido. Seu balbuciar começa a se diferenciar em função da língua que é falada à sua volta. Neste estado intermediário o bebê já é capaz de reproduzir as “voltas” da língua materna. Ele começa muito cedo a pronunciar as vogais e consoantes mais utilizadas e sons bem formados e versos eminentes aos dez meses

Em torno de sete, oito meses já é possível identificar as construções fonológicas de suas primeiras palavras. Antes que o bebê possa identificar a diferença entre som e sentido ele já emite uma música de palavras e de frases que lhe são dirigidas. As rimas, as canções maternais e o manhês terão grande importância na transmissão de língua materna desde o berço.

Quando o bebê passa a identificar as pessoas que ama e seus personagens preferidos inicia-se um novo processo de linguagem em que o bebê, ao se dar conta que pode perder ou reencontrar as pessoas queridas, quer se fazer entender. Fazer entender seus desejos. Ele assim acumula experiências em que passa a dar sentidos preciosos às palavras que emprega. Nesta fase o bebê investe em atividades motoras e deseja andar como os adultos. Ele tentará se fazer entender a qualquer custo. A disponibilidade de troca do adulto é fundamental nesta fase.

O bebê um pouco maior continua seus esforços na construção de um pensamento mais coeso, e pouco a pouco passa a aumentar seu tempo de atenção. Ele passa a ser capaz de manter-se atento por mais tempo. Ele será capaz de aprender as parábolas do entorno ou de pessoas à sua volta de forma independente. Neste período o bebê apresenta grande capacidade de assimilação.

O pensamento do bebê ainda é pouco perceptível para o adulto. É um tempo de elaboração interior em que palavras adequadas a situações do entorno são enunciadas interiormente, sem necessariamente que as expressem ao entorno. A criança passa a ter assim a consciência de sua individualidade, constituindo seu próprio mundo interior com suas

próprias inquietudes e conflitos. Esta é uma idade maravilhosa para lhe contar as primeiras histórias, primeiras rimas e histórias de repetição.

Segundo McGuinness (2006) bebês com poucos dias de vida já são capazes de perceber as diferenças entre ritmos e entonações de seu idioma em comparação com um idioma estrangeiro e mais que isso, são capazes de distinguir consoantes que diferem entre si em melodia, como pa e ba. Desta forma podemos perceber o esforço do bebê para tentar compreender a língua em que está inserido.

Bonnafé (2001) localiza o não como a primeira palavra que o bebê aplica com justa significação. A autora ressalta ainda que palavras como “papa” e “mama” não têm ainda o sentido que terão mais tarde, uma vez que ainda contêm para o bebê um sentido plural. Todo homem é um “papa”, por exemplo. Enquanto que o “não” é utilizado em sua singularidade. Ao se designar por seu próprio nome a criança passa a pensar na primeira pessoa e com isso seu “eu” irá se constituir.

Com o tempo palavras isoladas, um substantivo, um verbo, vão estar ligadas a situações importantes para o bebê e depois o bebê irá compreender que as palavras estão ligadas a uma cadeia verbal, a uma frase. A princípio o bebê irá privilegiar os nomes próprios, depois os nomes das coisas e verbos e depois palavras mais complexas. O infante descobre os advérbios que ele enunciará com ou sem propósito. Com isso irá fazer uso particular das palavras e frases, estranhas ao adulto, já introduzido na linguagem. Em contra partida ele exige que o adulto conte repetidamente a mesma história sem nenhuma mudança. Isto porque ele está organizando seu pensamento. Este é um momento muito especial para expor o bebê às formas diversificadas de representações, gestos, imagens, grafismos e letras.

Ler o livro em voz alta pode funcionar como um auxiliar precioso para que as trocas sociais aconteçam. A qualidade literária do texto e suas imagens são elementos primordiais. Vir a entender uma narração é tão excitante para o bebê em seu jogo afetivo intelectual, quanto descobrir sua imagem no espelho. As histórias, contudo, permitem ao bebê a riqueza dos “jogos de tempo” em que podem percorrer o presente, passado e futuro.

A autora delimita dois tipos de linguagem importantes na aquisição da linguagem pelo bebê. A língua oral e a “narração”. A narração pode ser oral ou escrita e o livro é seu veículo privilegiado em nossa época.

O contato lúdico com os textos não deve visar aquisições imediatas, sistemáticas da língua escrita. Esta deve ser uma experiência agradável para o bebê. Antes de passar pelo processo de aprendizagem da língua escrita, o bebê deve poder construir sua própria representação do entorno. Para isso pode fazer uso de um desenho em que pode imaginar uma história, recontar sua própria história e sua relação com os outros. Poderá fazer a relação a partir da narração entre seu desejo pessoal e entorno. O bebê é capaz, enfim, de imaginar, de utilizar suas lembranças e se projetar no futuro. Assim, a capacidade de elaborar não é tão submissa ao seu desejo, mas também a outros recursos de elaboração na cultura.

O interesse pela escrita propriamente dita acontecerá a partir dos três anos de idade, independente da estimulação do entorno.

Rateau (2001) também acredita ser o livro de imagens e a leitura em voz alta importantes veículos culturais na aquisição de linguagem. Eles permitem o acesso ao mundo da literatura àqueles que não podem acessá-la pela sua própria autonomia. Ao expor o bebê à leitura se está expondo-o a uma linguagem complexa, com múltiplas representações que permitem ao “leitor” múltiplas interpretações. Dá assim acesso a formas complexas de pensamento.

A letra humana é forma de linguagem. Contudo com nosso acesso à linguagem somos diariamente pesquisadores de nossas próprias palavras. Isto que nos permite revelar a profundidade de nosso ser. As palavras e imagens jamais nos permitem dizer tudo de nós mesmos, desta parte íntima e misteriosa, que nos caracteriza, inconsciente inacessível e que nunca desistimos de tentar nos aproximar.

McGuinnes (2006) aponta para a existência de um plano biológico que define as etapas do desenvolvimento da criança em que esta irá partir do reconhecimento de palavras (padrões auditivos), passa pela compreensão de significados referenciais (sons vocais representando pessoas, coisas e ações), pelas primeiras formas de expressão oral (balbúcio) até a primeira palavra do bebê. Contudo, a autora afirma que uma criança não pode apenas depender de suas capacidades biológicas para aprender a língua. Ela precisa da interação com o adulto, de estar no fluxo da língua.

Segundo Facchini (2001) quando lemos para um bebê, em poucos segundos, milhares de células cerebrais respondam a este estímulo, organizando-se e ativando-se por esta

experiência particular. Para a autora o ato de leitura fortalece muitas conexões neuronais já existentes e, ao mesmo tempo, forma conexões novas que somam complexidade e definição no complicado circuito da estruturação da mente.

A energia metabólica consumida pelo cérebro de uma criança é 225% maior do que a de um adulto. Desta forma o bebê está pensando e está processando informações em um nível bastante superior ao de um adulto e isso lhe confere uma força cerebral muito grande, ou seja, o bebê tem uma enorme capacidade de aprender. Ao ser estimulado nas chamadas “janelas críticas de aprendizagem” o bebê forma conexões cerebrais adequadas às esferas de aprendizagem estimuladas. As conexões se tornam parte da formação do cérebro, facilitando a aprendizagem em todos os níveis: biológico, físico e psíquico. Contudo, se as conexões são prejudicadas no período crítico de aprendizagem, isto é, não há estimulação adequada, o cérebro nunca poderá executar a tarefa ou a realizará apenas parcialmente.

Ao ser estimulado o caminho das conexões cerebrais (pathways) da mente do bebê é estabelecido, facilitando o aprendizado e potencializando possíveis potências e aptidões. Com o avanço da idade e conseqüente diminuição da plasticidade cerebral, aprender requer mais esforço, uma vez que as vantagens naturais do aprendizado foram perdidas. Passadas as janelas de oportunidade de aprendizagem, nunca se saberá o potencial pleno do indivíduo em determinada área ou pode-se ter nesta perda de estímulo a gênese de muitas dificuldades cognitivas e a decorrente inabilidade psíquica de lidar com elas (problema de auto-imagem e auto-estima). Facchini (2001) afirma que:

“A descoberta e a comprovação de brainpower acirrou ainda mais o debate sobre a educação da criança de 0 a 3 anos. Na verdade, a neurociência coloca em cheque não apenas as políticas educacionais, mas também a educação familiar. Não basta apenas cuidar e alimentar um bebê, mas prover meios para que o desenvolvimento seja protegido de agressões nos primeiros anos de existência, bem como dispor de meios para sua nutrição cognitiva”.
(p.100)

A autora (2001) difere ainda estimulação precoce, de intervenção precoce. A estimulação precoce seria destinada à criança que nasce com lesões, déficits e síndromes, e busca compensar as possíveis falhas em seu desenvolvimento. Já a intervenção precoce tem como objetivo a nutrição cognitiva adequada para um bom desenvolvimento saudável, ou seja, capaz de estruturar o potencial filogenético. Segundo a qual é preciso mudar o estilo e a qualidade das intervenções pedagógicas com bebês.

Não concordamos com esta preposição. Acreditamos serem as falas e brincadeiras cotidianas ao entorno do bebê um tipo de estimulação, enquanto que cabe ao profissional de saúde intervir quando algo não está bem (que nomeamos intervenção), seja no desenvolvimento ou na constituição de sujeito propriamente dita. Embora saibamos que alguns psicanalistas nomeiem de estimulação precoce as intervenções precoces.

A partir desta forma de compreender o desenvolvimento cerebral infantil, deve haver uma grande mudança de paradigma no cuidado e estimulação de bebês, tanto no âmbito familiar como institucional, onde o aprendizado e a estimulação ganham tanta importância quanto os cuidados primários. Ler para um bebê, contar uma estória, ganha importância, se pensarmos que possíveis conexões cerebrais de futuros leitores são formadas. Cresce a importância de cursos de formação para educadores de primeira infância e de estudos destinados à leitura para bebês.

CAPITULO 3 – GÊNEROS LITERARIOS

A autora Marie Bonnafé (2001) no livro “Os livros são bons para os bebês”, fala sobre a importância da leitura dos diversos gêneros literários para os bebês.

Segundo a autora a riqueza da diversidade do gosto estético dos pequenos e suas escolhas sempre surpreendem os adultos. Não é necessário que entendam uma história pra que esta lhe cause prazer: Eles podem parar em uma imagem, uma palavra incomum ou se ater ao objeto do livro mesmo. Os pequenos podem manifestar interesse por livros não destinados pelo editor à sua faixa etária. Mas podemos notar uma preferência por um certo tipo de história. Para as crianças existem as narrações onde a construção é repetitiva e seus elementos não apresentam muita complexidade. Elas se interessam na construção do texto em forma de rimas. Mais a diante o infante poderá acender às narrações mais complexas, com construções mais elaboradas que podem criar suspense.

A autora (Bonnafé, 2001) entende que a leitura de livros produz nos pequenos um deslizamento diferente do cotidiano banal. Através da manipulação dos livros e suas páginas, a observação fina e repetitiva repercute em canais plenos de sentidos. A criança pede que lhe conte diariamente a mesma história. Está todo dia a caminho de descobrir sua capacidade interior de reconstruir a mesma história. Este percurso é, sem dúvida, muito enriquecedor. Isto permite a passagem de formas primárias de pensamento às formas que vão estabelecer secundariamente o momento de aquisição completa da linguagem.

O bebê imagina que a história se produz de acordo com a satisfação ou não de suas emoções que se transformam rapidamente em realidade e encorajam a efervescência de seu mundo imaginário.

Bonnafé (2001), comenta ainda que alguns pais recontam as histórias que inventam. Ela acredita na preciosidade destas experiências. Por outro lado aponta para o fato de que quando o infante demanda que lhe recontem a história, é difícil de que lhe contem exatamente a mesma fórmula e é importante para a criança que a história mantenha sua forma estável em sua seqüência e fim para que as mesmas angústias de separação possam ser dissipadas.

O prazer de repetir está ligado à atividade de jogo. Cada re-leitura de um texto literário permite ao pequeno leitor uma nova criação, uma nova história em função das novas

experiências e de seu status do momento. Não se lê jamais da mesma forma. A história inicial apenas dá suporte, sustentação para que algo novo se crie a partir de sua qualidade estética, de sua forma e de seu conteúdo. Esta re-construção é enriquecedora. Produz-se tanto com trabalhos literários, como uma ópera ou um outro trabalho de arte. A interpretação dos clássicos ao longo dos anos a partir de diferentes referenciais resultam na riqueza das obras. Este trabalho de interpretação se dá desde a fase das rimas e das primeiras narrações da criança muito pequena.

3.1 O tempo das rimas

As parlendas têm um duplo uso. São ditas pelas crianças grandes e leitores jovens quando se organizam sozinhos, isto é na ausência dos adultos. Elas são destinadas a serem ditas oralmente. Os pequenos poemas orais, que são as rimas, não podem ser mantidos à distância da literatura para pequenas crianças. Ritmos e melodias contém gestos apropriados e têm grande importância no começo e no fim da primeira infância e devem estar relacionados em outra época de histórias contadas em livros.

As parlendas partem de uma continuidade de textos para as crianças muito pequenas com suas rimas e suas canções poéticas. Elas dão lugar aos contos. As formas das rimas ou canções devem esconder nas seqüências da ação um elemento poético divertido, um evento horrível ou suspense angustiante. Repetem sem a interrupção dos tempos das histórias e dos livros. Os primeiros tempos das rimas possuem uma linguagem endereçada à criança, com uma linguagem corporal ou com associação de carinhos corporais, jogos de “dada”, denominação de partes do corpo e canções rítmicas.

Em um primeiro tempo o adulto embala o bebê com os gestos e ritmos das canções. Em um segundo tempo quando a criança se encontra só, livre para manifestar-se e não só escutar, pode se dar a chance de, mentalmente, representar espontaneamente as inflexões rítmicas e melódicas das parlendas. A criança irá pesquisar as mesmas inflexões poéticas e melódicas prosódicas que acompanham as seqüências poéticas. As parlendas colocam os jogos corporais próximos do infante. Está é uma boa receita para o leitor iniciante em frente a um publico de pequenos agitados.

A forma como simpatizamos com os números que as rimas escondem existe desde

sempre, segundo a autora “é a razão que a razão desconhece”. Nós nos interessamos por livros ou desenhos de objetos idênticos, ou contrariamente, diferente em séries progressivas.

Estes livros encantam as crianças. Elas amam os signos, as figuras, mas eles não são certamente para ser apresentados para a criança como uma pré-aprendizagem da adição e da numeração. A aquisição é de uma outra natureza, muito importante para esta etapa do desenvolvimento. Nesta passagem o bebê começa a ter autonomia de uma forma que pouco se pode imaginar.

O momento de descobrir a sua imagem no espelho, quando o bebê, já “grandinho” constitui sua primeira consciência de que ele é um, um todo só, entre outros uns, e um, e um... A criança adora rimas. Ela não conta no sentido que entendemos, ela também não lê ou escreve na concepção do adulto, mas é apaixonada à sua maneira por contos. Conta incansavelmente os objetos, um outro, um outro, outra vez, repetitivamente.

Parlendas são uma remodelação, uma criação constante. Os infantes fazem um arranjo à sua maneira, mas conservam sua estrutura de base e arranjo poético. A autora cita que em mais de um grupo de leitura, quando há a parlenda, eles abordam primeiro as canções que se voltam à estrutura melódica, frente à antecipação e recordação da autodeterminação de palavras que começam a dar lugar a um segundo tempo. A música da narração precede o sentido. O prazer está vivo no brincar com as anomatopéias, com a assonância e a surpresa do sentido.

Apontamos para o fato de que algumas escolas ao perceberem o encantamento produzido pelas parlendas passaram a utilizá-las como instrumento de alfabetização. As crianças muito pequenas são capazes de decorar rapidamente seu conteúdo e passam a realizar leituras automáticas dos textos identificados por figuras. Assim passam a identificar o conteúdo das palavras de cada verso de uma parlenda conhecida. Mais uma utilização possível para o duo texto/imagem.

3.2 As charadas

A mania dos pequenos pelas charadas, ricas em simbolismo poético, possível de interpretações múltiplas, supera de longe a idade. Através delas a criança pode ser responsável por todas as questões, que bem mais tarde, aparecerão na idade dos porquês. O jovem

pequeno adora saber novas charadas e repeti-las permitindo “sugar” o adulto à sua volta.

Se a comunicação pela adivinhação estabelece uma troca viva entre os pequenos, ela não deve ser invadida pelas trocas lúdicas com a linguagem. Pode acontecer do adulto solicitar continuamente o infante, tornando-se ele próprio uma criança. Ele solicita continuamente a atenção do pequeno leitor: E isso o que é? Você conhece esse? Esse se chama como? Esta insistência provoca geralmente o desinteresse da criança. A liberdade de interpretação de uma história, de uma imagem, está no prazer do infante de poder ele mesmo colocar suas questões. O livro novamente permite uma maravilhosa elaboração do tempo de descobrir misturado com prazer e inquietude. Resta ao entorno permitir que os jogos aconteçam e que a presença do adulto se coloque como uma via de questionamento de um jogo de múltiplas soluções à espera. Adivinhar se transforma no prazer de se representar, de imaginar independente da presença obrigatória de um adulto.

3.3 Histórias sujas ou grosseiras

Toda a criança passa por um momento de oposição e recusa. Nesta fase as crianças não deixam de dominar as pequenas histórias, normalmente folclóricas e de transmissão oral, com conteúdo sujo e grosseiro. A autora aponta para a responsabilidade de escolha do adulto entre o que se diz e o que não se deve dizer para uma criança muito pequena, assim como o que não se faz e o que se faz, sob uma necessária convivência coletiva, submetida às variações e mudanças de representação, fator indispensável ao bom equilíbrio da coletividade.

3.4 Os contos maravilhosos

O conto é um gênero literário muito antigo. É muito difícil datar sua origem. Ele não se desenrola no mundo real. Não precisa ser escrito, é anterior ao tempo da escrita e sua tradição é oral. Em nossos dias são largamente transmitidos em livros e filmes, mas a arte de contar histórias, mesmo hoje, não se apaga.

Tanto crianças como adultos se “encontram” nas barbáries da linguagem e da cultura. Não são apenas os conteúdos dos tópicos que tratam os contos que são atraentes. Segundo a autora temos que fazer justiça à sua originalidade poética que põe em cena e reúne uma multiplicidade de vozes através de personagens diferentes, sempre no centro da ação e de

descrição muito concisa.

A narração do conto se situa no interior do universo sobrenatural. Inusitadamente a construção da narração única de seu gênero estabelece no conto uma linha íntima entre o conto encantado e o conto maravilhoso. De fato há uma tendência em situar a importância do conto ao desenvolvimento da criança. Seja por privilegiar os conteúdos da narração, seja por se opor, em sua estrutura própria aos conteúdos do pensamento original, enfim nos encantam por negligenciar muitas vezes o que nos é essencial aos olhos. Os contos não nos encantam pelo seu valor literário, pelo contrário nos entediariam.

Qualquer contador de histórias, mesmo um novato, encontra com a criança uma entonação encantada que se apóia na seqüência numérica rítmica do conto pela fórmula apresentada. Toda seqüência contém um elemento que anuncia a próxima seqüência e assim sucessivamente. A forte estrutura do conto revela assim a importância de seu conteúdo por compreender o entusiasmo, apaixonamento infantil que é original da criança.

Um outro ponto importante é que os heróis em contos de fadas não possuem um traço psicológico individual bem definido. Os personagens pertencem a um gênero literário que se faz na ação e isto está ligado às suas características. Os sentimentos são definidos unicamente em função da história e estão ligados aos atos que eles vão cumprir: gula, preguiça, generosidade, avareza, covardia ou heroísmo. Os personagens representam os aspectos morais de uma humanidade inteira.

A autora (Bonnafé, 2001) relata que a paixão pelos contos de fadas vive duramente em nós. Tristes são os leitores que não são tão crianças. Os contos também fascinam muito os adultos, quer seja na sua forma habitual, quer seja em transposições como argumentos de ballet, óperas ou de outras obras literárias. Um mesmo texto pode ser fonte de prazer estético em idades que variam e que lhes confere um valor todo especial à transmissão transgeracional.

Corso e Corso (2006) fazem uma leitura psicanalítica em relação aos contos de fadas e descrevem como a conto a conto o poder de servir de aparato simbólico na resolução dos conflitos infantis.

Segundo Corso e Corso (2006, p. 21) a “paixão pela fantasia começa muito cedo, não

existe infância sem ela, e a fantasia se alimenta da ficção.” Os autores afirmam que a partir do advento da infância como um lugar social, as narrativas folclóricas tradicionais, os contos de fadas, constituíram como ficção que foi se direcionando ao público infantil.

Os contos de fadas têm em comum com os mitos, o fato de não possuírem um sentido único, são estruturas que permitem vários sentidos e, portanto toda interpretação será uma interpretação possível. Os autores fazem comparação com um caleidoscópio, jogo de imagens em que o que muda são as posições dos elementos. Certos arranjos particularmente felizes pelo seu equilíbrio ganham força e beleza. Os contos interessam às crianças, sempre abertas a todas as possibilidades de existência e capaz de identificar-se com os personagens mais bizarros. Todas as possibilidades de linguagem lhe interessam para compor seu repertório imaginário.

Bettelheim (2007) também entende os contos de fadas como referência importante no auxílio à criança à significação de sua vida. Dando lhes acesso aos significados mais profundos a aquilo que é significativo para a criança em todos os seus estágios de desenvolvimento, dando lhe uma contribuição significativa para sua vida.

Segundo o autor a maioria das histórias modernas oferecidas às crianças procura apenas divertir ou informar, histórias que em seu aspecto superficial nada acrescentam de valor à experiência de aprender a ler, uma vez que não acrescentam nada de importante em nossas vidas. A boa literatura enriquece a vida, ajuda a desenvolver o intelecto e a tornar claras as emoções. Estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações, reconhecer plenamente suas dificuldades e sugerir soluções aos problemas que perturbam a criança. Neste sentido o conto de fadas é o gênero mais satisfatório e enriquecedor.

Mesmo que os contos de fadas não tratem dos problemas específicos da vida moderna da sociedade em massa, uma vez que foram inventados muito antes, tornam possível aprender mais sobre os problemas íntimos dos seres humanos e sobre soluções corretas para as dificuldades enfrentadas em qualquer sociedade. Com isso a criança exposta à sociedade em que vive aprenderá a enfrentar suas condições, desde que seus recursos íntimos lhes possibilitem.

Os contos auxiliam o infante a dar um sentido coerente ao turbilhão de emoções em que vive. Também pode tirar proveito do efeito moral dos contos, que apontam de modo

sempre muito sutil e implícito às vantagens do comportamento moral.

Ao longo dos séculos, ou milênios os contos foram se tornando cada vez mais refinados e passaram a transmitir ao mesmo tempo significados manifestos e latentes, falando assim simultaneamente a todos os níveis da personalidade humana, comunicando à mente “ineducada” da criança à mente sofisticada do adulto, transmitindo mensagens à mente consciente, à pré-consciente e à inconsciente.

Desta forma à criança irá se reconhecer no conteúdo do conto em seu ser psicológico e emocional. O conto fala de suas graves pressões interiores de um modo que ela conscientemente compreende, sem menosprezar suas lutas íntimas mais sérias impostas pelo crescimento. Oferece exemplos para as soluções temporárias e permanentes para as dificuldades enfrentadas.

Ainda mais enriquecedor que os exemplos morais do conto são os símbolos que oferecem como sustentação do aparato psíquico. Oferecem novas dimensões de imaginação, imagens com as quais a criança pode estruturar seus devaneios e com eles dar “melhor direção à sua vida” (2007, p. 14).

Desta forma o conto dá à criança sugestões simbólicas sobre o modo como pode enfrentar a vida, confrontando a criança honestamente com as dificuldades humanas básicas.

3.5 As histórias e os mitos

Segundo Bonnafé, (2001) há atualmente uma escolha considerável pelos mitos para as crianças pequenas. Seu papel é a transmissão de mitos na sociedade contemporânea. Há um número considerável de textos de apresentação, de críticas, de bibliografias nas bibliotecas de leitura para a pequena infância.

Segundo Bettelheim (2007) há uma concordância geral em que mitos e contos de fadas nos falam na linguagem de símbolos representando conteúdos inconscientes, sendo seu apelo ao mesmo tempo à nossa mente consciente e inconsciente, a todos os três aspectos id, ego e superego e também as nossas necessidades ideais de ego, o que torna ambos (mitos e contos) muito eficazes, uma vez que os fenômenos psicológicos íntimos são corporificados em forma simbólica.

Contudo o mesmo autor aponta para diferenças inerentes entre mitos e contos. Segundo o autor embora sejam encontradas em ambos, personagens em situações exemplares e acontecimentos igualmente miraculosos, nos mitos há a transmissão de algo unicamente singular que não poderia ocorrer com nenhuma outra pessoa ou em qualquer outro cenário. Os acontecimentos são apresentados como grandiosos, inspiram admiração e não há a possibilidade de que pudessem acontecer com um mortal. Já nos contos de fadas, embora os acontecimentos sejam frequentemente inusitados são apresentados como algo comum, possível de acontecer à qualquer pessoa.

Outra distinção importante entre os gêneros está em seus finais. Nos mitos o final é quase sempre trágico enquanto que nos contos de fadas é quase sempre feliz. O mito é pessimista enquanto os contos de fadas são otimistas, característica que separa as histórias de fadas de qualquer narração onde acontecimentos fantásticos se apresentam.

3.6 Os livros de imagens

Bonnafé (2001) cita os livros para os pequenos como sendo em sua maioria livros ilustrados, álbuns nomeados como “livros de imagens”.

O infante se mostra um leitor atento às sutilezas do texto, entre o jogo da narrativa e as imagens. A imagem esclarece o texto, acrescenta sentido à intriga, às características dos heróis e ao desenrolar da narração em si. A criança é atraída, todo o tempo, para as letras, o texto inteiro, seu ritmo, melodia, imagens, cores e traços desenhados em papel liso que a criança possa manipular. O reconhecimento de imagens vem, segundo a autora, acompanhado da enunciação das primeiras palavras.

Existe uma estética de imagens proposta à primeira infância com os clássicos. As ilustrações artísticas, cada vez mais, se moldam a serviço das primeiras capacidades do bebê. Os artistas acrescentam humor em situações variadas em traços e cores, que resultam em mímicas, gestos, modos de vestir, os movimentos dos objetos, de personagens ou animais variados, míticos ou imaginários, velhos companheiros das crianças. Os autores exploram também sua composição plástica em diversas possibilidades de variações na definição de margens. Há um jogo entre o espaço do texto e da ilustração dando à história um rumo diferente.

Os livros de imagens vão deslocar o leitor adulto a um mundo de devaneios e de vôos da criação imaginária. A relação entre a ilustração, a margem e o texto, possui ela mesma um rigor plástico que pode fazer distinguir um equilíbrio particular entre o imaginário e os elementos da realidade proposta pelo artista. Mais do que apresentar uma linguagem universal, as imagens revelam ao leitor a relação entre o singular da realidade e ato de sonhar.

Recentemente verificou-se que o bebê tem condição de julgar belas imagens, mas não podemos pressupor que as imagens para o bebê tenham o mesmo sentido que para um adulto. Elas, as imagens, estabelecem uma ligação entre a passagem entre os pensamentos nascentes do bebê, que mesmo aqui se opõem entre eles. Além disso, o pensamento da pequena criança em devaneio é diferente dos pensamentos que podem representar uma realidade a outros personagens. Com o bebê, os primeiros contatos com a realidade se estabelecem de uma forma completamente estrangeira, bem diferente do que nós a percebemos. Uma bela imagem feita por um artista pode despertar em nós esta percepção inicial ou mais.

Qualquer mudança com o pai ou a mãe de um bebê, mesmo que sejam pouco familiarizados com as artes plásticas, no momento de contemplação das artes plásticas ou imagens de um livro, estabelece uma comunicação muito forte com o prazer do bebê.

CAPITULO 4 – OS LIVROS DE IMAGENS

Segundo Rateau (2001), os livros de imagens são uma forma específica de narração onde o texto impresso é enriquecido por uma imagem que fornece uma outra forma de narração. Estes livros podem ter narrações ou vir apenas com imagens possíveis à interpretação. A autora ao ler para as crianças e seus familiares passou a notar que os bebês presentes no momento da leitura estavam interessados neste universo distante de seu cotidiano. O livro de imagem é colocado no centro do interesse tanto do adulto quanto dos bebês:

“São os livros de imagens que nos interessam. Aqueles cuja leitura encontra no jogo nossa capacidade de jogar. Um jogo com o real e o irreal, a possibilidade e impossibilidade, o dito e o não dito, o visto e o não dito.” (Rateau, 2001, p. 32)

Como todas as pessoas têm acesso às imagens, a leitura de imagens para não leitores de palavras imprime um reencontro com a ficção. Rateau (2001) reivindica assim o direito à ficção literária através das imagens para todos os pequenos e crianças mais velhas ao seu entorno que não conseguiram ascender ao código de leitura de palavras. Segundo ela o jogo com as palavras, com a representação do mundo, se faz necessário para que a criança possa ascender à narração e participar de certa forma da construção do mundo. A exclusão desta forma de narração pode causar uma forma de isolamento, de enfermidade em um mundo em que o que prevalece é o olhar ao imediatamente útil.

A autora cria a hipótese de que o encontro através de palavras e imagens, a narração impressa imutável, pode criar uma dinâmica que fecunda o começo do imaginário, independente da nossa idade ou percurso de leitura. Com as imagens podemos jogar com nossas próprias certezas. Simples e complicada a leitura dos livros de imagem necessita de uma atenção especial. Partilhar as leituras em voz alta dos livros de imagens, segundo a autora, permite descobrir que eles não são destinados somente aos pequenos.

A autora (Rateau, 2001) propõe uma leitura em voz alta em que se lê o texto, mas propõe o silêncio interpretativo às imagens. Isto torna a leitura dos livros de imagens íntima, pessoal e individual. Esta liberdade acompanhada torna possível a interpretação.

A leitura é desta forma uma criação de palavras interiores a partir de palavras impressas ou imagens e mesmo na leitura de palavras, há sempre a interpretação individual do leitor, representação arbitrária da mesma ordem da leitura de palavras e imagens. Desta forma, a leitura em voz alta da narração dos livros de imagens, seguida do silêncio em relação às figuras que não são “vestidas” de palavras que as crianças desejam, instrumentaliza os pequenos em um fenômeno intelectual complexo no qual eles passam a compreender que para que se leia deve-se ter acesso a um código. Seja este código de palavras ou imagens. Descoberta esta que, segundo a autora, não suporta explicação racional. A interpretação individual da imagem e o que se passa entre as figuras. A criança passa a pensar, a supor qual será o andamento da história. A verificação da hipótese reforça desta forma o prazer intelectual que a autora nomeia como sendo: “o prazer de pensar”. O silêncio acompanhado do adulto, rico em interpretação, não é um silêncio vazio e imprime uma forma de pensar. Permite as interrogações da leitura, o nascimento de palavras, da criação literária e artística. Pode se descobrir ainda como se deixar guiar. Estes álbuns colocam em questão a formulação do pensamento e a compreensão da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do trabalho podemos considerar que a leitura para bebês é uma importante forma de inserção na linguagem da narração e que esta favorece a aquisição de linguagem, a construção do pensamento e a constituição do sujeito. Pensamos que expor os bebês aos livros, às parlendas, às leituras em voz alta ou livros de imagens enriquecem seu cotidiano e auxilia na construção da linguagem e do pensamento. Expor o bebê a diversas formas de narração é supor no bebê um interlocutor, um pequeno leitor que pode compreender e se apaixonar por esta importante forma de linguagem. O bebê com isso pode fazer uso da leitura como suporte para o seu desenvolvimento e aquisição da língua. Entendemos que a leitura para bebês pode ser considerada terapêutica, à medida que se faz constituinte e organizadora do aparato psíquico em formação.

Também consideramos ser importante que educadores e profissionais que lidam com crianças na primeira infância saibam da importância da leitura para esta faixa etária e recebam formação neste sentido.

Notamos, contudo, a carência de estudos sobre o tema em um contexto sócio-cultural brasileiro. Pensamos também ser importante estudar de forma mais específica a construção do pensamento no bebê a partir de sua exposição aos livros de imagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. 21ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2007.

BONNAFÉ, Marie. Les livres, C'est bom pour lês bébés. 9ªed. Paris: La fleche, 2001.

COELHO, Novaes Nelly. Panorama histórico da literatura infantil/juvenil. 5ªed. São Paulo: Amaralys, 2010.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mario. Fadas no divã. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FACCHINI, Luciana. Brainpower: A compreensão neuropsicológica do potencial da mente da um bebê. Educação. Porto Alegre, n° 45, nov. 2001, p. 93-106.

FERREIRA, Silvia. A interação mãe-bebê: Primeiros passos. In: Palavras em torno do berço: Intervenções precoces bebê e família. Coleção de calças curtas. 2 ed. Bahia: Álgama, 2003.

MCGUINNESS, Diane. Cultivando um leitor desde o berço. Rio de Janeiro: Record, 2006.

RATEAU, Dominique. Des livres d' images, pour tout lês ages. Paris: Érès, 2001.

_____. Lire des livres à des bébés. Paris: Érès, 1998.