



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

THAÍS OTANI CIPOLINI ZERBINATTI

**PRÁTICAS CULTURAIS DE LEITURA NA CRECHE:
LIVROS, EDUCADORAS E CRIANÇAS**

CAMPINAS

2020

THAÍS OTANI CIPOLINI ZERBINATTI

PRÁTICAS CULTURAIS DE LEITURA NA CRECHE: LIVROS, EDUCADORAS E CRIANÇAS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração Educação.

Orientador: Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Coorientador: Dra. Adriana Carvalho Koyama

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA THAÍS OTANI CIPOLINI ZERBINATTI E ORIENTADA PELO PROF. DR. GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO.

Campinas
2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Zerbinatti, Thaís Otani Cipolini, 1980-
Z5p Práticas culturais de leitura na creche : livros, educadoras e crianças / Thaís
Otani Cipolini Zerbinatti. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado.
Coorientador: Adriana Carvalho Koyama.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Prática cultural. 2. Leitura. 3. Creches. 4. Livros. 5. História cultural. I.
Prado, Guilherme do Val Toledo, 1965-. II. Koyama, Adriana Carvalho, 1962-.
III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Cultural practices of reading in the kindergarten : books, educators
and children

Palavras-chave em inglês:

Cultural practices

Reading

Kindergarten

Books

Cultural history

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Guilherme do Val Toledo Prado [Orientador]

Luciana Esmeralda Ostetto

Ana Luiza Bustamante Smolka

Cyntia Simioni França

Ana Maria de Campos

Data de defesa: 20-02-2020

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-9076-989X>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/4643083719343023>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**PRÁTICAS CULTURAIS DE LEITURA NA CRECHE:
LIVROS EDUCADORAS E CRIANÇAS**

Autor: Thaís Otani Cipolini Zerbinatti

COMISSÃO JULGADORA:

Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

Dra. Cyntia Simioni França

Dra. Ana Maria de Campos

Dra. Luciana Esmeralda Ostetto

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2020

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à professora Maria Carolina Bovério Galzerani (*in memoriam*), cujos ensinamentos, amor e sabedoria fazem-se presentes em minha prática de pesquisa.

Dedico, também, às educadoras e crianças da creche: histórias, vozes e gestos de sobrevivência e resistências diárias.

AGRADECIMENTOS

Reta final de doutoramento. Quantas imagens contempladas, paisagens admiradas, conhecimentos partilhados com tantos sujeitos.

Agradeço, imensamente, à equipe da creche: equipe gestora, por me permitir retornar e pesquisar; às educadoras, por permitirem observar suas atividades e conversas; às meninas da cozinha agradeço sempre pela acolhida com café sempre quentinho em minha xícara que guardavam na geladeira “para ninguém pegar”; ao tio Zé por todo ensinamento e histórias compartilhadas. Agradeço a todas pelas conversas, risadas, lutas contra o sistema, companheirismo. O carinho por todas é imenso.

Na graduação tive diversas disciplinas sobre pesquisa e educação, mas devo a Carol o entendimento do que é de fato pesquisa em-com-para educação. Agradeço a oportunidade de desvelar o que me move e como produzir conhecimentos com sensibilidade e ser professora sensível, ensinamentos estes que vivem em mim mesmo após seu falecimento.

Agradeço ao Guilherme e a Adriana por terem acolhido a mim e meus colegas nesse momento conturbado, de inseguranças e tristezas. Gui, dono de vivacidade que fortalece, sempre instiga a continuar. Adriana, gentileza e firmeza, voz calma de sabedoria profunda e olhar delicado – porto seguro em todas as horas. A eles, meu profundo agradecimento. Minhas palavras não são suficientes para expressar minha gratidão.

À Marcia Bichara e ao Rafa, meus grandes companheiros de estudos e encontros. Suas vozes contribuíram para o adensamento da pesquisa. Junto com eles, Karla e Mari: Karla que me mostrou a educação infantil pelos olhos de suas crianças cineastas e Mari, artista e professora, que tocou minha sensibilidade para a cultura indígena e para meu trabalho de gestora: é preciso apoiar a entrada de outras linguagens e artes na escola.

Agradeço, também, aos participantes do GEPEC e do Grupo de Terça pelas trocas, conselhos e abraços acolhedores.

Agradeço aos colegas do Kairós que, nos encontros e desencontros da vida, são sempre lembrados.

Não poderia deixar de agradecer aos funcionários da biblioteca, sempre dispostos a ajudar, e às secretárias da pós, pela competência e dedicação com que realizam seus trabalhos.

Agradeço às pessoas da escola onde atuo agora: a PC Eliane, a Márcia Gomes, às professoras Alessandra, Jéssica, Vanilde, Letícia e Simone pelo trabalho bem feito, por vibrarem por esta pesquisa como se fosse delas próprias. Também agradeço à supervisora da escola, Luz Heli que, com muita luz, está sendo parceira nessa construção de conhecimento e do ser gestora.

Agradeço a parceria com o Centro Cultural Alpha, em São José dos Campos: Karla, Jerusa, Betinha, Maigue, Esther e Camila. Imensos corações regidos pela partilha. E muita paciência com a intrusa diária.

Por fim, às pessoas do começo de minha formação: meus pais – Alice e Francisco - por terem feito o melhor que puderam por nós, seus filhos. Aos meus irmãos, pelo companheirismo.

Ao Erico, marido-parceiro-companheiro nesta jornada, agradeço todo apoio recebido.

À Verônica, que nasceu e cresceu durante a pesquisa e que me ensina todos os dias sobre a criança benjaminiana.

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo pensar sobre as práticas de leituras existentes na creche voltadas para as crianças de zero a três anos. Tomando como referenciais teórico-metodológicos autores da história cultural, o filósofo Walter Benjamin e intelectuais brasileiras que pensam sobre a educação infantil e considerando a prática de leitura como uma expressão da cultura, foi possível desconstruir diversos pré-conceitos relativos a esses temas. Partindo de olhar impressionista sobre os textos dos livros pop-ups que desqualificava tal materialidade de leitura e observando as leituras realizadas pelas educadoras com esses materiais, as visões sobre leituras, livros e leitores que tinha foram ampliadas, durante a pesquisa. Realizando leitura a contrapelo proposta por Walter Benjamin, foi possível perceber outras formas de ler, indo além do texto escrito, e relacionar o escrito com as experiências de vida e de leitura das educadoras e das crianças e bebês. Essa experiência de pesquisa possibilitou-me quebrar paradigmas de imagens de leitores: as crianças e os bebês da creche não são passivos durante a leitura. Eles interagem, comentam, contam e dão vozes e outros sentidos às narrativas apresentadas, sendo, também, autores durante as leituras, proporcionando-nos sentidos outros sobre infância, tempo, gestos infantis. Foi possível, ainda, pensar a formação das educadoras de maneira ampliada, não restrita à educação formal, mas, também, às experiências de leituras que tiveram ao longo da vida, em um contexto de culturas acústicas e letradas.

Palavras-chave: Práticas de leitura; Culturas infantis; formação de professores, educação infantil, educação das sensibilidades.

ABSTRACT

The present work aims at thinking about the reading practices in kindergarten for children from zero to three years old. Taking as theoretical-methodological references authors of cultural history, the philosopher Walter Benjamin and Brazilian intellectuals who think about early childhood education and considering the reading practice as an expression of culture, it was possible to deconstruct several preconceptions. Starting from an impressionist look at the texts from pop-up books that disqualified such materiality of reading and observing the readings that educators made with them, it was possible to broaden my views about readings, books and readers. By reading against the grain as proposed by Walter Benjamin, it was possible to perceive other ways of reading, going beyond the written text and relating the writing to the life and reading experiences of educators and children. It allowed paradigm shifts related to the image of readers: babies and children in the kindergarten are not passive while reading. They interact, comment, tell and give voice and other meanings to the narratives being presented, becoming authors during the readings and providing other meanings about childhood, time, childish gestures. It was possible to think about the formation of educators in a broad way, not restricted to formal education but also considering reading experiences that they had throughout their lives in a context of acoustic and literate cultures.

Keywords: Reading practices; Children's cultures; teacher training, early childhood education, education of sensibilities.

Sumário

Sumário	10
Apresentação	11
Capítulo 1. Memorial.....	28
Capítulo 2. Das <i>Tramas de um Tapete...</i> ao acervo da creche	38
Contribuições do mestrado à pesquisa: o lugar de partida	38
O acervo da creche.....	42
Os fios, os desvios e o caleidoscópio	45
Cultura, Culturas e História Cultural da Leitura	48
Leituras com e para crianças: um olhar benjaminiano para as infâncias.....	56
Dos livros às leituras.....	70
Coleções (1): mônadas das leituras com e para as crianças	73
Capítulo 3. Práticas culturais de leitura com e para as crianças na creche.....	83
Práticas culturais de leitura com e para as crianças de dois a quatro anos na creche	85
“O cavalo!”	87
Tempo, modernidade e mirantes	100
Experiências limiares	108
Práticas culturais de leitura com e para bebês na creche	113
As leituras com bebês: gestos que nos dizem	120
Os bebês como sujeitos do conhecimento	125
E o que fica?	130
Coleções (2): mônadas das experiências de leitura das educadoras.....	134
Capítulo 4: Práticas culturais de leitura das educadoras	141
Culturas Acústicas	145
Experiências de formação das leitoras	150
Capítulo 5. Rememorando para não concluir – práticas culturais de leitura na creche: barbárie, caça e despertar	173
Referências.....	187
Anexos.....	194
Anexo 1. Termo de consentimento livre e esclarecido – educadoras	194
Anexo 2. Termo de consentimento livre e esclarecido – crianças	197
Anexo 3. Questões Norteadoras	200

Apresentação

Os livros sempre foram meus companheiros. Havia muitos deles em casa. Lia nas férias, nas aulas. Onde houvesse oportunidade, eu lia. Sempre foi prazeroso descobrir o que havia dentro deles, quais segredos carregavam em suas páginas. Não lembro desde quando gosto de ler, mas, hoje, gosto tanto de ler, quanto dos livros.

Tal paixão tomou outro rumo durante a disciplina “Fundamentos do Ensino de História e Geografia”, dada pela professora Maria Carolina Bovério Galzerani, momento especial do curso de Pedagogia, pois foi quando os conhecimentos acumulados sobre criança, educação, cultura, sociedade, lutas de classe, práticas de ensino, fizeram sentido para mim. E quais materiais a Carol levava para a sala de aula? Livros! Contos de fadas tradicionais e livros para crianças escritos na atualidade – gênero literário que, até então, tivera pouco contato - livros que líamos mediados por teóricos como os historiadores Edward Palmer Thompson, Peter Burke, Robert Darnton.

Não estudávamos o filósofo Walter Benjamin, mas percebo, hoje, o quanto ele se fazia presente nessas aulas, seja nas discussões ou na forma especial com que a Carol acolhia nossas falas, nossas produções e, a partir delas, instigava-nos a avançar e aprofundar conhecimentos, além de defender como válidos os conhecimentos produzidos pelas crianças. Saberes experimentados que transformaram minha prática como professora e que levei comigo para a vice-direção da creche entre os anos de 2009 e 2018, ano de minha exoneração, após dois anos de licença sem vencimentos. 2018 marca, ainda, o início de outra fase: de diretora em uma escola estadual em São José dos Campos, cidade para a qual me mudei em 2015, ano de nascimento de minha filha.

Alguns conhecimentos produzidos e novas experiências, depois, chegam comigo neste momento: a escrita da tese. E, junto, o gostar de livros. E de ler.

Submeto o projeto no GEPEC e começo o doutorado em 2014 sob orientação da Carol. Contudo, devido ao seu falecimento, fui acolhida pelo GEPEC, principalmente pelo professor Guilherme do Val Toledo Prado e a querida pesquisadora associada do grupo, que se tornou minha coorientadora – Adriana Carvalho Koyama.

Esta tese nasce de uma inquietação com relação a alguns livros existentes na creche onde trabalhava como vice-diretora: os livros pop-ups, com tecido, texturas, sons. Com os conhecimentos produzidos durante o mestrado, encarava seus textos escritos como “empobrecidos”, cujos autores não apareciam. Afinal, o que eles poderiam agregar às crianças? Com o tempo percebi que as professoras não trabalhavam o livro somente com seus textos, mas em toda sua materialidade e tinham consciência de suas possibilidades – consciência que eu não tinha.

Buscando compreender tais livros e sua presença na creche, movimento-me em direção às possibilidades outras de sua significação, levantadas pelas professoras, monitoras e agentes de educação infantil¹, nesse Centro de Educação Infantil – CEI (devido à proximidade que os cargos de professoras, agentes de educação infantil e monitoras possuem, optei pelo uso do termo “educadoras” nos momentos em que for tratar de experiências que envolvam professoras, monitoras e agentes; quando forem experiências individuais, tratarei pelo cargo (e nome correspondente), mas que aqui chamo de creche). Nesse local de encontro, as vidas das educadoras entrecruzaram-se, somando e compartilhando histórias e, generosamente, permitiram que entrasse em suas aulas, não mais como vice-diretora, mas como pesquisadora, no ido ano de 2017.

A pesquisa passa-se em uma creche da periferia de Campinas, metrópole do interior do Estado de São Paulo e que possuía matriculadas, no início do ano, oitenta crianças de 0 a 3 anos. O Agrupamento I atendia 24 de 0 a 2 anos e meio. Ali trabalhavam a professora Joana, as monitoras Glória, Silvia (período da manhã) e Bety e as agentes Aparecida e Anitta² (no período da tarde).

O Agrupamento II A contava com uma professora, a Beatriz, e duas monitoras/agentes no período da manhã – Anália e Hermínia – e somente duas monitoras/agentes, à tarde – Sônia e Esther- para atender 28 crianças; o

¹ Monitoras e agentes de educação infantil são as funcionárias concursadas e contratadas pelo município para atuarem na educação infantil de Campinas, principalmente nas turmas de Agrupamentos I e II. Agente de educação infantil era, na época da pesquisa, a nova nomenclatura para o cargo, realizando basicamente as mesmas atividades que as monitoras. Para ambos, a carga horário de trabalho é de trinta e duas horas semanais, sendo trinta horas de trabalho com as crianças e duas horas para formação.

² Os nomes das participantes da pesquisa e das crianças foram alterados. A pesquisa conta com aprovação do conselho de ética, sob número do parecer de aprovação 2.528.669.

agrupamento II B tinha como professora a Maria e a agente Odila, no período da manhã (uma monitora aposentou-se e sua vaga ainda não havia sido preenchida). Para que o atendimento não fosse prejudicado, as educadoras faziam diariamente um rodízio de substituição e, à tarde, eram as agentes Maria Lázara, Leonor e Fernanda³ que cuidavam das 28 crianças. o Agrupamento II atendia crianças a partir de 2 anos e meio a 4 anos completados até final do ano. No módulo para o agrupamento II havia um agente/monitor para cada grupo de catorze crianças.

A produção dos registros dessa pesquisa na creche aconteceu em dois movimentos: o primeiro, de observações das leituras realizadas diariamente com as crianças; o segundo, das entrevistas/conversas⁴ com as professoras, monitoras e agentes, buscando conhecer suas formações enquanto leitoras, em uma perspectiva de formação ampliada, desde suas infâncias, e quais suas motivações para lerem para crianças.

Durante o percurso, foi preciso desconstruir-me e recriar-me enquanto pesquisadora. Acostumada com pesquisa em bibliotecas e escritórios, com silêncio e conforto, o que me intrigava naquele momento eram, além dos livros, as práticas de leitura que ocorrem dentro da creche. Deixo de ser a professora que produz com os alunos para ser a pesquisadora que observa outras educadoras a experienciam a leitura com as crianças. Esse deslocamento levou-me a outras leituras, outros estudos. Se durante a graduação e o mestrado a perspectiva histórico cultural possibilitou olhar para os livros como documentos históricos, agora, no doutorado, possibilita olhar para os sujeitos inteiros, os livros e as práticas culturais, não apenas como “dados empíricos”, mas como pessoas que deixam suas marcas, peculiaridades, pensamento no mundo, transformando-o e sendo por ele transformadas. Ainda, não se esvaziam de si quando leem para as crianças, quando narram suas experiências. A vida existe nesse movimento, nessas idas e vindas, nesse caldo de memórias e de culturas.

Outra desconstrução trazida por essa pesquisa é a escrita e reflexão a partir de mônadas, prática bastante presente no grupo de pesquisa em dissertações, como da Nara Rúbia Carvalho Cunha, de Mateus Leme, e teses, como da Márcia

³ Na época das observações, Fernanda estava em adiantada gravidez, por isso havia uma agente a mais. Não participou das entrevistas pois estava em licença maternidade.

⁴ As questões norteadoras encontram-se em anexo, ao final da tese

Bichara e Cyntia Simioni França. Mônadas que são caras também a outros pesquisadores, como Inês Petrucci Rosa. Cunha (2011) traz a ideia de mônada a partir de Walter Benjamin, para quem mônada é o que “cristaliza uma configuração saturada de tensão e que traz o sentido do todo no particular [...] quando colocada em diálogo com outras mônadas e em outros cenários, a mônada revela-se com maior potencialidade de abertura de significados” (CUNHA, 2011, p. 99). França (2015) complementa “‘minúsculos’ fragmentos de experiências vividas que podem ser lidos na sua singularidade, com a potencialidade de estabelecer relações entre as especificidades” (FRANÇA, 2015, p. 106)

E a partir dessas observações, experiências e visão de produção de conhecimentos, construo um caleidoscópio formado por tubo, cristais coloridos, espelhos, vidros, colas e mãos inquietas, instigada com as leituras das professoras: cristais não como objetos duros e imutáveis, mas como prismas de muitas faces e significados, cuja reflexão da luz cria imagens visuais⁵ belíssimas, que iluminam. Caleidoscópio que me permite olhar para as cores de nova forma, que cria múltiplas imagens visuais simétricas quando cristais de vidros coloridos movimentam-se no frio tubo que encarcera os espelhos, espelhos cujos ângulos de encontro destroem as próprias paredes espelhadas, as próprias limitações, dissolvem o espaço com seus brilhos e constroem o infinito ao formar diferentes e infinitas imagens visuais de cacos coloridos. Por meio dos cacos, dos restos, é possível criar e ver beleza nas imagens que formam. Assim olho cada registro feito, a partir das observações das práticas das leitoras e de suas memórias, como uma imagem caleidoscópica, flanando com meus sentidos, já que ouço, leio e rememoro as observações, para depois retornar à escrita impregnada por essas experiências – um caleidoscópio transformado em alegoria por Walter Benjamin para a compreensão do passado:

O curso da história como se apresenta sob o conceito da catástrofe não pode dar ao pensador mais ocupação que o caleidoscópio nas mãos de uma criança; para a qual, a cada giro, toda a ordenação sucumbe ante uma nova ordem. Essa imagem tem uma bem fundada razão de ser. Os

⁵ Para o texto, opto por escrever “imagens visuais” de acordo com a reflexão de Bueno (2011) sobre a palavra “imagem”. Para o autor, as sociedades modernas reduzem tal palavra apenas à sua característica visual, apagando suas outras conotações e sentidos. Em diálogo com Aumont (2001) coloca a multiplicidade de sentidos que “imagem” potencializa – como, por exemplo, quando afirma que certas palavras “produz imagem”, uma metáfora. Dessa forma, chama de “imagens visuais” as que possuem, de fato, uma forma visível. (BUENO, 2011)

conceitos dos dominantes foram sempre o espelho graças ao qual se realizava a imagem de uma “ordem”. — [Para que essa ordem prevaleça] O caleidoscópio deve ser destruído. (BENJAMIN, 1989, p. 154)

A partir das leituras de Benjamin, aproprio-me da metáfora do caleidoscópio para compor imagens com para e a partir de situações vividas na creche, seus livros e práticas de leitura e forma. Quando girado, amplia e renova os sentidos, as imagens. A cada movimento da mão, das luzes, cria imagens relacionais, visto que os cristais são os mesmos, mas as luzes e combinações formam outros quadros, outras imagens. Quando destruído, destrói-se a possibilidade de ampliação, de outro olhar sobre o vivido e sua compreensão. Assim, destruir o caleidoscópio é continuar a narrar a história “da ordem”, isto é, lançar mão de uma metodologia baseada em uma verdade única, neutra e no domínio sobre sujeitos e objetos, e não na pluralidade de sentidos das experiências, em suas ambiguidades e contradições, e na contemplação que nos permite flagrar essas dimensões das experiências vividas no ato de produção de conhecimentos.

Quando giramos o caleidoscópio, uma dança de cores ao som de chocalho acontece e quando termina novas imagens brilham. Girá-lo é se permitir olhar o mesmo tubo, com os mesmos espelhos e mesmos cristais e ver outras imagens através de novas luzes e posições. E assim me permiti olhar para meu trajeto de pesquisa, para os registros construídos na relação com a creche e suas vidas, e para minhas memórias: com mente leve, aprendendo a ler nos cristais que comigo foram divididos, como a mão que gira o caleidoscópio, como a atenção que flagra, mas não congela, sentindo, ouvindo suas vozes, conversando com elas. Sem verdades imutáveis. Sem conhecimentos que não pudessem ser reconstruídos. Às vezes, era preciso cerrar os olhos, ajustar o foco, retornar e retornar aos meus achados de pesquisa. Inspirada por Benjamin, que propõe a reflexão sobre o objeto do conhecimento pelo *desvio*, possibilitado por uma outra forma de atenção flutuante, que se contrapõe ao olhar armado da racionalidade técnica:

Atenção flutuante, pensamento minucioso e hesitante, que sempre volta ao seu objeto, mas por diversos caminhos e desvios, o que acarreta uma alteridade sempre renovada ao objeto. Neste sentido, concebe a verdade, não como adequação, ou possessão, mas como “contemplação”, i. é, como “atenção” intensa e leve. (GALZERANI, 2002, p. 63)

Durante as leituras pertinentes à pesquisa, deparei-me em com um texto de Jobim e Souza (2009), “Walter Benjamin e a infância da linguagem: uma teoria

crítica da cultura e do conhecimento” , no qual a autoras trazem a discussão sobre tal *desvio* em Benjamin, considerando-o uma abordagem metodológica privilegiada e fértil, pois é aberta ao inusitado, voltada também para o avesso, para o profundo, para o fora dos “padrões” aceitos. Já em outro texto “Infância, conhecimento e contemporaneidade”, de Rita Marisa Ribes Pereira e Solange Jobim e Souza (1998) as autoras consideram que o conhecimento não tem ponto de partida e ponto de chegada definido antecipadamente. Dialogando com Mario Quintana e Lewis Carroll, mostram que a produção de conhecimento perpassa não somente por dados científicos, mas também pela poesia, pela literatura, pela arte: outras racionalidades estéticas. Olhar para os registros da pesquisa através do caleidoscópio é ter diferentes imagens – por vezes vibrantes, por vezes opacas e dialogar com e a partir delas, deixando transparecer os desvios em direção ao que salta aos olhos, tratando com rigor os registros construídos no percurso de pesquisa, mas é , também, compreender que sugerem outros cacos coloridos que juntos, no caleidoscópio, produzem imagens outras, transformando pesquisa e pesquisadora durante o percurso. Afirmam Jobim e Souza & Pereira (1998) que, para Benjamin, a pesquisa se inicia no sujeito, o desvio na linguagem e leva a uma redefinição dos paradigmas das ciências humanas, chegando

a formulação de uma teoria do sujeito articulada a uma teoria crítica da cultura. Este caminho segue uma rota sinuosa e se arrisca pelos labirintos do pensamento, sem a menor garantia de estarmos sendo conduzidos a algum lugar, ou a um “porto seguro”. Porém, é exatamente nisto que está a preciosidade maior deste método, pois a renúncia à segurança do previsível permite ao pensamento o permanente contato com a liberdade. Um pensamento em contato com a liberdade é o que assume e torna indispensável o diálogo entre a verdade e o erro, a ciência e a ficção, o ser e o não-ser, o mesmo e o outro, o conteúdo e a forma, a paixão e a razão. (JOBIM E SOUZA, 2009, p. 200)

Define Mario Quintana: a curva “é o caminho mais agradável entre dois pontos”. E pode ser também o com mais possibilidades, riscos e surpresas, outras paisagens, outras imagens caleidoscópicas. Em suas narrativas radiofônicas, Benjamin (1984) parte de uma história a outra, juntando imagens aparentemente desconexas, mas que tecem a narrativa, sempre avisando os ouvintes dos oportunos desvios, pois, para ele “Incansável, o pensamento começa sempre de novo, e volta sempre, minuciosamente, às próprias coisas.” (BENJAMIN, 1984, p. 50).

Tal percepção de pensamento transborda em seus programas de rádio, urdindo histórias

Eu acredito que, se vocês pensarem um pouco, irão se lembrar de alguma vez já terem visto aqueles armários com as portas decoradas com paisagens, retratos, flores, frutas ou coisas semelhantes gravadas na madeira. Este trabalho é chamado de marchetaria. Pois bem, hoje eu quero apresentar a vocês estas imagens e cenas, mas não gravadas em madeira e, sim, servindo-me das palavras. Vou lhes contar sobre a infância de um garoto de Berlim, que foi criança há mais ou menos 120 anos atrás, sobre como ele via Berlim, que tipo de brincadeiras e travessuras havia naquela época. Mas no meio disso tudo irei acrescentando e contando coisas que nada têm a ver com o nosso tema, mas que se destacam na história da infância de Ludwig Rellstab de forma tão vivaz e – tomara! – colorida como a marchetaria gravada sobre a madeira. (BENJAMIN, 2015, p. 47)

Para contar sobre a Berlim da infância de Ludwig Rellstab, Benjamin retoma às memórias desse autor e aos escritos sobre Berlim de Franz Hessel, nascido oitenta anos depois. Fala sobre o ilusionismo, citando o livro “O Maravilhoso Livro da Magia”, de Ottokar Fischer, e remete-se à sua própria infância. Conforme se propôs, cria uma marchetaria colorida de palavras, diferentes infâncias em Berlim no século dezenove para a infância berlinense ouvinte de seu programa de rádio, somando-se experiências e histórias sobre diferentes formas de se viver em Berlim, de se experimentar Berlim.

Outro texto dessa coletânea expressa de forma significativa essa produção de conhecimento pelo desvio, que articula sujeitos no tempo, no espaço e nas relações sociais: “A destruição de Herculano e Pompeia”, no qual Benjamin inicia contando sobre o Minotauro, morador de um labirinto em Tebas e é pelo labirinto e pelo fio de Ariadne que Benjamin percorre o labirinto mitológico e chega a Pompéia: “O local é o maior labirinto, o lugar com o maior número de caminhos entrecruzados da Terra” (BENJAMIN, 2015, p. 227). Conforme narra essas histórias e memórias, cruzando imagens aparentemente desconexas, novos conhecimentos são criados e compartilhados:

[...] O que são desvios para os outros, são para mim os dados que determinam a minha rota. Construo os meus cálculos sobre os diferenciais de tempo – que para outros, perturbam as “grandes linhas” da pesquisa. [N1, 2] (BENJAMIN, 2018, p. 759)

Como este trabalho foi escrito: degrau por degrau, à medida que o acaso oferecia um estreito ponto de apoio, e sempre como alguém que escala alturas perigosas e que em momento algum deve olhar em volta a fim de não sentir vertigem (mas também para reservar para o fim toda a majestade do panorama que se lhe oferecerá). [N2, 4]. (BENJAMIN, 2018, p. 764)

O avanço não é em linha reta, mas onde as mãos e pés encontram apoio. Tateando, experimentando. Sentindo com o corpo outra “racionalidade”. Sem olhar para o lado, não no sentido de antolhos, de manter no percurso reto, mas no sentido de continuar sem medo, de enfrentar desafios e de ser sujeito inteiro: enxergar lugares possíveis com as mãos e pés, para além dos olhos. O conhecimento produzido pelo desvio, pelas brechas, pelos sonhos, aproxima-me de outros sujeitos, pois o resultado da pesquisa deve ser compreensível para todos, isto é, deve dialogar com as experiências e memórias de outros sujeitos sociais, abrindo-se para a compreensão de seus entrelaçamentos no tempo, no espaço e nas relações sociais. Sua linguagem precisa ser adequada para o entendimento sem, contudo, lançar mão de simplificações.

Para essa pesquisa, escolhi seguir pelos desvios criados pelo caleidoscópio, cuja alegoria possibilita combinações de cristais móveis para apresentar outras imagens, juntamente com a atenção flutuante, que possibilita olhar a imagem e suas diversas possibilidades, nunca um caminho traçado para encaixá-la. Trago aqui alegoria de acordo com Koyama (2013) que, em diálogo com Gagnebin, afirma que a experiência alegórica é imersa em historicidade, subjetividade, é conflituosa e contraditória. Enquanto a experiência da contemplação da beleza reduz-se a si mesma e cuja expressão é o símbolo, a alegoria propõe um deslocamento de sentidos, dado não pela escrita, mas pela leitura e seus sentidos plurais e afirma que “a alegoria só faz ressaltar que o significado verdadeiro nunca é alcançado” (KOYAMA, 2013, p. 342). Isso não me exime de manter o diálogo estreito com os registros construídos durante o caminhar da pesquisa, sempre a eles retornar; e retomar as referências bibliográficas, burilar a estrutura da escrita.

E um sem número de imagens surgiram quando comecei a perceber todo percurso de pesquisa e dos registros construídos a partir das imagens do caleidoscópio e da atenção flutuante. A pesquisa, repleta de cruzamentos e bifurcações, necessitava de um “recorte”. Os desvios levaram-me a várias imagens de vida cotidiana da creche que me atravessaram, marcaram-me e que mereciam aprofundamento. Contudo, foi preciso centrar o olhar para fortalecer discussões. Dessa forma, optei por dialogar com as práticas culturais de leitura na creche exercidas pelas educadoras com esses livros com e para as crianças

Para viabilizar o diálogo, trago referenciais teórico-metodológicos da história cultural. Walter Benjamin contribui ricamente para esse trabalho com sua concepção de história, memória, experiência e infância, que continua potente para pensarmos sobre as crianças na atualidade, visto que as considera como sujeitos inteiros, construídos e construtores das sociedades e das culturas. Leio o filósofo em relação com Maria Carolina Bovério Galzerani, professora, educadora e historiadora brasileira. Trago, ainda, Roger Chartier, historiador francês que se debruça sobre a história do livro e das práticas de leitura, assim como David Olson e Robert Scholes; e Peter Gay, historiador alemão que investiga a educação das sensibilidades na modernidade.

Roger Chartier (1991) contribui com as discussões, pois considera as práticas de leitura como plurais, construídas na história e pelas experiências de vida de cada um, sendo marcadas principalmente pelas culturas do local e lugar onde o leitor vive. Considera que a alfabetização feminina e a disseminação de romances e livros de bolsos criaram outros leitores e outras práticas de leituras. Além disso, a materialidade do livro amplia as formas de ler, gestos e posturas como os livros pop-up⁶ presentes na creche (que além de terem textos empobrecidos, a grande maioria não apresentava os autores em suas capas ou no interior do livro) que são recriados nas leituras das educadoras para e com as crianças na creche.

Já Galzerani (2016) faz dos almanaques do século XIX da cidade de Campinas seu objeto de estudo em sua tese de doutorado. Tais materiais de leitura são portadores de olhares sensíveis de seus editores, inseridos em sua época histórica. Ao lançar luz sobre essas décadas, a autora não busca entender o “contexto” e a história de forma linear, como ação e reação, mas, sim, entender as sensibilidades borbulhantes entre as décadas de 1870 e 1880, em um aproximar-se e distanciar-se dos almanaques, de suas épocas, indo ao passado e voltando ao futuro, isto é, ao presente da pesquisadora. Assim, em diálogo com Lajolo e Zilberman (1996) Galzerani (2016) desconstrói a noção linear de contexto, tornando-a mais abrangente, não existindo um “contexto” finalizado, idealizado, mas um olhar sobre uma época, sobre materiais na relação com as humanidades existentes,

⁶ Livros pop-up são definidos por Linden como “tipo de livro que no espaço da página dupla, acomoda sistema de esconderijos, abas, encaixes etc., permitindo mobilidade dos elementos, ou mesmo um desdobramento em três dimensões” (LINDEN, 2011, p. 25)

produzidas e produtoras desse momento, dessas culturas. Com esse olhar, discute as leituras possíveis dos almanaques na relação com seu tempo histórico:

Estamos perante significativo momento de construção de *novas* bases institucionais de leitura, intimamente imbricadas à modernidade. O próprio almanaque, segundo uma atenta observação de Carlos Ferreira em 1878, é visualizado como a *locomotiva* capaz de conduzir as práticas de leitura à modernidade. [...] registra como sinônimo de leitura moderna a leitura ligeira, rápida, pequena, variada, divertida, eclética: “cheia de pequeninas sentenças graves, grandes risadas frescas, deliciosas [...]. Leitura capaz de atender à impaciência - ou *vertigem* das aspirações de saber -e, ao mesmo tempo, à necessidade de “reformatar a humanidade”. (GALZERANI, 2016, p. 235)

O Almanaque, na perspectiva da história cultural, tal como concebida pela autora, é percebido como uma materialização da modernidade, onde a rapidez, a praticidade, o desdobrar-se em vários outros é fundamental para não “se perder tempo”, como a alegoria da locomotiva, trazida por Galzerani em sua pesquisa, que é descrita por Peter Gay (1988), em suas correspondências com a educação das sensibilidades na modernidade:

Os trens, que atingiam velocidades cada vez maiores à medida que as locomotivas, as ferrovias e os sistemas de sinalização se aperfeiçoavam, tornaram-se uma possante metáfora para a velocidade estonteante e geradora de ansiedades do século XIX. (GAY, 1988, p. 54)

E as práticas de leitura não poderiam fugir disso: uma leitura moderna, rápida, variada, que informa e diverte, um meio termo entre o livro, cuja leitura pede tempo, concentração para entendimento e o jornal, que informa rapidamente, sem aprofundar. Assim, os almanaques trazem um amplo leque de temas cotidianos, que tocam diretamente os interesses de seus leitores. Dialogo com as produções de Galzerani e suas visões de criança e infância, que sempre se aproxima dos estudos de Benjamin.

Outro autor que nos possibilita diferentes olhares para os livros e práticas de leitura através da cultura é Peter Gay (1988) que se lança à pesquisa histórica da época vitoriana, partindo de 1820 e chegando à época de Freud já psicanalista, em 1914. Nessa aventura, ele se apresenta munido de duas lanternas: a psicanálise e a história, que iluminam seus caminhos trilhados em um “terreno fragmentado e fascinante” (GAY, 1988, p. 14), constituído por “diários pessoais, cartas de família, textos e apontamentos médicos, manuais do lar, panfletos religiosos e obras de arte”. Nesse jogo de luzes, a psicanálise ajudou-o a compreender a educação das sensibilidades de homens e mulheres de parcelas da burguesia do século XIX e a

história auxiliou-o com seu trabalho junto aos documentos e suas abordagens. Como resultado, temos sua obra em cinco volumes sobre a educação dos sentidos na experiência burguesa da era vitoriana, onde disserta sobre o “ser ou não ser” da burguesia, sua dificuldade em definir-se, em sua construção durante o século XIX. Dessa época e desses atores sociais tem-se uma imagem dominante que generaliza e é quase estática, isenta de conflitos e movimento. O autor tenta recuperar o conflito, a ambivalência e a diversidade da cultura burguesa do século XIX, percebendo o campo da produção e circulação cultural como uma “batalha de percepções” (GAY, 1988, p. 36) .

Com tal aporte teórico-metodológico o caleidoscópio dessa pesquisa gira em uma liberdade relativa, possibilitando olhar para as práticas de leitura das educadoras dentro do espaço escolar, percebendo-as como experiências de leituras prenhes de indícios de memórias de leituras outras, de significados outros, de vidas vividas que se fazem presentes nesses momentos. Fervilham outras práticas, outras leituras, nas quais o livro, sozinho, é somente mais uma força. Há todo um fluxo de dinâmicas culturais que se relaciona com as histórias contadas, com os animais falantes das fábulas, com as memórias docentes e discentes, com os contos orais, um fluxo vivo e fragmentário como as práticas populares, podendo ser visto como potente na construção do conhecimento histórico e do próprio entendimento das práticas de leitura presentes na creche.

A historiadora Olgária Matos indica que

Para Benjamin [...] o conhecimento histórico é o conhecimento do atual que, em uma fantástica abreviação de experiências esparsas do passado, estabelece relações entre fragmentos somente inteligíveis à luz do presente. Razão pela qual todo conhecimento histórico é autoconhecimento do presente: “Não se trata de apresentar [as obras de pensamento] no contexto de seu tempo, mas de apresentar no tempo em que elas nasceram, o tempo que as revela e conhece: o nosso. (MATOS, 1992, p. 244)

Nesta pesquisa, os fragmentos dos passados deixam-se ver nas práticas cotidianas do presente e em histórias narradas. Em outras palavras, o convite realizado é de que se perceba o presente em suas relações produzidas no tempo fluído, em contraposição a uma percepção estanque do tempo, na qual as práticas do presente apresentam-se descoladas das experiências dos sujeitos sociais constituídas no tempo. Dessa forma, com Benjamin, Matos e Galzerani, percebo que a leitura histórico cultural se refere ao presente: “o conhecimento histórico é o

conhecimento do atual que, em uma fantástica abreviação de experiências esparsas do passado, estabelece relações entre fragmentos somente inteligíveis à luz do presente.” (MATOS, 1992, p. 244)

A concepção de história proposta por tais autores diferencia-se, ainda, da história positivista, cartesiana, pela escrita. A narrativa amplia-se, permitindo que subjetividades apareçam sem diminuir a qualidade da pesquisa por isso – justamente o contrário da ciência cartesiana, ou das “grandes linhas da pesquisa”, conforme diz Benjamin (2007, p. 499), sendo um dos paradigmas produzir na ausência: de emoções, de sensibilidades, de contradições; produzir conhecimentos de forma “racional”, a manter distância de seu “objeto”, sem narrar os erros ou caminhos percorridos para o acerto. É ter definido claramente o certo e o errado, caminho em linha reta, sabendo de antemão onde chegar e como chegar. Nesta pesquisa, sigo com Benjamin no instável percurso que desestabiliza as “grandes linhas”, na contradição, aproximando-me e me afastando das pessoas que contribuíram com essa pesquisa e de suas narrativas, em constantes tentativas de afirmar a possibilidade de uma produção de conhecimentos que não se pautem na hierarquização de saberes, posições ou sujeitos.

O caleidoscópio gira e traz diversas imagens coloridas, mas todas percebidas a partir da luz da leitura como prática cultural, construída narrativamente, não sendo um “objeto de pesquisa” cristalizado, duro e puro, mas aberto e formado por várias vozes, que podem ser escutadas a contrapelo, conforme Galzerani (2016):

Uma leitura a contrapelo – ainda como nos sugere Walter Benjamin – das formulações textuais dos almanaques propicia-nos o encontro, mesmo que fugidio, com outras visões de mulheres, outros desejos femininos fixados nas páginas dessas publicações. (GALZERANI, 2016, p. 231)

Essa leitura possibilita encontro com outras vozes e com a minha, segundo Michèle Petit. Em seus estudos sobre (re)construção de identidade por meio da leitura e a importância dos lugares de leitura em localidades desestruturadas, Petit (2010), antropóloga francesa, discute importância dos vínculos afetivos que a leitura possibilita entre os sujeitos envolvidos. Para a autora, a leitura tem potencial de resistência aos tempos difíceis e de crises que se instauram quando os meios reguladores sociais e psíquicos se tornam ineficazes para o sujeito enfrentar as violências e transformações da realidade:

Ora, a aceleração das transformações, o crescimento das desigualdades, das disparidades, a extensão das migrações alteraram ou fizeram desaparecer os parâmetros nos quais a vida se desenvolvia, tornando homens, mulheres e crianças, vulneráveis, naturalmente que de maneira distinta, de acordo com os recursos materiais, culturais, afetivos de que dispõem e segundo o lugar onde vivem. ... As crises, muitas vezes vividas como ruptura pela perda de paisagens familiares e separação, da família e dos próximos, confinam o sujeito num tempo imediato – sem projeto e sem futuro –, em um espaço sem linha de fuga. Despertam feridas, reativam o medo do abandono, abalam o sentimento de continuidade de si e a autoestima. Provocam, às vezes, uma perda total de sentido. (PETIT, 2010, p. 21)

Aceleração de transformações, desigualdades e disparidades foram ideias antecipadas por Walter Benjamin quando este nos fala da pobreza da experiência. Para Petit (2010), a leitura em espaços de acolhimento colabora com o sujeito, criando outras paisagens e rememorando vínculos anteriores na relação com a experiência atual. A partir de suas pesquisa com jovens foi possível refletir sobre a leitura para crianças.

Nos cristais formados pelas minhas eleições de autores para a construção dessa pesquisa, algumas intelectuais brasileiras que dialogam com a perspectiva histórico cultural enriquecem as reflexões com suas investigações sobre infância, educação infantil, linguagem: Kramer (1997; 2000), Jobim e Souza (2008; 2009), Pereira (2009), Corsino (2003; 2008; 2009; 2014), Ostetto (2018), Richer (2016), Barbosa (2009; 2013) e Galzerani (1999; 2002; 2004; 2013; 2016). Tais autoras convidam para a reflexão sobre infância, criança e educação infantil partindo de uma perspectiva cultural ampliada de criança e infância, não se fechando em definições biológicas, a partir do olhar do adulto e como filhote de adulto e dependente dele. As concepções de criança de tais autoras aproximam-se das de Benjamin e com ele dialogam diretamente. Pensam as crianças como produtoras de culturas, sendo ativas enquanto sujeitos sociais, com voz – mesmo os bebês que se comunicam por outras formas. Com esse olhar, pensam a educação infantil como tempo e espaço de brincar para construir, relacionar, aprender, viver sendo crianças. A criança não como vir a ser, mas como sujeito já no presente. As pesquisas de Corsino contribuem, ainda, para a discussão da linguagem gestual de bebês e crianças pequenas, suas comunicações ainda não-verbais.

Completa o arcabouço metodológico a pesquisa narrativa e suas possibilidades de escuta e de escrita, sua visão de formação ampliada que não se restringe à formação acadêmica e que abraça a formação do sujeito no decorrer de

sua vida. Prado (1992) em sua dissertação de mestrado narra a busca de ser professor, cuja trajetória narrada nos apresenta encontros e desencontros não só acadêmicos, mas de sujeitos, de histórias. Encontros e desencontros que compõem nossa própria formação. Nessas buscas de novas formas de se pensar, pesquisar e olhar a educação, a “pesquisa-ação do/a professor/a é valorizada por representar uma oportunidade para planejar, agir, observar e refletir sobre a prática, seu contexto e condições de trabalho, potencializando a produção de saberes que, dialogados e teorizados em grupo, dão legitimidade à autoria dos professores” (CUNHA e PRADO, 2007, p. 273). As professoras e os professores deixam de ser meros “objetos de pesquisa” para serem sujeitos da pesquisa, sujeitos pesquisadores e produtores de saberes educacionais. Além disso, tal “metodologia que não é um método” (PREZOTTO, CHAUTZ e SERODIO, 2015) questiona os mesmos paradigmas da pesquisa positivista questionados por Benjamin, Matos e Galzerani, priorizando os sujeitos, seus atos e as relações pessoais, sendo impossível exercer (e aceitar) a neutralidade, a objetividade, o distanciamento do “objeto” e o próprio conceito de “objeto. Lima, Geraldi e Geraldi (2015) destacam que a aproximação entre pesquisador e pesquisado de forma alguma “contamina” a pesquisa, mas traz a possibilidade de compreensões outras das experiências. Nesse sentido, a pesquisa valoriza os conhecimentos acadêmicos na relação com os conhecimentos e experiências dos sujeitos, desprezadas pela vertente positivista e cartesiana, sejam do pesquisador ou dos pesquisados, nunca sendo uma pesquisa igual a outra. Rodrigues e Prado (2015) consideram que

a narrativa não é só uma metodologia, mas uma forma de construir a realidade, uma vez que a metodologia está ancorada em uma ontologia. A generalização, a objetividade e a distância entre o investigador e investigado, tão privilegiadas nas pesquisas positivistas não fazem sentido na pesquisa narrativa a qual “assume-se como subjetiva e valoriza essa mesma subjetividade na tentativa de compreensão da realidade” (REIS, 2008, p. 5), possibilitando que os participantes falem de si e outros implicados em compreender as experiências vividas. (RODRIGUES e PRADO, 2015, p. 189)

Prioriza-se o diálogo, a troca, o jogo de subjetividades para a produção de conhecimentos no encontro de narrativas: do sujeito pesquisador e dos sujeitos participantes da pesquisa; os autores não descartam a importância da pesquisa ortodoxa nas investigações quantitativas, mas destacam que a narrativa traz mais coerência às pesquisas de investigação pois não há categorizações prévias, mas “a partir da análise de dados, emergem categorias que podem possibilitar o encontro

de regularidades ou emergem elementos singulares que configuram a história de cada sujeito investigado” (RODRIGUES e PRADO, 2015, p. 191). E a partir dos encontros de subjetividades, de memórias, de sensibilidades, de estudos compõe-se a própria narrativa da produção do conhecimento e dos conhecimentos produzidos na relação. Narrativa cuja escrita incorpora elementos da escrita acadêmica dominante, contudo de forma agradável e favorável à compreensão aos leitores, inclusive “leigos”. Inspirados pelos estudos e diálogos com Nóvoa, Clandinin e Connelly, Bakhtin e Benjamin e outras literaturas das áreas da Pedagogia, Psicologia e História⁷, os pesquisadores do GEPEC priorizam que os conhecimentos produzidos pela pesquisa e pelas experiências da vida cotidiana em sala de aula sejam compreensíveis a todos (LIMA, GERALDI e GERALDI, 2015), como nas produções organizadas pelo GEPEC “Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola”, coletâneas de narrativas de professoras e professores para professoras e professores, nas quais compartilham acontecimentos cotidianos e as emoções que os envolvem, jogando para longe a objetividade e a neutralidade e compartilhando seus saberes docentes deixando gosto de quero mais e o convite para a reflexão da própria prática e que reafirmam: sim, é possível uma educação sem reproduzir a barbárie. Assim dialogo com tais autores e com as práticas e histórias das educadoras e com minhas próprias nessa escrita de tese.

No primeiro capítulo trago meu memorial de formação. Por meio dessa escrita, posso pensar sobre meus caminhos trilhados que culminam com a pesquisa, como foi possível chegar aqui. memorial caro ao GEPEC e à Carolina; narrar “organiza a experiência” (RODRIGUES e PRADO, 2015). Já Ruth Rocha diz de outra forma:

Mais difícil do que escrever ficção é, certamente, escrever sobre a realidade.
 Mais difícil do que inventar é, na certa, lembrar, juntar, relacionar, interpretar-se.
 Explicar-se é mais fácil do que ser.
 E escrever é sempre um ato de existência. Quando se escreve conta-se o que é.
 Parece que se inventa, mas não: vive-se. Parece que se cria mas na verdade aproveita-se.
 A história como que está pronta dentro da gente.
 É como pedra bruta, da qual o escultor tira os excessos.
 O que sobra é a obra.
 No espírito, no fundo, no íntimo, a história espreita.
 Ela existe antes que o escritor suspeite.

⁷ <https://www.fe.unicamp.br/gepec/>

A história é mais real do que qualquer explicação.
A realidade do que sou está mais no que escrevo do que nas racionalizações que eu possa fazer. (ROCHA, 1983)

Para a autora, escrever é aproveitar as experiências vividas e compartilhá-las, visto que são histórias guardadas dentro de nós, nos constituindo desde que nascemos. Histórias que não podem ser racionalizadas, pois há sensibilidades que não se deixam capturar quando categorizamos, explicamos, dissecamos. No memorial, deixo que os fios de histórias que me compõem se enrosquem, se desembaracem livremente, em uma tentativa de me apresentar a vocês, leitoras e leitores.

No segundo capítulo, trago um misto de memorial e referencial teórico-metodológico, apresentando minha visão de livro ideal a partir de minha formação de leitura e da pesquisa do mestrado e relacionando com alguns referenciais teóricos da tese. Apresento, nesse capítulo, a noção de produção de conhecimentos a partir de Walter Benjamin e seus interlocutores, assim como os referenciais da história cultural; apresento também a visão de culturas que dialogam com tais referenciais e que possibilitam pensar a leitura na creche como uma prática cultural plural, de múltiplos sentidos e facetas, sem hierarquização de leituras, leitores e livros. Por fim, esclareço meu olhar sobre crianças a partir dos escritos de Benjamin, pensando bebês e crianças dentro da pluralidade de apresentações, buscando olhar tal época da vida não como vir a ser, mas como já sendo, procurando não idealizar ou romantizar.

Antes do terceiro e do quarto capítulos apresento mônadas referentes ao que será discutido em cada um deles: anunciando as discussões sobre as práticas de leitura na creche, trago as mônadas produzidas nesses momentos de leitura e, introduzindo as histórias de leitura, trago coleções produzidas em diálogos com as adultas da creche. Tais fragmentos são retomados no texto quando são discutidos.

No terceiro capítulo trago observações dos momentos de leitura na creche, no dia a dia das educadoras e crianças, lendo suas práticas sem roteiro fixo, mas com atenção que flutua e se entrelaça com conhecimentos. Por meio das leituras das adultas e crianças foi possível perceber como o controle, a disciplina, as noções de tempo apresentam-se pelos livros e por suas vozes.

No quarto capítulo trago à baila as memórias das educadoras e as possíveis relações entre suas formações e as práticas de leitura que se apresentam

em sala, destacando a presença da cultura acústica, suas aproximações com as práticas da creche e como suas experiências de leitura estão relacionadas com contações orais em família.

Para finalizar, penso como as imagens produzidas por meio da pesquisa podem contribuir para pensarmos a leitura para crianças, bebês, sem o viés instrumental e utilitário, mas como caça, encontro e divertimento.

Vamos juntos?

Capítulo 1. Memorial

Era um mês de janeiro de um ano de que não me lembro. Com certeza, após 2009, ano que ingressei em Campinas. A creche estava silenciosa e vazia, sem a algazarra das crianças, suas vozes, choros, gritos, falas e história, que agitavam os dias de aula e adiantavam o passar das horas.

O silêncio tornava o tempo moroso, preguiçoso. Os dias custavam a passar, mesmo com muito trabalho a fazer: atender pais, preencher cadastros, arrumar pastas dos alunos, arquivar documentos, limpar e organizar o Morto (apelido carinhoso dado ao Arquivo (nada) Morto da escola), registrar livros no livro tomo, entre várias outras repetitivas atividades burocráticas.

A que eu mais gostava de fazer era registrar os livros. Observei como a pessoa que o preenchia fazia e fui fazendo (quase) igual. Gostava, pois enquanto preenchia as várias colunas com os dados solicitados, folheava o livro, lia, parava, voltava. Viajava nas páginas das histórias, desconcentrava e atrasava o serviço do outro funcionário que, para fazer o tempo passar, ocupava-se ajudando-me, plastificando as etiquetas que eu colava e carimbando. Delicadamente, ele vinha à porta da sala perguntar se havia mais livros para ele trabalhar. Ele também gostava de ler os livros enquanto trabalhava e até me chamava quando via algo interessante.

Enquanto catalogava os livros, fui percebendo detalhes (talvez insignificantes, porém significativos), como a dificuldade para localizar sua autoria e a ausência de colunas para indicar a autoria das ilustrações. Essa última resolvi com facilidade, colocando na coluna de autor.

Já o primeiro ponto me deixou intrigada. Durante a pesquisa de mestrado, pude perceber o aparecimento da indicação dos ilustradores na capa dos livros e comecei a me questionar o que podia indicar esse movimento de apagamento, um dos motivos iniciais que me levou a escrever o projeto de pesquisa. Os livros que traziam essa ausência eram, em sua maioria, livros com materialidades diferenciadas: livros com abas, dobraduras, sons, confeccionados em tecido, plástico ou papel cartão especial, todos voltados para a criança pequena. Powers (2008) faz interessante estudo sobre as capas dos livros para crianças, reforçando seu valor cultural e lendo-as de forma profunda:

A capa é integrante da história de qualquer livro, e a sobrecapa, em particular, nos permite visualizar o que o primeiro comprador teria levado para casa, dando por sua vez uma pista sobre o impacto que o editor desejava causar nos leitores. Em períodos posteriores, elas podiam conter informações sobre outros livros, excertos de resenhas, e às vezes informações sobre o autor. (2008, p. 6)

Contudo, apesar do autor trazer que há séculos a informação sobre autoria é apresentada nos livros, na maioria dos livros pop-up do acervo da creche isso não acontecia, trazendo somente, em alguns casos, os ilustradores e o *copyright* da editora. Também não consta quem são os responsáveis pelas engenharias do papel, as imagens tridimensionais desses livros.

Acredito que essa inquietação surgiu devido, como disse, à minha formação na pesquisa de mestrado. Nela, sob a orientação da Carol, mergulhei nas obras da autora de livros para crianças Ruth Rocha no período de 1976 a 2006. Conheci a Carol quando cursava o terceiro ano do curso de pedagogia vespertino. Àquela altura, a monografia preocupava-me, pois embora já fosse professora, eu não tinha ideia e entusiasmo por nenhum tema específico. Então, na disciplina por ela ministrada sobre ensino de história e geografia, interessei-me muito pela discussão realizada sobre Edward Palmer Thompson e a produção de conhecimento histórico e fui conversar com ela sobre a possibilidade de ser minha orientadora da monografia. Para minha surpresa, a resposta foi sim. Contudo, havia um “porém”... não poderia ser no semestre seguinte. Assim, devido ao meu pouco tempo disponível para pesquisa e a impossibilidade de ser orientada no semestre seguinte, estendi um pouco mais meu curso.

E, desde então, os livros para crianças têm sido meus companheiros constantes de pesquisa, contudo, antes deles, eram outros gêneros que compunham minhas imagens de leitura e minhas memórias:

Desde sempre houve livros em casa e tantos a ponto de termos um “quartinho” construído especialmente para guardá-los e para que nós, os cinco filhos, estudássemos, quartinho este de muitos livros sobre história, “clássicos” como Drácula e Frankenstein. Poucos para crianças, mas quase todos ao alcance das mãos infantis que em casa moravam. Lembro-me das intocáveis Enciclopédias Conhecer e Abril, disponíveis somente para realizar trabalhos escolares. Essa era a regra não seguida. Como seguir quando havia uma representação de corpo humano feita em pranchas transparentes que se sobrepunham e, conforme cada uma era

virada, uma parte interna do corpo apresentava-se para as crianças curiosas? Tínhamos, também, a “Biblioteca dos Escoteiros Mirins”, coleção de todos os Manuais da Disney dos anos 80 publicada com algumas atualizações da época, junto da qual vinha uma estante amarela de plástico e, quando organizadas, as lombadas dos livros formavam a imagem da capa do Manual dos Escoteiros Mirins. Lembro que ficava fascinada com a “engenhosidade” de formar imagem com “retalhos”. As lombadas da coleção do Sítio do Pica-Pau Amarelo também me davam essa sensação, pois em cada livro havia uma letra de Monteiro Lobato. Tínhamos, ainda, a coleção “Tesouro da Juventude”, de linguagem mais acessível, informações úteis e curiosidades. E havia alguns da Ediouro, livros de capas vermelhas, frágeis, ou que por serem manipulados por mãos não muito delicadas, desfaziam-se facilmente.

E, claro, havia o Sítio do Pica-Pau Amarelo, de Monteiro Lobato, publicado pelo Círculo do Livro. Coleção lida e relida. Quase toda. Até hoje tento ler “Emília no país da Gramática”, “Aritmética da Emília” e “Hans Staden”. Tenho dúvidas se li “A geografia de Dona Benta,” também. Afinal, já tinha que estudar esses assuntos na escola, para que retomá-los em meus momentos de viagens fantásticas e imaginárias? (Ok, na época, quando tinha uns 10 anos, só achava chato mesmo).

Para chegar a essas leituras, enfrentei “dificuldade” para ser alfabetizada, embora tenha terminado a primeira série lendo. Não lembro se escrevendo, mas lendo, com toda certeza, pois a professora Zilda sugeriu que comprassem um livro para treinar a leitura. O livro escolhido foi “O Chapéu da Minnie”. Perdido ficou em algum lugar do passado. Até hoje sei a história de cor e me lembro de algumas pálidas imagens impressas no papel grosso e duro, com uma cobertura plástica que eu gostava de descascar. Meus dedos ainda se lembram do movimento e da sensação do plástico soltando do papelão. As cores mudavam depois desse movimento. Não sei quem foi seu autor, não sei sua editora ou seu ano de publicação e seu texto era mais ou menos assim:

Minnie está desesperada
Logo começa a chorar
Meu chapéu é muito feio
Assim não vou passear
Calma, Minnie, diz o Mickey
Tive uma ideia legal

Me ajude a colher as flores de seu quintal
 Com essas flores no seu chapéu virão presentes do céu
 Olha só que maravilha, o olhar da Minnie Brilha!
 Vão passear na floresta,
 O chapéu é uma festa

No princípio do princípio

No princípio Deus criou o céu e a Terra. A Terra estava sem forma e vazia. E disse Deus: "haja luz". E houve luz. Deus viu que a luz era boa. Esse foi o primeiro dia.

Thaís

Já nas escolas pelas quais passei como aluna, não tenho memórias de minhas professoras lendo histórias em sala de aula. A leitura de que me lembro nesses espaços era a silenciosa que fazíamos do "ponto" e a leitura do "ponto" em voz alta (ou nem tão alta assim), realizada por alunos ou professores. Havia biblioteca, mas pouco a frequentava.

Quando fui transferida da escola estadual para um colégio adventista, outras leituras apresentaram-se: a leitura de um tipo específico de livro religioso, no começo da primeira aula, com histórias diárias que terminavam com um versículo bíblico e a leitura diária da Bíblia, na aula após o recreio. Após cinco anos repetindo a leitura do primeiro capítulo de Gênesis, decorei o começo (da minha versão⁸) da Bíblia.

Nessa escola havia uma biblioteca bem organizada e a visitava em alguns recreios. A literatura com que tive contato frequentando esse espaço era voltada para os bons costumes: Polyana, Polyana Moça e Heidi foram os mais marcantes, mas havia outros livros, do tamanho de livros de bolso, com histórias curtas, com personagens americanos, talvez reais. Lembro-me bem de uma específica, cujo título pode ser "A Mentira" na qual uma menina morre porque sua amiga contara uma mentira que prejudicou a primeira menina.

Acredito que o contato mais profundo com a literatura para crianças, sem o viés confessional, aconteceu na graduação, em uma disciplina oferecida pela professora Ana Lúcia Guedes Pinto. Todo começo de aula ela lia um livro, para nos sensibilizar, aumentar nosso repertório nesse tipo de literatura e (re)pensar nossa prática docente na relação com os livros para crianças. Momento prazeroso, esse!

⁸ Conforme as leituras foram acontecendo, percebi que o conteúdo de minha Bíblia não era igual a de outros colegas, sendo, uma vez, considerada católica e errada por um professor.

Alguns semestres depois, a Carol apresentou outra forma de ver os livros produzidos para as crianças e, a partir daí, dei outro *status* a esses livros.

Perceber os livros como portadores de significados múltiplos e capazes de educar sensível e politicamente seus leitores e ouvintes – considerando aqui os ouvintes como ativos durante o processo de leitura – mudou a forma de me relacionar com eles. Assim, fiz em minha monografia um estudo sobre o “Quarteto Real”, de Ruth Rocha e a dissertação sobre a obra dessa autora.

Esse conjunto de pequenas histórias de livros e leituras me remete a uma citação de Benjamin (2015), na já citada narrativa sobre a infância de Ludwig Rellstab:

Com ele aconteceu o mesmo que costuma acontecer conosco, quando ficamos mais velhos: as coisas que mais dão certo são aquelas que amávamos e planejávamos desde mais cedo. O que ele realizou de melhor não são as críticas musicais, das quais mais tarde ele pôde viver, e sim as coisas que estão mais intimamente ligadas a Berlim. E junto a estas lembranças da juventude há um livro, chamado simplesmente “Berlim”. (BENJAMIN, 2015, p. 54)

Tais experiências de leitura formam em mim uma visão canônica de leitura e livros: ler para conhecer, saber, aprender e distrair. Com essas experiências deixo a sala de aula para conhecer o mundo da gestão escolar em Campinas.

Porém, antes de chegar a esse cargo e a essa cidade, já havia trabalhado como professora em Cosmópolis, nas redes pública e particular. Na rede particular, trabalhei em uma escola montessoriana aprendendo, na prática, os ensinamentos de Maria Montessori. Contudo, quando comecei na educação pública, não via possibilidades de trabalhar de outro modo que não o “tradicional”. Talvez a rapidez da rotina, a quantidade de crianças, a pouca experiência e o pouco conhecimento e respeito às necessidades das crianças tenham levado a isso. Algumas lembranças que tenho são de salas com muitas crianças, algumas “defasadas”, para as quais me dispus a dar “reforço” antes das aulas, mas sem muito apoio dos pais. Nesse período, a prefeitura ofereceu o curso “PROFA” (Programa de formação de professores alfabetizadores) para seus professores. Eu não concordava com sua fundamentação teórico-metodológica, pois não era isso que iria “salvar” a educação oferecida, sem melhorar também as condições de trabalho nas escolas. Em processo de rememoração, percebo que foi nesse curso que percebi a importância da leitura diária para as crianças. Rememorar, tal como Galzerani (2004), em diálogo

com Walter Benjamin, nos possibilita ressignificar o vivido, buscando formas de agir no presente:

O ato de rememoração, para Benjamin, possibilita a recuperação de dimensões pessoais, perdidas, ou, no mínimo, ameaçadas face ao avanço do sistema capitalista. Dimensões psíquicas e sociais do ser humano que rememora. Ou seja, a memória surge aqui tecida por uma pessoa mais inteira, que se percebe portadora de sensibilidades, de incompletudes, de esquecimentos, de atos voluntários e conscientes, ao lado de atitudes involuntárias e inconscientes. Apresenta-se, ao mesmo tempo, como afirmação de sua própria singularidade, sabendo-a constituída na relação, muitas vezes conflituosa, com “outras” pessoas. Ou, ainda, permite o reconhecimento de que a (re)constituição temporal de sua vida só adquire sentido, na articulação com uma memória coletiva. Rememorar, além disso, para este filósofo significa sair da gaiola cultural que tende a nos aprisionar no sempre - igual e recuperarmos a dimensão do tempo, através da retoma da relação presente, passado, futuro. Neste sentido, rememorar não significa para Benjamin um devaneio ou uma evasão em direção a um passado, do qual o sujeito não quer mais emergir. Rememorar é partir de indagações presentes, para trazer o passado vivido como opção de busca atenciosa, em relação aos rumos a serem construídos no presente e no futuro. Não se trata apenas de não esquecer o passado, mas de agir sobre o presente. (GALZERANI, 2004, p. 294)

Apesar de ter várias críticas ao curso, o distanciamento durante a escrita faz-me perceber que com ele minha prática pedagógica modificou-se para ganho dos alunos. Após alguns anos trabalhando na cidade, peço remoção para uma escola da zona rural, graças aos conselhos e acolhida de minha amiga Renata Rissotti. Escolhi a antiga primeira série. O trabalho fluía com mais facilidade e leveza; o ambiente de trabalho era acolhedor.

Lápis de cor.

Na sala tinha irmãs gêmeas, com grande dificuldade para aprender a ler e a escrever, contar, recortar. Participavam das conversas, interagiam, cantavam e brincavam. Tinham dificuldades para ficar “sentadas da forma correta”, se movimentavam muito. No segundo semestre, quase no final do ano, uma mudança surpreendente: estavam cuidando mais de seus materiais, os cadernos estavam limpos (o que era bem difícil em uma escola rural, sem asfalto na região), se esforçavam mais, tentavam mais. Tudo porque haviam ganho uma caixa de lápis de cor da Faber Castell novinha da mãe delas. 9

⁹ Optei por escrever minhas mônadas em letra “cursiva” pela importância que isso tem para mim. Escrever no papel, a “mão, ajuda-me a pensar, organizar meus pensamentos durante leitura de textos. Ajuda-me a VER os pensamentos. Assim, parecem que as palavras falam entre si e comigo, possibilitando relações que a leitura somente não parece alcançar. Pensar, criar, relacionar precisa de todo um movimento corporal: olhar, escrever, às vezes, falar. O braço também pensa. Além de criar uma memória do local onde fiz as anotações ou as citações que achei significativas, devido ao uso de diversas cores e tipos de canetas e lápis.

Thaís

Na escola, havia o trabalho conjunto com as outras turmas. A carga horária diferenciada – 6 horas diárias – possibilitava trabalhar com mais calma, abrindo oportunidades para outras práticas como passear a pé pelos arredores. Possibilitava realizar leituras de histórias diárias no quiosque no fundo da escola, com calma e de forma dialogal e, depois, brincar antes de voltar para a sala de aula, quando apresentava os autores e ilustradores para as crianças. Lia as informações contidas sobre eles nos livros e algo mais, caso soubesse. Devo confessar que nem sempre trazia um livro que já havia lido antes. Às vezes, era surpresa até para mim. Também confesso que nem sempre era paciente com as crianças que se amontoavam nos bancos. Quisera ter sido mais leve em alguns momentos – e essa lembrança revela que, como professora, não tinha a compreensão da leitura COM as crianças que as educadoras da creche possuem.

Conforme apresentava autores e ilustradores, relacionava-os a outras histórias, à vida cotidiana, a outros livros já lidos para eles e, com o passar do tempo, as próprias crianças relacionavam autores com histórias já conhecidas e ilustradores. Tive certeza de estar fazendo um bom trabalho a esse respeito quando reconheceram os desenhos de Mariana Massarani em um novo livro. Orgulho total de minhas crianças! Prática de leitura e de relação que comecei a ter após os estudos de Edward Palmer Thompson sobre a produção de conhecimentos históricos com a Carolina. Apesar de ser voltado para a História, a produção de conhecimento, por meio do diálogo na relação, fez todo sentido para mim, para todas as disciplinas, em todos os momentos que me permitiam questionar crianças e evidências.

Minha visão “romantizada” da escola rural, por vezes, faz-me esquecer das dificuldades das crianças e as meninas da mônada *Lápis de Cor* foram (e ainda são) marcantes em minhas memórias. Eram moradoras de uma colônia mantida pela usina de processamento de cana-de-açúcar da cidade e elas tinham “dificuldades de aprendizado”, mas me marcaram pelo “despertar” causado pelos lápis. O que eu, como professora, não conseguia perceber? O que faltava para conseguir chegar, de fato, nessas meninas? O lápis foi a metáfora/alegoria para “despertar” a gana em aprender? Qual era o problema em minha prática educacional que nos afastava? Lembrando das aulas de alfabetização, percebo que elas aprendiam quando

respondiam oralmente, participando da montagem de histórias, respondendo questões do texto lido em voz alta por mim, mas não produziam (ou seria reproduziam?) de forma escrita. Percebo, neste momento de rever o passado recalcado, que nossos tempos eram diferentes. Elas estavam vivendo e experienciando o tempo delas, enquanto eu “tentava” capturá-las com e para o tempo escolar, curricular, alfabetizador e conteudista; com e para com meu tempo e minha visão de educação como adulta formatada.

Durante esse período, fiquei sabendo do concurso para preenchimento de vários cargos do magistério em Campinas, inclusive para a vice direção.

Assim, chego à creche, causando a impressão de que os “pernilongos vão morrer desnutridos”... Essa era a fala dos funcionários que só fiquei sabendo bem depois, uma “piada interna”, devido ao meu porte físico na época. No primeiro dia, recebi o pessoal e as crianças com sentimentos mistos: medo, curiosidade e apreensão.

A minha escola não tem personagem
A minha escola tem gente de verdade
(...)

O sistema é mau, mas minha turma é legal
“Vamos Fazer um Filme” – (RUSSO, 1993)

Sinceridade

Comecei na creche dia 31 de março de 2009. Não me lembro se fazia sol, se chovia, se estava frio ou calor. Lembro de acompanhar a abertura dos portões para a entrada das professoras e funcionárias. Conforme entravam, éramos apresentadas - não me lembro quem fazia essa apresentação - e nos abraçávamos. Desejávamos uma convivência harmoniosa. Nesse ambiente, uma funcionária, que não está mais na creche, fala: “vou te abraçar agora, não sei se vou gostar de você depois.”

Thaís

Nosso convívio foi estimulante, conflituoso e de aprendizagem para mim. Espero que para todos, mas só posso falar por mim. Desse nosso convívio, falamos a monitora Sônia e a agente Aparecida:

Tudo é experiência

Quanto mais tempo você trabalha na educação infantil, mesmo que a pessoa chegue, (...) é mais nova na educação infantil que você, a gente que é mais velho sempre aprende alguma coisa. Tudo é experiência. Sempre traz coisas novas, por isso é que eu acho muito importante as pessoas não retraírem as pessoas novas que entram, porque tem muita experiência para passar para a gente. Às vezes uma coisa que a gente nunca fez e elas fazem tão naturalmente, às vezes até, como a Aparecida disse, por timidez, é uma coisa nova, que dá certo, dá bem mais certo. (...). Não é porque a gente é mais velha de trabalho, que a gente (...) conhece tudo. A gente vai vivendo. Cada dia da vida da gente, a gente aprende mais, cada dia é um aprendizado, cada minuto da vida da gente é um aprendizado novo, a gente aprende coisas novas. Completa Aparecida: Tem que juntar o novo com o antigo e melhorar. – Sônia e Aparecida

E juntar o novo com o antigo não é fácil! É difícil, dolorido e gratificante. Há a resistência de ambas as partes, há o estranhamento, o reconhecimento. A aproximação e a aceitação: aceitação do outro, da experiência do outro, das contradições, em movimentos de escuta e de fala, de observar a prática do outro, de aprender e compreender o outro e a nós mesmos.

Esse diálogo entre Sônia, que logo iria se aposentar, e Aparecida, recém-chegada à creche e que nunca havia trabalhado na educação antes, traz a partilha da experiência como prática fundamental para melhor atender as crianças. Na fala delas, percebo que há uma tendência à não hierarquização de experiências, tidas como sinônimo de conhecimentos práticos na lida com as crianças.

As contradições do universo da creche também são perceptíveis na fala de Sônia, quando diz: “por isso que eu acho muito importante as pessoas não retraírem as pessoas novas que entram”. Se um enunciado é feito, é porque existe, consciente ou inconscientemente, motivos para fazê-lo. Muita água rolou sob essa ponte, com diferentes pessoas envolvidas, como a mônada “Sinceridade” deixa também subentendido.

Trago essas mônadas, também, para me lembrar de que é um grupo de que gosto muito e pelo qual tenho grande carinho, afinidade e respeito, mas que é portador de contradições, imperfeições e conflitos – características humanas que sinto que terei uma certa tendência a apagar e homogeneizar tais sentimentos durante essa narrativa. Caso isso aconteça, já deixo você, leitor, avisado de que somos nessa creche um grupo humano, por vezes, demasiado humano.

Como disse, essa pesquisa nasce de várias pulgas atrás das orelhas, colocadas pela formação que tive. A forma como se desenvolve é completamente

diferente do que se poderia imaginar de um trabalho acadêmico: vários movimentos, vários materiais, vozes múltiplas e mudanças.

Essa minha turma legal é formada por várias histórias de gente de verdade, pessoas nascidas em diferentes classes sociais, em diferentes cidades e estados, de diferentes crenças, com cores e dores que se encontraram para juntas formar esse caleidoscópio de experiências compartilhadas. Tal como as imagens de um caleidoscópio, essas experiências possuem nuances diferenciadas a cada momento e movimento do ato de olhar, a cada tipo de luz, a cada encontro de arestas.

E para entender tais imagens, permito-me retornar às “Tramas tramadas de um tapete”.

Capítulo 2. Das *Tramas de um Tapete...* ao acervo da creche

Contribuições do mestrado à pesquisa: o lugar de partida

“Tramas tramadas de um tapete”. Essa é a parte inicial do título de minha dissertação de mestrado, orientada pela Maria Carolina Bovério Galzerani. Nessa pesquisa, busquei, nas obras de Ruth Rocha, permanências e rupturas ao longo de quase três décadas dedicadas à literatura para crianças, a partir da perspectiva histórico cultural, percebendo as obras produzidas pela autora como produtos culturais de seu tempo histórico e a ele relacionados, além de terem marcas das experiências de vida da autora em questão.

O que isso significa e qual a importância desse apontamento agora? Acredito ser importante situar você, leitor, sobre meu “estado de espírito” e minha percepção “aguçada” para avaliar o livro para crianças, com olhar focado no texto escrito do livro.

Ruth Rocha é formada em Ciências Políticas e Sociais e fez pós-graduação em Orientação Pedagógica. Trabalhou como editora em revistas, incluindo a Revista Recreio, voltada para as crianças, e em escola. Assim, podemos dizer que entende desse universo. (CIPOLINI, 2007, p. 13).

A busca pelas tramas desse tapete multicolorido foi viabilizada por pesquisadores voltados para a história cultural: Peter Burke, Edward Palmer Thompson, Peter Gay, Walter Benjamin, pesquisadores que ampliam e aprofundam o conceito de documento histórico, considerando livros para crianças, entre tantas outras marcas, registros históricos.

Durante a pesquisa de mestrado, pude acompanhar as tramas que a autora tecia com diversos fios. Suas obras são encantadoras: encanta pelas palavras, jogo de palavras, pelas imagens visuais; encanta pela visão de criança que percebemos em suas narrativas.

Uma vez, Marcelo cismou com o nome das coisas:
 - Mamãe, por que é que eu me chamo Marcelo?
 - Ora, Marcelo foi o nome que eu e seu pai escolhemos.
 - E por que é que não escolheram martelo?
 - A, meu filho, martelo não é nome de gente! É nome de ferramenta...
 - Por que é que não escolheram marmelo?
 - Porque marmelo é nome de fruta, menino!
 - E a fruta não podia chamar Marcelo, e eu chamar marmelo?
 (ROCHA, 1976, p. 9)

Quando Joana subia na árvore para apanhar goiaba, Pedro implicava:
 - Mãe, olha a Joana encarapitada na árvore. Parece um moleque!
 - Moleque é o seu nariz! – gritava Joana. – Você toda hora está em cima da árvore, por que é que eu não posso?
 - Não pode porque é mulher! Por isso é que não pode. E não adianta vir com conversa mole, não! Mulher é mulher, homem é homem! (ROCHA, 2002, p. s/p) ¹⁰

A gente vive aprendendo
 a ser bonzinho, legal,
 a dizer que sim pra tudo,
 a ser sempre cordial. [...]

Acontece todo dia,
 pois eu mesma não escapo,
 de tanto ser boazinha,
 tô sempre engolindo sapo...
 (ROCHA, 2012)¹¹

Tais fragmentos, escolhidos de obras de diferentes períodos da carreira da autora, possibilitam estabelecer alguns diálogos, assim como perceber traços da cultura e sua posição questionadora: “de tanto ser boazinha, tô sempre engolindo sapo” ...

Primeiro, percebemos a amplitude de temas que a autora traz: o machismo presente em nossas relações cotidianas, começando dentro de casa, como no diálogo entre irmã e irmão citado: “Não pode porque é mulher! Por isso é que não pode. E não adianta vir com conversa mole, não! Mulher é mulher, homem é homem!”. Ou a forma com que educamos e somos educados para a passividade: “A gente vive aprendendo / a ser bonzinho, legal, [...] a ser vaca de presépio, / que não sabe dizer não!”. Além desses, Ruth Rocha escreve também sobre a ditadura: “O Reizinho Mandão”, “O Rei que não sabia de nada”, “O que os olhos não veem”, “Sapo-vira-rei-vira-sapo”; sobre relações de poder e politicagem: “Uma História de rabos presos” e sobre a vida da criança na pós-modernidade neoliberal: “Um cantinho só para mim”.

A autora mostra em suas obras como o universo da criança é atravessado pelas dinâmicas históricas mais amplas, não fechado ao que os adultos julgam ser de interesse delas. (CIPOLINI, 2007, p. 156-157). Assim como Benjamin em suas palestras radiofônicas (BENJAMIN, 2015), Rocha não se limita a temas

¹⁰ Primeira edição de 1983.

¹¹ Primeira edição de 2001.

considerados infantis ou atemporais, como vemos nas produções que compõem o “quarteto real”, conjunto de quatro obras, cujas histórias desenrolam-se a partir das atitudes autoritárias e arbitrarias dos monarcas: “O reizinho mandão” (1978), “O rei que não sabia de nada” (1980), “O que os olhos não veem” (1981) e “Sapo vira rei vira sapo: ou a volta do reizinho mandão” (1982), escritos durante a ditadura militar brasileira, em que os direitos políticos e civis foram cassados e retirados. Tal governo prendia, torturava e matava, a imprensa foi amordaçada, jornais fechados e todo e qualquer opositor (ou que os representantes da ditadura quisessem considerar opositor, mesmo sem motivo), era perseguido duramente. Nesse trágico período, Ruth Rocha luta contra os abusos de poder, a favor da liberdade e dos direitos, articulando-se a um movimento cultural mais amplo de resistência a tais práticas ditatoriais. Sua arma: a literatura para crianças. (CIPOLINI, 2007). E escreve, inicialmente, “O reizinho mandão”, história que inicia com a morte de um rei muito bom e cujo trono é herdado por seu filho, um menino implicante, que instituiu leis “sem pé, nem cabeça”, algo bem parecido com o Brasil daquela época:

“fica terminantemente proibido cortar a unha
do dedão do pé direito em noite de lua cheia [...].
É proibido dormir de gorro.
na primeira quarta-feira do mês”. (ROCHA, 1978, p. 11)

Por meio de imagens alegóricas divertidas e pertencentes ao universo das crianças, a autora narra a ditadura para seus leitores: apropria-se da cultura tendencialmente hegemônica – ler, escrever, publicar – ressignifica suas possibilidades e a apresenta como forma de luta, fazendo do livro não só registro do tempo histórico como via e vivia, mas como forma de resistência, transgressão e contestação.

Nesses trechos citados, Rocha brinca com a forma como as crianças exploram e extrapolam as possibilidades das palavras: “Por que é que não escolheram marmelo? / - Porque marmelo é nome de fruta, menino! / - E a fruta não podia chamar Marcelo, e eu chamar marmelo?”. Tal exploração é lembrada por Gagnebin (2009), em sua leitura de Walter Benjamin, sobre os mal-entendidos infantis e seu não entendimento “correto” das palavras:

Benjamin lhes consagra páginas extraordinárias e insiste no acesso privilegiado à linguagem que a criança ainda tem, pois, para ela, as palavras não são primeiros instrumentos de comunicação, mas, sim, “cavernas” a serem exploradas ou “nuvens” nas quais se envolve e desaparece, como o velho pintor chinês que entra na sua última tela para desaparecer na casa desenhada no fim do caminho. (GAGNEBIN, 2009, p. 82)

O texto de Ruth Rocha é, ainda, um texto alegre, descontraído. A autora fala com as crianças com uma linguagem coloquial, simples, fácil. Nessa perspectiva podemos perceber uma visão de criança que compreende o mundo, que atua sobre ele. Não uma criança passiva, que precisa que tudo seja explicado de forma simplista. É uma criança com voz e capaz de compreender, não um infante em seu significado original: o sem palavra.

Eram livros com essa qualidade que eu escolhia, na maioria das vezes, para ler para meus alunos da primeira série. Livros com texto envolvente, cujos autores brincavam com palavras, que percebiam as crianças como companheiras de traquinagens na vida e nas palavras. Assim, formato minha visão de “livro ideal” para crianças.

O acervo da creche

Com essa visão de “livro ideal” (ou idealizado) começo a catalogar os livros para crianças existentes na creche, alguns que já conhecia: livros das coleções “Os Pingos” ou “Gato e Rato” de Eliardo e Mary França, livros de Eva Furnari, Ruth Rocha, Ziraldo. Gibis. Foi lá que li pela primeira vez “Os dez saczinhos”, de Tatiana Belinky e que conheci Pedro Bandeira. Uma vez recebemos a doação de livros que incluía Harry Potter, Ismália, de Alphonsus Guimarães, em uma comvente edição e outros títulos voltados para jovens (fizeram sucesso entre as agentes de educação infantil). O acervo da creche não era muito grande, ocupava um armário e meio, mais um cantinho onde fizemos uma “biblioteca” (afinal, melhor ter um canto improvisado do que não ter nada). Apesar do acesso fácil, a falta de organização profissional ou “lógica” – por temas, tipos, tamanho, autores – torna a escolha do livro um processo demorado, ao mesmo tempo que permite a quem faz a busca perder-se no meio dos títulos, das páginas e palavras, tal como um *flaneur*. Assim, as educadoras escolhem os títulos que irão ler durante a semana e já os levam para a sala. Alguns livros foram comprados por solicitação das professoras, outros recebidos por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola¹² (PNBE), que visa prover as escolas – incluindo creches e pré-escolas – de todas as esferas do ensino público com o fornecimento de livros e outros materiais para apoiar a educação básica. Houve livros recebidos pelo PNBE do Professor, programa que visa apoiar a atualização profissional do professor e fomentar a leitura; outros recebidos da própria prefeitura. Há livros bem antigos, cuja temática é voltada para a moralidade e civilidade, encapados com plástico grosso, transparente, demonstrando o cuidado que alguém teve com tais materiais, cuja origem era desconhecida; livros com imagens lindas, textos poéticos, um acervo pequeno e, em sua pequenez, variado e livros que iam de encontro ao meu ideal de livro e leitura para crianças.

Foi então um choque quando me deparei com textos como o seguinte:

Os cachorrinhos com fome balançam seus rabos e latem:
“AU, AU, AU”

Os porquinhos-da-Índia mexem o nariz e fazem:
“SQUIK”

¹² <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/legislacao/item/399-apresenta%C3%A7%C3%A3o> – data de acesso 11 de dezembro de 2019.

Os gatinhos gostam de brincar e fazem:
“MIAU”

Os papagaios são pássaros muito
Barulhentos e fazem:
“QUAK!” (©ST MARTIN'S PRESS)

Nesse livro de sons de animais, quando se aperta o botão do papagaio ouve-se o som, que mais se parece com “arara”.

Catalogando os livros, classifico os textos, para mim mesma, como “fracos” e “empobrecidos”, cuja visão de criança é simplista, frágil, débil. No alto de minha arrogância e de visão limitada de livro e leitura, imediatamente rotulei os materiais como ruins, sem qualidade, como o livro “Dez pequenos animais – livro pop-up”, sem autor, sem data, cuja tradução e adaptação foi realizada por Carolina Caires Coelho e ilustrações produzidas por Gill Guile. Não há informações sobre quem idealizou e produziu os pop-up.

Um elefantinho segue sua mãe.
Agarra-se com sua tromba para não tropeçar.
Mas suas patas já não aguentam mais,
Está muito cansado de tanto andar.

Dois filhotinhos brincam de saltar.
As borboletas não se deixam pegar.
Veja como dançam movendo suas asas.
Deixe-as tranquilas! São tão delicadas.

Era o tipo de livro que eu nunca compraria! O que mais me incomodava era o apagamento dos autores e ilustradores, que considerava um retrocesso. E foi isso que me fez, inicialmente, pesquisar os livros pop-up, de tecido, com sons para as crianças. Contudo, conforme observava as práticas cotidianas das professoras, a pergunta que poderia ser respondida isoladamente em uma biblioteca, transforma-se em outras no encontro com as educadoras da creche e vão se multiplicando: O que nos dizem as práticas de leitura das professoras? Como esses livros transformam-se na leitura das adultas para e com as crianças? Como as monitoras e agentes aparecem nesses momentos? São algumas questões que foram surgindo.

Enquanto vice-diretora, o tempo-espço da creche foi o local onde observei e participei das práticas das professoras nos diversos momentos de leituras e de exploração da materialidade livro: livro como brinquedo, como portador de histórias, como forma de estimular outros sentidos: tato, paladar, audição; livros usados para empilhar e derrubar.

Pensar sobre a apropriação feita do livro nesses momentos foi fundamental para destruir os preconceitos, minhas certezas e minha ideia enraizada e racionalista de livro ideal para criança, como se, de fato, existisse “O LIVRO IDEAL”, observações que despertaram a curiosidade para esse tema de pesquisa. Os textos são “fracos” e “empobrecidos”, sua visão de criança é simplista, frágil, débil – sim, isso considero como verdade, mas o que pode dizer “O LIVRO” quando o pensamos na relação do texto com as imagens visuais, com os sons, com as leituras realizadas com e para as crianças? O que dizem, o que acrescentam, como ultrapassam o próprio texto essas apropriações e transformações?

Vários pré-conceitos (e preconceitos, principalmente quando determino qual o texto mais importante, desconsiderando imagens visuais e seus movimentos, bem como outras formas de ler e se apropriar do material) guiavam minha avaliação inicial desses livros. Há nela um apagamento, um esquecimento do lugar onde estava e do público com o qual trabalhava: uma creche de crianças pequenas, onde o contato com os livros acontece de diversas formas, inclusive por meio da mediação das educadoras, que estavam sendo anuladas pela minha visão impressionista daqueles materiais, naquela creche em que eu trabalhava.

Os fios, os desvios e o caleidoscópio

Durante a pesquisa, precisei adaptar meu olhar, retirando cristais do caleidoscópio que representavam o pré-conceito culturalmente instalado em mim, evitando que dominassem as minhas leituras dos livros e das práticas de leitura. Para tanto, há um aporte metodológico que se inicia antes mesmo de pensar em fazer pós-graduação, lá na graduação. Na disciplina de “Fundamentos do Ensino de História e Geografia”, cursada em 2001, a professora Maria Carolina incentivava-nos a produzir conhecimentos

Motivando-nos a criar práticas (seriam “táticas” – segundo CERTEAU, 1994, p. 91) docentes, que têm por alvo potencializar o engendramento docentes mais autônomos, capazes, por sua vez, de fortalecer as crianças como sujeitos ativos na produção de conhecimentos escolares. (GALZERANI, 2013, p. 128)

E a “usar os óculos thompsonianos”. Tais “óculos” foram fundamentais para mim durante a pesquisa da monografia e do mestrado e sempre fizeram muito sentido, pois a partir deles – e das práticas/táticas de leituras instigadas pela Carol em sala de aula – foi possível entender os livros produzidos para crianças como documentos históricos e, a partir dessa leitura, perceber vestígios das mentalidades dos autores sobre a época em que cada livro foi escrito, sem anular as sensibilidades dos leitores:

A leitura, pontual, dialogal, colocada em ação pelas equipes dos estudantes – e registrada em textos escritos – é, nesse momento, orientada de modo a propiciar uma rica relação entre o sujeito leitor e o próprio texto. Ou seja, as práticas de leitura incentivadas são concebidas como capazes de produzir diálogos com os documentos ora focalizados – historicamente situados, com seus autores, num dado contexto – a partir da perspectiva dos próprios leitores. Neste sentido, práticas que não implicam a diluição do texto, nem, muito menos, apagam os “caçadores” de sentidos do documento (CERTEAU, 1994, p. 259). Ao mesmo tempo, os estudantes são orientados para focalizarem a tessitura discursiva dos documentos propostos como plena de significados, ou de “positividades” (FOUCAULT, 1986, p. 144). Tessitura discursiva que atua não apenas como máscaras que escamoteiam sentidos, mas como capazes de revelá-los. Ou ainda, linguagens que trazem à tona a pluralidade das vozes (vozes contraditórias) ali inseridas, acopladas em torno de eixos argumentativos triunfantes. (GALZERANI, 2013, p. 130-131)

Na disciplina, Carol focalizava as teorias historiográficas visando propiciar reflexões que contribuíssem para exercer a “autonomia consciente na produção de saberes docentes” (GALZERANI, 2013, p. 133)

Ter a oportunidade de cursar tal disciplina fez-me ver a escola sob outro olhar, deslocando, inclusive, o olhar vertical que tinha de meus alunos. Apesar do conhecimentos que possuía sobre criança e educação, foi somente após esses estudos que compreendi a criança como produtora de conhecimentos não só históricos, mas de todas as áreas.

Considerar os livros para crianças como documentos históricos é possível nas abordagens da história cultural, cujo contato inicial também foi nessa disciplina, surgida na França, a partir de insatisfação dos jovens Lucien Febvre e Marc Bloch, durante as décadas de 1910 e 1920, sobre a pesquisa histórica centrada nos jogos de poder de grandes personagens ou grandes países ou territórios, “ignorando que, aquém e além deles, se situam campos de forças estruturais, coletivas e individuais que lhe conferiam densidade e profundidade incompatíveis com o que parecia ser a frivolidade dos eventos.” (ODÁLIA, 2010, p. 7). Buscavam uma história que abraçasse e reconhecesse as mulheres, crianças e homens comuns além de meros espectadores do jogo de poder, percebendo-os como seres que pensam, sentem, agem, constituem e são constituídos culturalmente. Febvre e Bloch fundam a revista *Annales*, objetivando enriquecer a pesquisa histórica no diálogo com outras áreas das ciências sociais e novos temas são abordados, pontapé inicial para a chamada *História Nova*. Resume Burke (2010):

As ideias diretrizes da revista, que criou e excitou entusiasmos em muitos leitores, na França e no exterior, podem ser sumariadas brevemente. Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a linguística, a antropologia social e tantas outras. Como dizia Febvre, com o seu característico uso do imperativo: “Historiadores, sejam geógrafos. Sejam juristas, também, e sociólogos, e psicólogos” [...]. Ele estava sempre pronto “para pôr abaixo os compartimentos” e lutar contra a especialização estreita. (BURKE, 2010, p. 12)

Os historiadores ligados ao marxismo cultural inglês avançam na compreensão da construção de conhecimento histórico pelo viés da cultura e das marcas deixadas pelos seres humanos no mundo. Edward Palmer Thompson foi um deles. Historiador marxista inglês, que lutou na Itália durante a Segunda Guerra Mundial, após a guerra trabalhou na construção de estradas de ferro, foi professor universitário preocupado e envolvido na causa operária: foi docente em escola noturna da classe operária por dezenove anos e ativista político (MUNHOZ, 1997).

Em 1963 publicou o livro “A formação da classe operária inglesa”, no qual propõe uma outra abordagem para o estudo histórico das lutas sociais:

Tanto seu objeto quanto suas fontes foram abordados de forma pouco convencional. O estudo não se restringia a sindicatos e organizações socialistas, mas abrangia um vasto campo que compreendia a política popular, tradições religiosas, rituais, conspirações, baladas, pregações milenaristas, ameaças anônimas, cartas, hinos metodistas, festivais, danças, listas de subscrições, bandeiras, etc.” (MUNHOZ, 1997, p. 157)

Para Thompson (2009), o conhecimento histórico é produzido a partir da lógica histórica, que consiste em um diálogo do pesquisador com a evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica de outro. O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese; o interrogado é a evidência, com suas propriedades determinadas. Nesse diálogo, o pesquisador não se despe de suas mentalidades e história de vida. É um ser completo em sua incompletude e será dessa perspectiva que se lançará ao diálogo.

Cada idade, ou cada praticante, pode fazer novas perguntas à evidência histórica, ou pode trazer a luz novos níveis de evidência. Nesse sentido, a 'história' (quando examinada como produto da investigação histórica) se modificará, e deve modificar-se com as preocupações de cada geração ou, pode acontecer de cada sexo, cada nação, cada classe social, mas isso não significa absolutamente que os próprios acontecimentos passados se modifiquem a cada investigador, ou que a evidência seja indeterminada. (THOMPSON, 2009, p. 59)

Com esse amplo olhar sobre a história, documentos e seres humanos, foi possível ler os livros para as crianças como registros históricos, indícios de mentalidades, da cultura e da própria autora, em sua inserção histórica e cultural, como sujeito atuante em seu tempo. Usar os óculos thompsonianos abriu possibilidades de diferentes leituras, tecer novos tapetes, cujos fios se desfiavam, puxando outros temas, outras cores, outras texturas que se materializaram nas questões e seus movimentos no doutorado.

Com essa visão de produção de conhecimentos, acredito ser necessário explicitar as imagens de culturas e de infâncias que serão essenciais para as próximas discussões. Convido-os então, a acrescentarem mais uma peça ao caleidoscópio.

Cultura, Culturas e História Cultural da Leitura

No mundo leitor da creche estão presentes diferentes sentidos e sensibilidades referentes às leituras. Educadoras e crianças criam e recriam histórias e juntas desbravam o mundo de outras leituras: das letras escritas, das imagens visuais. Apreendem códigos, símbolos, gestos. E me ensinam (ou me lembram) a ressignificar os códigos, símbolos e gestos.

A leitura a contrapelo que proponho aqui é a das práticas de leituras das educadoras, em uma perspectiva cultural. Para elaborar a noção de “cultura”, trago diferentes autores, com diferentes perspectivas, mas que possibilitam dialogar sobre o termo.

Veiga-Neto (2003) aponta um crescente interesse pelas questões culturais, deslocando-as para o centro ao se pensar o mundo. Contudo, tal centralidade não significa tê-las como superior às outras instâncias sociais; são centrais pois atravessam tudo o que é social. A instância cultural é central “porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos” (VEIGA-NETO, 2003, p. 5). Marilena Chauí, filósofa brasileira lembrada por Pereira (2016) colabora com a discussão e afirma que a cultura e suas práticas também podem ser materializadas: culinária, contos, escritas, artes, entre outros artefatos. Tal materialização é forma de cuidar da cultura, preservá-la ao longo da história para que outras pessoas, em outros tempos, conheçam-na.

Tais autores indicam a necessidade de problematizar o termo “cultura”, muitas vezes considerado como sinônimo de civilização, educação, alta instrução, o suprasumo produzido pela humanidade. A pessoa culta torna-se, nessa concepção, a que tem acesso ou que pode adquirir produtos culturais. Richter (2016) acrescenta:

Nesses casos, o qualificativo de “culto” é utilizado de modo parcial, pois privilegia o conhecimento de certas manifestações e produções culturais que são consideradas elevadas ou superiores a partir de um determinado juízo e modelo sócio-histórico. Esse juízo de que ter cultura é possuir uma alta soma de objetos ou conhecimentos da civilização é uma ideia, nas palavras de Alfredo Bosi (1987, p. 38), “que nos barbariza; no fundo somos bárbaros no sentido de que usamos os bens, mas não conseguimos pensá-los. No entanto, cultura é vida pensada”. É processo, é participação, “é trabalho, é ato-no-tempo”. (RICHTER, 2016, p. 19).

É a cultura como algo elitista, diferenciador, com identidade única e que rejeita toda diferença, mas que deve ser repensado e, conforme Veiga-Neto (2003) aponta, somente a partir dos anos 20 do século passado que se começa a se questionar mais seriamente essa concepção, deslocada para *culturas*. Tal deslocamento é inseparável da dimensão política, na qual forças poderosas atuam visando a imposição de significados e a dominação material e simbólica. Continua Veiga-Neto:

Se o monoculturalismo coloca a ênfase no Humanismo e, em boa parte, na estética, o multiculturalismo muda a ênfase para a política. E se as atribuições de significados são, sempre e ao mesmo tempo, uma questão epistemológica e uma questão de poder – e, por isso, uma questão política – é fácil compreender o quanto tudo isso se torna mais agudo quando se trata de significações no campo da cultura, justamente o campo onde se dão os maiores conflitos, seja das minorias entre si, seja delas com as assim chamadas majorias. (VEIGA-NETO, 2003, p. 11)

Veiga-Neto (2003) aponta, também, que o deslocamento ocorre no campo das linguagens, acompanhado de tensões que possibilitam pensar as culturas múltiplas, sem determinismo, abrindo novas perspectivas, novos desafios, incluindo os do campo educacional; novas visões incorporam-se ao campo da cultura, tais como vida, trabalho, atos no tempo, não só de intelectuais da elite, mas de todas as pessoas.

Nessa perspectiva, o historiador Peter Gay (1988) envolve-se na discussão, considerando-a como algo complexo, descontínuo e surpreendente, heterogênea e com dimensões inclusive inconscientes, refratária às tentativas de mapeamento, visto seu amplo significado:

O termo “cultura”, que emprego ao modo abrangente dos antropólogos, requer certa cautela. Toda realização humana que de alguma forma contribui para a experiência pode ser englobada nesta vasta rubrica: as instituições sociais, o desenvolvimento econômico, a vida em família, as doutrinas religiosas e morais, os receios dos médicos, as mudanças de gostos, a estrutura das emoções, até mesmo a política. Ora, não obstante cada cultura apresentar notáveis traços dominantes e certo grau de coerência entre eles, suas amplas subdivisões evoluem com alguma independência, às vezes até isoladamente uma das outras. [...] cultura é algo mais complexo, mais descontínuo e mais surpreendente do que julgam os estudiosos da moderna civilização ocidental. Os altos e baixos do encadeamento de causas e efeitos, principalmente se incluirmos também suas dimensões inconscientes, a tornam refratária a qualquer tentativa de mapeamento empreendida pelo historiador. (GAY, 1988, p. 13-14)

Segundo Gay (1988), dizer que o ser humano é um “animal cultural” é dizer que este aprende pelas experiências, seja nas instituições sociais e classes

sociais, seja nas famílias e trabalho. O autor entende experiências a partir da psicanálise, que diferem de pessoa para pessoa e que são encontros da

mente com o mundo, no qual nem este nem aquela são simples ou totalmente transparentes. Frequentemente banal à primeira vista, a experiência acaba por mostrar-se, sobretudo quando seguimos suas raízes até os remotos domínios do inconsciente, recalcitrante, fugidia, taciturna; [...] seja evento isolado, seja ligada a outros eventos, a experiência é portanto muito mais do que mero desejo ou percepção fortuita; é, antes, uma organização de exigências apaixonadas e atitudes persistentes no modo de encarar as coisas, e de realidades objetivas que jamais serão refutadas. Além de ser um encontro da mente com o mundo, a experiência é também um encontro do passado com o presente. [...] ela emerge do confronto e da colaboração entre a reflexão consciente e a necessidade inconsciente, mescla lembranças e anseios, e nem estes nem aquelas são imutáveis ou acabados. (IDEM, p.19)

Assim, a criança em idade escolar é vista como uma “pequena antologia viva de sua cultura particular – uma cultura parcial, de fato única, um indivíduo, sem dúvida alguma, mas ainda assim uma testemunha altamente informativa dos vários mundos de que faz parte” (GAY, 1988, p. 22). Contudo, os burgueses do século XIX possuíam uma visão diferente de criança: não como participante da cultura, mas como vir a ser.

Outro autor já referenciado que possibilita ressignificar a cultura é Thompson (1998), que a vê não só como valores, atitudes e significados compartilhados, mas também como

um conjunto com diferentes recursos, em que há sempre troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de um “sistema”. E na verdade o próprio termo “cultura”, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto. (THOMPSON, 1998, p. 17).

A preocupação de Thompson (1988) com a noção de “cultura” é a falsa impressão de consenso, o apagamento dos conflitos e dissonâncias, pois, “ao reunir tantas atividades e atributos em um só feixe, pode na verdade confundir ou ocultar distinções que precisam ser feitas” (Thompson, 1988, p. 22). Para o autor, é necessário desmanchar o feixe e examinar cuidadosamente seus componentes: ritos, símbolos, atributos culturais da hegemonia, transmissão dos costumes de geração em geração.

Sobre a chamada alta cultura, Benjamin (1987) a pensa de forma dialética. Sua contundente tese VII, presente no texto *Sobre conceito da história*, diz:

Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos de bens culturais. O materialista histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê tem uma origem obre a qual ele não pode refletir sem o horror. Devem sua existência não somente aos grandes gênios que os criaram, como à corveia anônima dos seus contemporâneos. nunca houve um monumento de cultural que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. (BENJAMIN, 1987, p. 225)

Nesse trecho, a percepção de cultura trazida pelo autor é de que cultura é “testemunho da barbárie que subjaz à sua produção” (GAGNEBIN, 2008, p. 80), uma cultura de acumulação e glamorização, que transforma as obras em mercadorias com mais ou menos valor, cuja posse é do proprietário que puder pagar e ostentar. Para Gagnebin (2008), tal concepção de cultura “reproduz as relações reificantes e fetichistas que regem as relações dos sujeitos entre si, dos sujeitos aos objetos, e dos sujeitos ‘a si mesmos’ na sociedade capitalista: não é uma relação viva de transformação, mas sim uma relação morta de posse e acumulação.” (GAGNEBIN, 2008, p. 81). Cultura como fantasmagoria é duramente criticada por Benjamin, para quem a cultura precisa ser definida numa relação viva do presente ao passado e do passado ao presente – o passado não como pontual e fixo, reproduzido no presente, mas nos seus sinais que persistem no presente. (SCHLESENER, 2016, p. 122). Na tese IV, afirma Benjamin

A luta de classes, que um historiador educado em Marx jamais perde de vista, é uma luta pelas coisas brutas e materiais, sem as quais não existem as refinadas e espirituais. Mas na luta de classes essas coisas espirituais não podem ser representadas como despojos atribuídos ao vencedor. Elas se manifestam nessa luta sob a forma da confiança, da coragem, do humor, da astúcia, da firmeza, e agem de longe, do fundo dos tempos. Elas questionarão sempre cada vitória dos dominadores. (BENJAMIN, 1987, p. 223-224)

Aqui, o autor traz a cultura como manancial de tenacidade e astúcia, de humor, de resistência e de questionamento da continuidade da dominação (GAGNEBIN, 2008). Elementos que “agem de longe, do fundo dos tempos”, que são encontrados nos contos de fadas. Nessa perspectiva benjaminiana, a cultura não deve ser reduzida e imobilizada pelos bens produzidos e vendidos como cultura, mas, sim, intimamente relacionada à história, pautada na relação, sem neutralidade e cheia de tensões humanas.

Devemos, então, romper com a visão de cultura como categoria estanque, hierarquizada e hierarquizadora, fixada no tempo, no espaço e nas classes sociais, excludente economicamente, e percebê-la como rede que por vezes nos une, por vezes nos separa. Uma amálgama densa, que nos aproxima de diferentes formas, não sem conflito, não passivamente e que não é somente externa a nós. É anterior ao nosso nascimento, mas, a partir desse momento, nós a aprendemos e a apreendemos, assim como a reinventamos e a recriamos. É troca, é realização humana, como aponta Gay (1988), conjuntos de diferentes recursos onde há múltiplas trocas ocorrendo, entre todos os envolvidos de todas as classes sociais, contudo, sem consenso e com contradições, como afirma Thompson (1988) e não deve ser mercantilizada, coisificada, como afirma Benjamin (1987).

A partir da perspectiva de que o ser humano nasce imerso na cultura é possível pensar a educação e a apropriação-recriação da cultura como movimentos históricos, coletivos, com transformações contínuas, como defende Richter (2016):

Em cada um de nós, a transformação ocorre pelo alargamento dos limites de nossa percepção, dado pela participação nas produções culturais. Ao mesmo tempo, educação e formação cultural nos mobilizam e nos situam em um conjunto de valores, crenças e comportamentos, deslocam-nos de hábitos e nos fazem pertencer a um lugar e a um coletivo. Nossa história, na coletividade, configura-nos, impregna-nos de sentidos e nos faz sentir o mundo de modo singular e plural ao mesmo tempo. Singular porque esta vida é minha vida, neste lugar e neste tempo que particularizam meu imaginário e minha percepção, meus humores e amores, meus saberes e meus fazeres, enfim, porque é única. Plural porque compartilho com aqueles com quem convivo uma história de valores, sentimentos, língua, ideias, modos de morar e de vestir, crenças e hábitos. Na convivência, juntos, participamos de uma rede de significados e nela significamos nossas particularidades. Isso nos leva a compreender que o modo como se efetua o acolhimento de bebês e demais crianças na creche e na pré-escola está profundamente comprometido com as experiências culturais dos adultos que os acompanham. Por isso, podemos dizer que a relação entre os bebês, as demais crianças, as famílias e os profissionais da Educação Infantil implica experiências de si, em movimento de se fazerem juntos, ou, então, de viverem juntos... (RICHTER, 2016, p. 18)

Para a autora, a forma como lidamos com bebês e crianças nas creches está intimamente vinculada com as experiências vividas pelas educadoras em toda a sua formação cultural, deslocando a ideia de cultura como mercadoria e afirmando a ideia de “produção de existência a ser empreendida de modo compartilhado”; como ação conjunta no tempo. Nessa perspectiva, a formação cultural é compreendida como troca, como processo histórico de encontros com saberes e fazeres que nos significam no coletivo” (RICHTER, 2016, p. 20). São encontros e significados coletivos experimentados de forma única por cada sujeito, impossibilitando que essa

formação cultural seja transmitida, passada de uma a outra pessoa, pois como diz respeito à vida, sua transmissão e transformação acontecem no viver e nas relações que cada um estabelece com o vivido. Duas pessoas podem viver a mesma situação, mas não sairão com a mesma experiência: “ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja, de algum modo, revivida e tornada própria” (LARROSA, 2002, p. 27). Para Benjamin (1994), tornar própria a experiência de outro é possível por meio das narrativas, das histórias compartilhadas.

Na escola, nesse movimento de apropriação e recriação de sentidos das experiências de outros, a mediação das educadoras torna-se fundamental para que as crianças transformem e ressignifiquem as experiências, inclusive as de linguagens de seu grupo social:

Aprendemos juntos a transformar em nós sentidos para significar a convivência e, assim, compartilharmos um mundo comum. Nesse sentido amplo, as crianças não só aprendem, mas também nos ensinam. Juntos aprendemos e nos ensinamos no enfrentamento da imprevisibilidade do viver cotidiano. Como costumam dizer os índios guarani da região das Missões (RS), “estamos todos nos levando”. (LARROSA, 2002, p. 20-21)

Na creche, os momentos de leitura são momentos onde as educadoras e crianças trocam palavras, gestos. Considerando que é a partir de suas experiências culturais de leitura que as educadoras leem para as crianças, nessa pesquisa percebo as experiências de leitura a partir de dois olhares: das próprias práticas das educadoras e de suas memórias de leitoras.

São histórias e culturas de leituras que antecedem as histórias dos sujeitos da pesquisa. No movimento de ler, contar, ouvir, narrar, educadoras e crianças desempenham diferentes papéis, entre eles o de autores. Scholes (1989), refletindo sobre o universo da cultura letrada, percebe que a leitura envolve compreender e incorporar, (re)inventando o autor, imaginando seus propósitos e incorporando o texto em nosso repertório – o que não significa colocar o livro na estante, mas para dentro de nós. As histórias entram em nós pelos olhos da alma, não pelos ouvidos. Citando Roland Barthes, complementa “que é isso mesmo a leitura: reescrever o texto da obra dentro do texto de nossas vidas” (SCHOLES, 1991, p. 25). Cavallo e Chartier (1997) dizem-no de outra forma e complementam com as múltiplas formas de se ler:

Os autores não escrevem livros: não, escrevem textos que se tornam objetos escritos – manuscritos, gravados, impressos e, hoje, informatizados – manejados de diferentes formas por leitores de carne e osso cujas

maneiras de ler variam de acordo com as épocas, os lugares e os ambientes. (CAVALLO e CHARTIER, 1997, p. 9).

Afirmam que a prática de leitura não pode ser tratada no singular, mas que existem práticas de leitura plurais, construídas por múltiplos elementos, como classe social, profissão, religião, escolaridade, a época em que vivem leitores e autores. Abordando a leitura por meio da história cultural, compreendem que não existe somente uma forma de ler, mas sim uma multiplicidade de formas de textos e de ser leitor (Chartier, 1991) que possibilita entender o texto de diferentes maneiras.

Tais significados estão diretamente relacionados às experiências vividas pelos leitores, ao suporte do texto e, ainda, ao momento histórico onde ocorre. O leitor é sujeito inserido em um tempo-espço cultural e será a partir desses conhecimentos e suas sensibilidades que interagirá com o texto, com o livro, exercendo papel ativo no momento da leitura, dando outros sentidos e significados ao material produzido. As obras fogem delas e adquirem existência ao receber as significações que seus diferentes públicos lhes atribuem, às vezes em muito longa duração.” (CHARTIER, 2017, p. 42). Para Olson (1997) interpretar um texto não implica se sabemos o que o texto significa, mas apenas o que pensamos saber de seu significado. É algo subjetivo e vinculado a seu tempo e lugar

Cavallo e Chartier (1997) afirmam que a leitura é “prática encarnada por gestos, espaços e hábitos [...] sendo preciso identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores, as tradições de leitura, maneiras de ler.” (Cavallo e Chartier, 1997, p. 6) Cada leitor, alfabetizado ou não, tem sua forma de ler, com contrastes entre normas e convenções de leitura em cada comunidade de leitores, formas legítimas de se apropriar dos livros, maneiras de ler, instrumentos e processos de interpretações. Os contrastes existem entre as expectativas e os interesses que grupos de leitores investem nessa prática e que se relacionam com as maneiras pelas quais o texto pode ser lido, que diferenciam de acordo com a alfabetização do leitor, a familiaridade com o escrito e as significações e valores que os leitores dão ao gesto “ler o texto”. Para os autores:

Uma história sólida das leituras e dos leitores deve, portanto, ser a da historicidade dos modos de utilização, de compreensão e de apropriação dos textos. Ela considera o “mundo do texto” um mundo de objetos, de formas, de rituais cujas convenções e disposições incitam e obrigam à construção do sentido. Considera, de outro lado, que o “mundo do leitor” é constituído por “comunidades de interpretação”, segundo expressão de

Stanley Fish, às quais pertencem leitores (e leitoras) particulares. Cada uma dessas comunidades partilha, em sua relação com o escrito, um mesmo conjunto de competências, de usos, de códigos, de interesses. (CAVALLO e CHARTIER, 1997, p. 7).

Já Cabral e Kastrup (2007) entendem a leitura como experiência inventiva e produtora de subjetividade, pensada a partir da perspectiva do leitor. Consideram a literatura uma arte, agindo diretamente na subjetividade, visto que nos move e nos faz pensar: “os efeitos da leitura podem se dar a partir de um encontro de diferenças em um plano impessoal e múltiplo, composto de forças heterogêneas, fluxos moventes, fragmentos, multiplicidades”(CABRAL e KASTRUP, 2007, p. 2), além de perceberem a leitura como problematização e *breakdown* (quebra) necessários para pensar novas formas de ser e de viver – a leitura possibilita a produção de subjetividades. As autoras consideram que a leitura pode ser, ainda, do tipo que o leitor se joga, mergulha no texto – como as crianças nas leituras realizadas pelas professoras.

Apresentados alguns dos elementos do caleidoscópio, isto é, a abordagem histórica e cultural e os autores com quem dialoga, para compreender a noção de cultura que perpassa a pesquisa e a concepção de leitura nessa abordagem, falta, ainda, um elemento: os sentidos de infância(s), visto que as leituras na creche existem com e para elas.

Quem são elas, as crianças?

Leituras com e para crianças: um olhar benjaminiano para as infâncias

Formatura

Fui à formatura de uma amiga minha da história. É uma lembrança bem fugidiva, efêmera, nebulosa. Lembro-me que foram alunos da Carol e que um dos alunos, o orador, em seu discurso faz a pergunta inquietante, entre brincando e nervoso: “e vocês entenderam quem é a criança benjaminiana?”

Thaís

E quem é a criança benjaminiana? E seria ela a personificação da visão de criança de Walter Benjamin? Pergunta interessante que dialoga com minha particular inquietação com o termo “literatura infantil”. Desde o início da graduação, diversos professores, de diversas disciplinas chamavam a atenção para o termo infantil e suas derivações e, conforme crescia meu interesse e conhecimento por essa literatura, maior essa inquietação se tornava, tanto que passei a chamar de “literatura para crianças” e as leituras que fiz das obras de Walter Benjamin ajudaram-me a fortalecer essa decisão tomada.

Benjamin em diversos trechos de sua obra aponta sua visão de criança e a importância que atribui a esse momento da vida dos seres humanos. Em diversos momentos fala de suas experiências de meninice, das relações que as crianças fazem e constroem com artefatos culturais. Há momentos em que vislumbro o pensamento do autor sobre infância e momentos de clara defesa das crianças por parte do autor. E em “A hora das crianças” (BENJAMIM, 2015), o autor fala para as crianças.

Em “Infância Berlinense: 1900” (BENJAMIM, 2013), o Benjamin adulto rememora seus tempos de menino: pequenas janelas, frestas, portas entreabertas que nos convidam a espiar em sua meninice. Assim como não podemos apreender a realidade “completa” olhando pela janela, as mônadas também nos oferecem fragmentos.

Essas mônadas levam-nos por diversos caminhos, nenhum linear. A ordem de cada uma também varia, devido às várias escritas e reescritas realizadas pelo autor. A vida é apresentada fragmentada, densa, tensa; relações familiares, escolares. Os lugares pelos quais andava quando criança são rerepresentados, revisitados, relacionados com seu presente.

Ressoa a pergunta: *Quem é a criança benjaminiana?* Em uma leitura a contrapelo dos fragmentos, podemos perceber, principalmente, uma criança sensível, formada por corpo, pensamento, ações e emoções, atenta aos acontecimentos ao seu redor e com eles interagindo. Percepções sentidas e vividas por todos os sentidos.

Galzerani (2002) traz à baila a discussão sobre a criança benjaminiana, convidando-nos a viajar com ela pelas ideias e memórias desse autor alemão, considerando que a alegoria “viagem” aos olhos dele é uma “forma de revisitar o passado, num movimento capaz de encadear o presente e o futuro.”(GALZERANI, 2002, P.50). Nessa viagem, conhecimentos são produzidos de forma relacional à sociedade da qual fazem parte, em uma busca constante pela superação do esfacelamento dos tempos, da comunicação, da troca de experiências, do “olho no olho” e do toque das mãos. Consonante com essa busca, Galzerani (2002) apresenta Benjamin em sua inteireza, não só o pensador que se tornou quando adulto, mas também sua infância, sua família, seus estudos, suas alegrias e tragédias, visto que o grande pensador adulto, não se “forma” apenas na adultez, na universidade, mas por toda a vida – na soma e compartilhamento de experiências, incluindo as ocorridas durante a infância, dando outro significado e destaque à essa etapa da vida – em uma visão de formação ampliada, de longa duração.

Galzerani (2002) traz a epistemologia da palavra infância, proveniente do latim *in-fans*, sem linguagem “no interior da metafísica ocidental; não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade. Neste sentido, a criança é focalizada como alguém menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado” (GALZERANI, 2002, p. 57). Juntamente com Gagnebin, retoma as discussões sobre infância ao longo dos séculos, abordando autores como Platão, Santo Agostinho, quando a infância aparece em sua negatividade, um mal necessário para o vir a ser adulto, ser de razão e conhecimentos. Ariès (1986), afirma que não havia representações de crianças na arte medieval até o século XII e um dos possíveis motivos para que isso tivesse ocorrido é a probabilidade de “que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÉS, 1986, p.50). Continua Galzerani (2002) que somente com Rousseau que outra forma de se pensar as crianças (os meninos) apresenta-se, considerando-as naturalmente boas, sendo corrompidas pela sociedade.

Infância deixa de ser território do pecado para ser o próprio paraíso da humanidade moderna, descrente de tudo, mas que consegue acreditar na “felicidade individual” (GAGNEBIN, 1997, p. 180) constituindo uma imagem de infância romantizada e idealizada: fomos crianças felizes, somos capazes de fazermos nossos filhos felizes como forma de nos livrarmos das infelicidades de nossa própria existência. Nessa relação com antigos filósofos, a questão continua: *Quem é a criança benjaminiana?*

Benjamin apresenta uma outra visão de criança: nem tão céu, nem tão terra. Uma criança real, inteira, portadora de consciente e inconsciente e que está em permanente relação com o mundo e, nessa relação, constitui-se e o constitui. Segundo Gagnebin (1997), elabora esse autor uma dupla experiência (*Erfahrung*) com in-fância:

Primeiro, ela remete sempre à reflexão do adulto que, ao lembrar o passado não o lembra tal como realmente foi, mas, sim, somente através do prisma do presente projetado sobre ele. (...) nesse sentido, a lembrança da infância não é idealização, mas, sim, realização do possível esquecido ou recalçado. A experiência da infância é a experiência daquilo que poderia ter sido diferente, isto é, releitura crítica do presente da vida adulta. (GAGNEBIN, 1997, p. 181)

O outro sentido dessa experiência é o oposto da segurança, da razão dos adultos: é a inabilidade, a desorientação infantil, não como algo negativo ou com olhar benevolente, mas como lembrança de nossa primeira fraqueza, nossa insegurança. Lembrança, também, da perspectiva de olhar da criança: a que consegue ver e perceber os pequenos e os humilhados. Sua incapacidade de dizer corretamente e de manusear os objetos também são formas de nos lembrar que palavras e objetos não existem somente para nos servir: podem ser outras coisas, ter outros fins. (GAGNEBIN, 1997).

Nessa ode à vida, Benjamin narra suas memórias entrelaçadas aos acontecimentos históricos, relacionando-os às percepções infantis e adultas, como na mônada Varandas;

Como uma mãe que aperta ao peito o recém-nascido sem o acordar, assim a vida trata durante muito tempo a recordação ainda tênue da infância. Nada alimentou mais a minha do que olhar sobre os pátios entre cujas varandas escuras havia uma, ensombrada por toldos no verão, que foi para mim o berço onde a cidade deitou o seu novo habitante. [...] Creio que havia ainda esse prolongamento desse ar nos vinhedos de Capri onde um dia abracei a amada; e é esse também o ar em que respiram as imagens e alegorias que dominam o meu pensamento, como as cariátides nas alturas das varandas sobre os pátios nos bairros da zona oriental de Berlim. [...] As varandas mudaram menos desde a minha infância do que as outras divisões. Mas não é só por isso que as sinto mais próximas. É antes pelo

consolo que a sua inabitabilidade traz a quem, por assim dizer, já não consegue viver em lugar nenhum. Nelas, a habitação do berlinense encontra sua fronteira. Berlim – o próprio deus da cidade – começa aí. Está aí de forma tão presente que nada que seja transitório se pode afirmar a seu lado. Sob sua proteção, o lugar e o tempo encontram-se a si mesmo, e um ao outro. Ambos se deitam aí a seus pés. Mas a criança que um dia se aliou a eles instala-se, confundindo-se com o seu grupo, na sua varanda como num mausoléu que havia muito tempo lhe estava destinado. (BENJAMIN, 2013, p. 76)

Sensível rememoração em uma época delicada da vida. Nesse trecho, o autor narra-nos o encontro de diversos tempos passados no momento presente e na relação com esse presente, claramente perceptível em “Creio que havia ainda esse prolongamento desse ar nos vinhedos de Capri onde um dia abracei a amada; e é esse também o ar em que respiram as imagens e alegorias que dominam o meu pensamento” (BENJAMIN, 2013, p. 76) A imagem inicial da mônada, “uma mãe que aperta ao peito o recém-nascido sem o acordar”, na relação com uma mônada de *Passagens*, “O que a criança (e na lembrança esmaecida, o homem) encontra nas dobras dos velhos vestidos, nas quais ela se comprimia ao agarrar-se às saias da mãe – eis o que estas páginas devem conter. ■ Moda ■” (BENJAMIN, 2018, p. 664). Benjamin (2018) remete à proteção, cuidado, consolo, aconchego e segurança, dialoga com as imagens finais, desoladas, sem um lugar de morada: por que “já não consegue viver em lugar nenhum”? A mim, particularmente, a imagem de inabitabilidade trazida remete-me à guerra e suas atrocidades. Ao exílio. Remete à tristeza, desconsolo, desesperança, cujo consolo acontece na rememoração de seus momentos de criança. Citando Veuillot, Benjamin (2018) retoma o assunto em *Passagens*

“Quem habitará a casa paterna? Quem fará preces na igreja em que foi batizado? Quem conhecerá ainda o quarto em que ouviu um primeiro grito, em que presenciou um último suspiro? Quem poderá apoiar sua frente no parapeito da janela em que ele, quando jovem, se entregara a esses devaneios que são a graça da aurora no longo e sombrio julgo da vida? Ó raízes de alegrias extirpadas da alma humana!” (VEUILOT, Apud BENJAMIM, 2018, p. 621-622) [K1a, 1]

As imutáveis varandas, suspensas sobre colunas, observam a passagem do tempo, as transformações da sociedade, o crescimento do menino, cujo futuro será longe de sua segurança e o desenraizamento causado pelas guerras.

Benjamim menino, cuja meninice é narrada pelo Corcundinha, guardador das memórias

O anãozinho antecipava-se-me em tudo. Antecipando-se, lá estava ele no meu caminho. De resto, não me fazia nada, esse bailio pardo, a não ser

cobrar metade do esquecimento de cada coisa de que me aproximasse: “Se pr’o quarto de comer / Com minha papa vou, / Está lá um anão corcunda: / Já metade me levou”.

Como cobrador de um pedágio e guardador do esquecimento, o Corcundinha

É o representante privilegiado da inabilidade, do fracasso e do esquecimento, ou, ainda, de tudo o que escapa à soberania do sujeito consciente e marca tão profundamente a criança que não adquiriu a “segurança” do adulto. (GAGNEBIN, 2009, p. 82-83)

O autor apresenta a sua meninice pelo que ele, agora adulto, imagina o que foi: época de múltiplas “experiências vividas” (Galzerani, 2002); de brincadeiras, leituras, explorações de diversos lugares, sonhos. Diferente de Peter Pan, o menino que não queria crescer, Benjamin não nega o futuro que lhe espera – o mundo adulto – nem tampouco o pretende antecipar, como aponta em um texto escrito treze anos antes:

Culpa e felicidade manifestam-se na vida das crianças com mais pureza do que na existência posterior, pois todas as manifestações na vida infantil não pretendem outra coisa senão conservar em si os sentimentos essenciais. Aqui, as hostes inimigas, culpa e felicidade, ainda se encontram inseridas em seu cenário, no terreno pacífico da futura batalha, da qual somente os anos vindouros conseguirão avaliar o desenrolar ambíguo e o desenlace que tudo decide. Por isso, nada mais reconfortante e, ao mesmo tempo, elucidativo do que permitir ao olhar que, da altura desses anos, venha repousar sobre os campos da infância – campos cortados por abismos, embora também pacificados. Acontece que é necessário alcançar primeiro essa altura, para que então a infância possa ser comparada com a seriedade do destino dominante, como nos episódios infantis libertadores e elucidativos de *Os irmãos Karamázov*. Por outro lado, o caminho inverso, isto é, que vai da infância à vida adulta do homem ou da mulher, não deve construir assunto para um artista que luta pela imagem indissimulável de culpa e felicidade, que luta pela fisionomia moral de seu herói. Pois somente a partir daquela altura torna-se possível alcançar a visão da infância enquanto campo de batalha onde reina a paz – e alcançar ainda o seu desvendamento mediante o poder da felicidade e da culpa; a contemplação que, ao contrário, se obstina em permanecer no terreno da infância, por mais maravilhosas que sejam as coisas que venha a extrair, não descortina a seriedade da infância, plena de afinidades com a tristeza do adulto. (BENJAMIN, 1994, p. 49-50)

Aqui, Benjamin escancara a relação íntima entre as experiências de crianças com o adulto, o tornar-se adulto. Estudar a infância somente por ela mesma não permite entender nuances da infância tais como se apresentam na adultez. Infância não como pecado, negação, pureza, mas como campo de possibilidades, de crescimento e com características que lhe são próprias. Sentimentos não são negados, mas sim tidos como essenciais desse tempo humano, tão complexo e

contraditório quanto um “campo de batalha onde reina a paz” (BENJAMIN, 1994, p. 50).

Em sua lembrança, o autor entrecruza seu presente homem adulto, intelectual, morando em Paris, com imagens de seu passado: menino, judeu, burguês na Berlim de 1900. Galzerani (2002) flagra uma nova dimensão trazida por Benjamin em suas lembranças: sermos historicamente constituídos, na relação com outras crianças, outros adultos, outras classes sociais, outras culturas; sermos constituídos no coletivo. A criança que Benjamin foi se relacionava de tal forma com palavras e objetos que neles se transformava (borboleta, quadro), uma aproximação simbiótica que os adultos viventes em nossa sociedade capitalista moderna perdem. Ainda que a dimensão coletiva esteja fortemente presente, o autor, conforme aponta Galzerani (2002), não anula sua singularidade, essencial para suas leituras de mundo.

Quando Benjamin fala sobre crianças, afirma

A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não “infantil”. Muito menos aquilo que o adulto costuma considerar como tal. E já que a criança possui senso aguçado mesmo para uma seriedade distante e grave, contanto que esta venha sincera e diretamente do coração, muita coisa se poderia dizer a respeito daqueles textos antigos e fora de moda. (BENJAMIN, 1994, p. 55)

Há uma leitura de mundo por parte da criança que é desconsiderada pelos adultos, que acreditam que precisam “traduzir o mundo” para que esse seja entendido, ou, ainda, esconder acontecimentos comuns como morte, assalto, incêndios. Criam elas para si um mundo próprio, na relação com o mundo que vivem. Percebe-se uma criança atravessada pela cultura, que a ressignifica, reapresenta e a experimenta, constantemente, para se constituir. Em seus programas radiofônicos Benjamin coloca em prática sua visão de criança. Nesses programas, estão presentes os diversos temas caros ao autor, mas abordados de forma muito mais “próxima”, em uma linguagem clara, como em uma conversa com um tio que viajou muito, com um avô contando histórias.

Benjamin, o Narrador no texto escrito em 1936, isto é, após os programas nas rádios, já exilado, nos diz que o “narrador não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva”, que a arte de narrar está em vias de extinção; que existe embaraço quando se pede que alguém narre uma história. Segundo ele, “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores” (BENJAMIN, 1994, p. 198). Mas, principalmente:

o senso prático é uma das características de muitos narradores natos. [...] tudo isso esclarece a natureza da verdadeira narrativa. Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. [...] de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos (BENJAMIN, 1994, p. 200).

E, nos programas de rádio, ele mesmo narrador, aconselha seus ouvintes:

Quanto mais uma pessoa entende de um assunto e quanto mais ela passa a saber da quantidade de coisas belas que existem de uma determinada categoria – sejam elas flores, livros, roupas ou brinquedos -, tanto maior será sempre a sua alegria em ver e saber mais sobre elas, e tanto menos ela se preocupará em possuir, comprar ou dar de presente estas mesmas coisas. Aqueles entre vocês que me escutaram até o final, ainda que não devessem, terão que explicar isto aos seus pais” (BENJAMIN, 2015, p. 66)

Interessante notar que a estrutura textual apresentada é bem parecida com seus textos acadêmicos, com citações de diversos autores e tipos de textos. Porém, a linguagem e a forma de se expressar são completamente outra: os conceitos benjaminianos estão presentes, perceptíveis em uma leitura a contrapelo, de forma instigante, inteligente e sem infantilizações.

O autor começa seus programas como se fosse um conhecido de seus ouvintes, ora introduzindo o tema sem grande cerimônia : “Crianças de Berlim, se vocês quiserem ir ao teatro de marionetes, vão ter dificuldades”; ora fazendo perguntas: “Vocês conhecem a história d’O vaso dourado, lembram-se da estranha vendedora de maçãs, que logo no início leva um esbarrão do estudante Anselmo?” (BENJAMIN, 2015, p. 19); ora contando suas experiências, como quando inicia o texto “A Berlim Demoníaca”, onde retoma uma história que aconteceu com ele: “Hoje começarei com uma história que me aconteceu quando tinha quatorze anos. Naquela época eu era aluno em um internato”. (BENJAMIN, 2015, p. 39).

Há um pequeno trecho do livro em que Benjamin reconhece a curiosidade das crianças: “As crianças querem evidentemente conhecer tudo. E se os adultos só mostram a elas o lado bem-comportado da vida, elas logo vão querer conhecer o outro lado por si mesmas” (BENJAMIN, 2015, p. 99)

Por que afinal devemos contar essas coisas às crianças? Devemos falar a elas sobre impostores e criminosos que desrespeitam as leis para fazer uma fortuna em dólares e, pior, assim conseguem alcançar seus objetivos? Sim, esta é uma questão que deve ser colocada, e eu ficaria com a consciência pesada, se simplesmente chegasse aqui e ficasse contando histórias com tiros de pistolas disparados para todos os lados. Eu preciso dizer algumas palavras a vocês sobre as leis importantes e os grandes

propósitos que constituem o pano de fundo das histórias em que os contrabandistas de álcool são os heróis. (BENJAMIM, 2015, p. 209)

Nesses dois trechos, temos a “justificativa” de Benjamin para os temas escolhidos: as crianças não podem ser vistas como seres estranhos ao mundo do adulto. Elas possuem uma interpretação própria do mundo, por isso devemos a elas explicações claras e racionais. Afinal, o mundo é um só e estamos todos inseridos nele. Vê a criança como um ser humano curioso e forte.

Benjamin conta aos seus ouvintes, também, a história de Pompéia a partir de sua própria experiência ao visitá-la: conta de sua sensação causada pelo ar abafado, em como é fácil se perder em seus labirintos, suas ruas largas e sempre iguais. Não há ruído e as cores já perderam o brilho. Escutam-se apenas os próprios passos. As paredes sem janelas, visto que a iluminação provinha de claraboias no teto, deixam o cenário mais sombrio. Contudo, destaca Benjamin, a melhor vista que se tem é do Vesúvio, algoz. O autor poderia continuar e narrar somente a tragédia. Mas não o faz. Apresenta o passado de Pompéia, sua reconstrução após o terremoto e traz, ainda, os samnitas, população da Itália antiga, cujos vestígios foram quase que completamente destruídos. Há quase um lamento de Benjamin, que explica o motivo de os corpos terem sido preservados por tantos séculos.

Benjamin termina o programa:

Mas em meio a estas centenas de inscrições, nos deparamos ao final com uma que, podemos imaginar, teria sido a última, e que tenha sido gravada pela mãe de um judeu ou um cristão conhecedor destas histórias, ao ver o fogo se aproximar ameaçando a cidade. ‘Sodoma e Gomorra’, eis esta última e sinistra inscrição sobre os muros de Pompeia.” (BENJAMIN, 2015, p. 234)

Esse texto remete-me ao texto “Sobre o conceito de história”, especificamente à tese número nove. As descrições de Benjamin sobre as ruínas de Pompeia me fazem imaginar o *Angelus Novus*, de Paul Klee, parado sobre os “espaços vazios entre as ruínas”.

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o

amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso. (BENJAMIN, 1995, p.226)

Tal relação se dá, para mim, devido às destruições presentes nesses dois textos. Ao Anjo resta esperar a redenção. Já, para Pompeia, a redenção aconteceu quando foi redescoberta, quando suas histórias e as histórias de sua gente puderam ser recontadas, quando suas memórias puderam ser compartilhadas.

Benjamin pensa a infância como um dos momentos de construção do sujeito em sua inteireza: psicológico, biológico, social. Imersa em um mundo cultural, a criança é atravessada a todo instante por experiências que a movimentam, que a desestabilizam, que agregam novos significados às experiências anteriores. Esse atravessamento pode acontecer pelas artes, pelas literaturas, pela convivência com outras pessoas, pelas músicas e, pela televisão, internet e, por que não?, pelo rádio. Assim, imagino Walter Benjamin não só filósofo, intelectual, judeu, mas um “artefato cultural” – narrador no rádio – que atravessa e marca a infância da burguesia alemã, tendo consciência da infância como “potencialidade, como sujeito da história” (Galzerani, 2002).

Nessas convergências de leituras e sentidos, a pergunta “*Quem é a criança benjaminiana?*” começa a me dar pistas de seus sentidos possíveis. Há clara coerência de Walter Benjamin em toda sua obra quando o assunto é criança e o universo de artefatos culturais voltados a ela e com todos os outros com os quais se relaciona e contempla. Para mim, a imagem de infância que se desenha é de criança ativa, criativa, portadora de consciente e inconsciente, que significa o mundo a sua volta e recria-o de forma a elaborá-lo em si. É atravessada por histórias, memórias, experiências suas e dos outros, sujeito inteiro, ainda não quebrado pelas fantasmagorias da sociedade moderna capitalista. É capaz porque já é alguém que virá a ser outro alguém na relação destes e, a partir dessa perspectiva de futuro-adulto, a infância deve ser repensada. Para Kramer (1997), a imagem de infância remete à fantasia, imaginação, criação, ao sonho coletivo, história presente passada e futura. Ela é próxima dos mágicos e dos loucos e se contrapõe às racionalidades instrumentalizadas.

Kramer (1997) levanta diferentes perspectivas que se pode ter ao pensar/repensar a criança. Passando pela história, com os estudos de Phillipe Ariès, a psicologia, sociologia, antropologia, psicanálise, filosofia, chega à pedagogia, de

onde traz Paulo Freire e Célestin Freinet, para afirmar que crianças e adultos são cidadãos, criadores de e criados na cultura, produtores da e produzidos na história, feitos de e na linguagem e que a criança nunca deve ser vista como objeto de pesquisa.

Dentro da perspectiva cultural que proponho na tese, a criança de hoje não é, definitivamente, a criança pensada por Benjamin, vivida pelo menino Walter, pois seu tempo-espaço é outro, as tecnologias e artefatos culturais são inimagináveis àquela época; as experiências vividas são constituídas por diferentes temporalidades, com interações, com materialidades cujas transformações são constantes e cada vez mais rápidas. “O modo como construímos nossas relações com os objetos, transformando-os em signos da cultura de uma época, revela, em contrapartida, a maneira como os objetos são incorporados e se inscrevem na interioridade dos sujeitos como valores, estilos de vida e desejos, constituindo as subjetividades contemporâneas (JOBIM E SOUZA e SALGADO, 2008, p. 208). Podemos perceber, então, a apropriação por parte das crianças da cultura do adulto e que a recriam criativamente com seus pares (BELLONI, 2007).

Contudo, sua essência inquieta, curiosa, ativa, transgressora, questionadora, construtora, mantém-se, como se mantém a essência das relações de poder e autoridade entre adultos e crianças – ao mesmo tempo que se transformam as formas de exercício do poder e autoridade adulta, como afirma Sarmiento (2011). Continua o autor que a criança “brinca com a história”, contudo, é a história que

Define as condições e as possibilidades, em cada formação social e em cada momento concreto, desse brincar onde ocorre a reconfiguração de valores, dos ideais e da experiência acumulada. A criança de hoje age sob formas e em condições muito distintas do passado. A criança, jogador-jogado, estabelece as bases do seu “reino” em condições sociais concretas, que herdou e são independentes da sua vontade. Mas é aí que ela se constitui como actor social, contribuindo, à sua medida, para a conservação e transformação da sociedade. (SARMENTO, 2011, p. 583)

Para Sarmiento (2011), a infância é um “grupo social, do tipo geracional, permanente”, formado por crianças de diferentes idades, gêneros, etnias, religiões, classes sociais bastantes desiguais e oportunidades de vida (SARMENTO, p. 583-584). Apesar de tantas diferenças, há elementos comuns a todas as crianças:

vulnerabilidade e dependência social, econômica e jurídica dos seus membros; a ausência de direitos cívicos e políticos formais; o conjunto de concepções socialmente produzidas que, sendo heteróclitas e

contraditórias, têm poder de referências distintivamente o que é ser “criança”. estes elementos comuns não são estáticos, transformam-se ao longo dos tempos, tanto quanto dos espaços geográficos e sociais, mas configuram condições específicas de existência para as crianças em cada espaço-tempo concreto, a história marca indelevelmente a geração da infância. (SARMENTO, 2011, p.584)

A partir de meu lugar de fala, de estar inserida na classe média burguesa paulista, numa época onde o capitalismo neoliberal da modernidade tardia aprofunda a barbárie, o consumo, tenho observado diversas formas de organizar tal período da vida: com atividades extraclases que grande parte dessa classe acredita serem necessárias para o futuro; diminuindo (por “segurança”) a brincadeira ao ar livre; retirando das crianças oportunidades para criarem brinquedos, jogos, para brincarem com objetos não estruturados (galhos, folhas, tubos, caixas) e dar a eles outras e novas funções e significados. A convivência nas praças e calçadas tem diminuído, ruas são alargadas não para serem lugares de encontro, mas para facilitarem e agilizarem a passagem de veículos. Trocamos o exterior pelo interior, contudo, nessa troca, o convívio da criança com seus pares (visto, ainda, que as famílias optam por ter menos filhos) é diminuído e oferecidas a elas telas (smartphones, tablets, computadores e televisão), por tempo indeterminado, desde a mais tenra idade – vide sucesso feito pela Galinha Pintadinha – uma outra forma de controlar a criança sem “violência”. São telas que, segundo Certeau (2012), retiram do sujeito a autoria, a transgressão, o movimento, a vida, restando somente a reprodução.

Uma criança ainda rabisca e suja o livro escolar; mesmo que receba um castigo por crime, a criança ganha um espaço, assina aí sua existência de autor. O telespectador não escreve coisa alguma na tela da TV. Ele é afastado do produto, excluído da manifestação. Perde seus direitos de autor, para se tornar, ao que parece, um puro receptor, o espelho de um ator multiforme e narcísico. No limite, ele seria a imagem de aparelhos que não mais precisam dele para se produzir, a reprodução de uma “máquina celibatária” (CERTEAU, 2012, p. 88)

Jobim et al (2008) refletem sobre tal período da vida na relação com a “cultura lúdica” considerada como sendo os conjuntos de costumes lúdicos, regras, brincadeiras (individuais, coletivas e de diversas gerações) que estão integrados à vida social em que se realiza, não é fechada em si, mas se relaciona com o mundo social e cultural, fornecedores de suportes simbólicos e significados que renovam sua existência.

Tal cultura apresenta-se de acordo com os sujeitos e os espaços - escola, em casa, na rua, sendo, assim, estratificada, diversificada e compartimentada,

completam as autoras. Nela, os aspectos experimentados na vida social (diferença de gênero, etárias, classes sociais, étnicas, geracionais) ganham outros contornos. Para ser jogadora, a criança precisa conhecer e partilhar dessa cultura própria do jogo.

Pensando nessa cultura e a apropriação realizada pelo capitalismo avançado, Jobim et al (2008) discutem as mídias e a forma como se compõem em um sistema de comunicação e de informações coeso e de muitas interfaces, onde o texto matricial se dilui e o espaço dissolve-se: “a cultura lúdica que se configura nessa rede transmídia é tecida no entrecruzamento de informações, saberes e significados que circulam, simultaneamente, em diversos suportes tecnológicos cujas narrativas complementam-se”.(JOBIM et al, 2018, p. 210). Nessa rede, as crianças são livres, porém, presas a cabos de conexão do mundo digital. Integra crianças do mundo inteiro, de diferentes crenças, países, culturas, desde que tenham acesso ao mundo virtual (JOBIM et al, 2008; BELLONI, 2007). Caso contrário, são excluídas dele. Mas, é bem provável que as crianças às margens consigam formas para se conectarem a essa cultura inventando saídas criativas, abrindo brechas, trilhando outros caminhos, significados e modos de interagir com as narrativas dessas culturas, agregando o faz-de-conta e instaurando novas formas de jogar. Além disso, é preciso pensar as crianças e suas culturas sempre no plural, pois há diferentes experiências de infância e de criança (DEMARTINI, 2002). Para Benjamin (2018), cada infância é capaz de ligar as conquistas tecnológicas (que, em sua época, eram bem diferentes das contemporâneas) aos mundos simbólicos antigos, fazendo a “ponte” com o que é de domínio da natureza por meio do hábito, da repetição

Somente um observador superficial pode negar que existem correspondências entre o mundo da tecnologia moderna e o mundo arcaico dos símbolos da mitologia. Num primeiro momento, de fato, a novidade tecnológica produz efeito somente enquanto novidade. Mas logo nas seguintes lembranças da infância, com seu interesse pelos fenômenos tecnológicos, sua curiosidade por toda a sorte de invenções e máquinas, liga as conquistas tecnológicas aos mundos simbólicos antigos. Não existe nada no domínio da natureza que seja por essência subtraído de tal ligação. Só que ela não se forma na aura da novidade, e sim naquela do hábito. Na recordação, na infância e no sonho. ■ Despertar ■ [N2a, 1] (BENJAMIN, 2007, p. 503)

Considerando as tecnologias conhecidas por Benjamin e que hoje possuem inúmeras “limitações”; considerando o universo tecnológico atual que

invade e mercantiliza a infância com “brinquedos” que falam, cantam, andam sozinhos, retirando grande parte do processo de criação da brincadeira; considerando, ainda, os usos de “objetos hipnotizadores” como videogame, celulares e tabletes que, assim como os cassinos, destroem a percepção da passagem do tempo, do mundo ao redor e das relações nos momentos de uso, retirando a possibilidade de se criar com os resíduos, pergunto: será que, com tais tecnologias que trazem em seus usos tantas fantasmagorias, ainda é “despertar”? ou uma alienação e mergulho infinito no sonho?

Além disso, os produtores da cultura infantil globalizada tentam tomar para si o que antes cabia às famílias e à escola: dirigem-se diretamente às crianças, educando por meio de desenhos animados, vídeos, jogos e suas outras

interfaces com a produção de artefatos que compõe a cultura lúdica de nossa época, não cessa de povoar o imaginário infantil com novos personagens, fantasmas, cenários, atitudes, ideais e valores, ocupando espaços de conversa, de jogo e de convivência, demarcando práticas sociais entre os homens e as mulheres, entre as crianças e os adultos, entre raças, classes sociais etc. deparamo-nos com um projeto educativo dedicado a formar a atual geração de crianças, cujos mestres e didática se pulverizam sob a forma de produtos, brinquedos, *cartoons*, *animes*, mangás, cartas e games, que se reúnem para compor uma rede de signos voltados ao consumo, entretenimento e à educação. O grande desafio que se coloca hoje para pais e educadores é o de como lançar novas questões frente às semióticas que se estabelecem como globais para que as crianças possam experimentar e criar outras formas de expressão mais livres e variadas, recuperando a necessária diversidade cultural nos modos de ser, agir, pensar e falar sobre as experiências coletiva e subjetiva. (JOBIM et al, 2008, p. 220)

Dentro dessas possibilidades e limitações, as crianças contribuem e (re) constroem a infância:

As práticas sociais das crianças reconfiguram os lugares institucionais em que vivem as crianças, em cada momento, e as formas de ser e de agir das crianças “contaminam”, alteram, modificam permanentemente as práticas familiares, escolares, institucionais, e dos territórios e espaços sociais em que se encontram. Apesar de isso ser normalmente ignorado, a verdade é que as crianças agem e a sua acção transforma os lugares em que (com)vivem com os adultos. As minis-transformações que ocorrem, por efeito de agregação e de interdependência dos contextos de existência têm influência sobre o conjunto da sociedade. (SARMENTO, 2011, p. 585)

São formas de ser, viver, agir em espaço-tempo que são atravessadas por contradições, complexidades, jogos políticos e desigualdades sociais, que, muitas vezes, antecipam o fim desse período da vida.

Dessa forma, repensar a imagem de criança é percebê-la como uma criança com as potencialidades vistas por Benjamin e não o vir-a-ser ou filhote de

ser humano adulto. Kramer (2000) problematiza a infância, frisa que crianças são produtoras de cultura e que nelas a cultura é produzida e propõe que se olhe o mundo a partir do ponto de vista da criança, “questionando o adulcentrismo, a dominação e as didatizações existentes nas diferentes modalidades de educação e nas suas diversas instâncias da cultura – exige compreender que a criança faz história com o lixo da história” (KRAMER, 2000, p. 155). Quando conseguirmos nos colocarmos no lugar da criança e tentarmos ver o mundo a sua maneira, poderemos vislumbrar maneiras de transcender a barbárie.

Afastada, agora, no tempo e no espaço do local e das pessoas dessa pesquisa, percebo que a contradição (contradição, não barbárie) sobre bebês e crianças existe e resiste fortemente.

Sendo a creche espaço de múltiplos encontros, com sujeitos com histórias de vida complexas, diferentes e, em alguns casos, antagônicas, as contradições são coerentes e perceptíveis, principalmente nos momentos de organização totalmente norteado pelas adultas, momentos nos quais as crianças participativas, durante as contações, tornam-se infantes. São contradições que não desmerecem o trabalho, mas que demonstram as desconstruções do que ainda devemos fazer em nós.

Ao mesmo tempo, há o respeito e reconhecimento pelos sujeitos inteiros, com poucos anos já vividos e muitos conhecimentos adquiridos: respeito quando Maria acolhe o medo de uma criança ou escuta suas receitas de bolo - medo acolhido, mas que também é enfrentado com brincadeira e faz de conta; consideração e respeito quando monitoras e agentes colocam crianças e bebês no colo, expandindo primitivo vínculo e necessidade humana; respeito e conhecimento quando trazem fantasia e magia para as aulas - seja por meio de um gato, de um mascote, de uma fantasia, seja convidando famílias a lerem para e com seus bebês e crianças.

Há muito que reconstruir, mas há muito a ser mantido.

Dos livros às leituras

Nas páginas anteriores busquei construir o caleidoscópio da pesquisa em sua abordagem histórico cultural, contemplando as noções de cultura, de leitura e de infância. Por meio dessa tríade, ser-nos-á possível flagrar as imagens de leitura advindas das observações realizadas na creche, leitura essa que era parte da rotina da creche todas as manhãs e após o sono, momentos nos quais as educadoras exploravam livros de diversos formatos e gêneros, não somente livros *pop-up*. Mas, como havia em mim certa aversão a estes, a forma com que se apropriavam destacou-se aos meus olhos: iam além do escrito e não só nas rodas de leitura. E iam além, percebo agora, também da visão de criança e de leitura que eu tinha naquele momento. Percebiam a importância da manipulação livre pelas crianças desses materiais mais reforçados, tecido, papelão duro, de banho. Conversavam com as crianças, apresentavam os livros e deixavam que os lessem. Era uma atividade com livros, explorando-os como livro e como brinquedo. Sabiam que estragar faz parte da vida de um livro, como conta a monitora Anália:

Combinando

Porque a criança vai rasgar. A gente vai falar que não, mas elas vão e a gente tem que restaurar, tem que haver aquele combinado da equipe, que quando a criança rasgar a gente restaura, porque senão, em menos de um ano a gente perde tudo. – Anália

Proibir a criança de manipular os livros não é cogitado. Para Anália, os livros devem ser acessíveis às crianças, conforme propõe também Luzia de Maria (2016) para quem as salas de educação infantil precisam estar povoadas de livro, sendo responsabilidade das adultas a manutenção quando necessária. Odila, agente de educação infantil, em outra entrevista, completa:

Restaurar

Tem um acervo bom aqui na creche, tem livro pop-up, livro de pano, mas acho que tem que ser mais explorado, precisa dar sempre uma renovada, porque infelizmente as crianças rasgam. A Maria fica sempre tentando colar, ela pega o durex fica colando. – Odila

Várias vezes presenciei essa cena. A professora Maria, sentada nos bancos do refeitório, com um olho nas crianças e outro no conserto do livro. As crianças levavam os livros a serem reparados a ela.

Assim, as práticas das educadoras jogaram nova luz a esse material e ao meu preconceito. Quais sentidos podemos construir vendo as potencialidades das relações, ao invés de focar nas deficiências dos materiais?

A escolha dos livros pelas professoras não foi totalmente livre. Fiz a seleção no dia em que apresentei o projeto às professoras, em uma reunião de Trabalho Docente Coletivo¹³ (TDC), partindo do pressuposto de serem livros pop-up, com movimentos, sons, de tecido, sem autores. Escolhi o TDC pois sei que nele estão presentes todas as professoras e a equipe gestora da creche: orientadora pedagógica e diretora. Fui bem acolhida por todas e, já nesse dia, separei os livros em duas prateleiras do armário no “refeitório-biblioteca”. Dentre esses livros, elas escolheriam livremente para ler com e para as crianças durante minhas observações. Os livros separados previamente eram os sem autores, pop-up, ou com dobraduras, abas, sons. Cabe aqui destacar que, nesse momento, as práticas de leitura que pensei em observar eram apenas das professoras, mas, durante o TDC, a equipe da escola sugeriu para observar também as leituras das monitoras e agentes, como forma de dar visibilidade e valorizar o trabalho que elas realizavam no período da tarde. Conversei com as educadoras dos agrupamentos onde a leitura ocorria pelas vozes de monitoras e agentes, que aceitaram participar. Infelizmente, devido ao revezamento de funcionárias em uma sala à tarde, a leitura também foi revezada. Assim, mesmo com as gravações, opto por não as trazer nesse momento. Já em outra sala, a agente de educação infantil Esther era quem lia após o sono e são as leituras dela que trago aqui para representar as leituras do período da tarde.

Durante as observações, uma nova imagem caleidoscópica apresenta-se: percebo o papel fundamental que as monitoras e agentes possuem. Sem elas é quase impossível ler para as 24 – 28 crianças. Auxiliam no controle, na organização, nos cuidados. As professoras não protagonizam as leituras sozinhas! As monitoras e agentes do período da manhã não realizam a leitura, mas tampouco seria possível (ou fácil) ler sem a contribuição delas nesses momentos. Conversei com as monitoras e agentes de acordo com os agrupamentos, manhã e tarde juntas. Dessa

¹³ A reunião de Trabalho Docente Coletivo envolve somente as professoras. As reuniões das monitoras ocorriam em outros horários.

forma, as conversas avançaram, elas se reconheciam nas falas das outras, ora aproximavam experiências e ora distanciavam. A troca foi muito rica.

A partir dessas conversas e das observações produzi diversas mônadas, tentando captar a força da experiência em pequenos textos. Um exercício árduo durante a escrita foi não as transformar em simples “ilustrações” de minha fala, mas mostrar o potencial existente nas práticas de leitura das educadoras.

As escolhas não foram fáceis: a princípio pensei em trazer uma transcrição completa de todos os agrupamentos e outras mônadas, mas dialogando com o Guilherme e a Adriana, percebi que isso não contribuía para uma leitura mais fluida. Optamos, então, por trazer somente as mônadas. Após ouvir, ler, reler e rememorar aquele tempo na creche, condensei o observado e ouvido nas mônadas e procurei dialogar com elas, seguindo a história cultural.

Outra escolha importante foi como organizá-las. Apresento mônadas das observações do Agrupamento II A, Agrupamento II B, manhã e o Agrupamento I (berçário) não de forma estática e isolada, mas apresentando cada turma, as possibilidades de discussão e suas aproximações. Opto por trazê-las a partir do Agrupamento II A, visto que iniciei a transcrição pela contação da agente Esther e, na sequência, trago as leituras da professora Beatriz, pois são da mesma turma e leem livros sobre os mesmos temas. Na sequência, trago a leitura da professora Maria, pois a leitura que se destacou aos meus olhos dialoga com as discussões levantadas pelos desdobramentos das leituras de Esther e Beatriz. Por fim, estão as práticas de leitura de Joana para os bebês, que ganharam um espaço só delas devido às especificidades da idade e das leituras realizadas pela professora.

Como antecipado na apresentação, trago, antes dos próximos capítulos, os cristais, as mônadas produzidas na relação com as observações das leituras e das memórias compartilhadas das educadoras.

Coleções (1): mônadas das leituras com e para as crianças

Memórias de Coleções

Nunca foi de fazer coleção ou de ter muito apreço aos objetos que juntava. Quando penso em coleções, me recordo de uma pasta preta, recheada de papéis de carta, às vezes tão recheada que mal fechava. Trocávamos, quando meninas, os repetidos, negociando valores: “esse da Moranguinho só troco por dois”. Se tivesse o tamanho A4 (para a criança, o papel de carta A4 era o que ocupava o saquinho todo), também valia mais. Se desvalorizavam se amassassem, se sujassem. Coleções me lembram, ainda, uns livros cujas páginas eram colantes com um plástico protegendo os selos juntados durante a juventude de meu pai. Ou uma caixa de sapatos. Pesada. Amassada, as mãos das crianças mergulhavam nela e pescavam inúmeros chaveiros, de diferentes formas, cores, origens e, apesar de serem todos chaveiros, diferentes utilidades. Gostava da coleção de livros que tínhamos em casa: enciclopédias, coleções Ediouro, publicações “Círculo do Livro”, livros de mitologias, de lugares distantes e cheios de fotos! E gibis. Muitos gibis Disney e seus derivados: “O Manual dos Escoteiros Mirins”, “Manual da Vovó Donald”, que trazia receitas e algumas curiosidades.

Thaís

Pois é preciso saber: para o colecionador, o mundo está presente em cada um de seus objetos e, ademais, de modo organizado. Organizado, porém, segundo um arranjo surpreendente, incompreensível para uma mente profana. Este arranjo está para o ordenamento e a esquematização comum das coisas mais ou menos como a ordem num dicionário está para uma ordem natural. Basta que nos lembremos quão importante é para cada colecionador não só o seu objeto, mas também todo o passado deste, tanto aquele que faz parte de sua gênese e qualificação objetiva, quanto os detalhes de sua história, aparentemente exterior: proprietários anteriores, preço de aquisição, valor etc. tudo isso, os dados “objetivos”, assim como os outros, forma para o autêntico colecionador em relação a cada uma de suas possessões uma completa enciclopédia mágica, uma ordem do mundo, cujo esboço é o *destino* de seu objeto, aqui, portanto, neste âmbito estreito, é possível compreender como os grandes fisiognomonistas (e colecionadores são fisiognomonistas do mundo das coisas) tornam-se intérpretes do destino. Basta que acompanhem um colecionador que manuseia os objetos de sua vitrine. Mal segura-os nas mãos, parece estar inspirado por eles, parece olhar através deles para o longe, como um mago. (Seria interessante estudar o colecionador de livros como o único que não necessariamente desvinculou seus tesouros de seu contexto funcional.)

[H 2,7: H 2ª,1]

(BENJAMIN, 2007, p. 241)

Walter Benjamin nos apresenta uma imagem de coleção como um arranjo, por vezes incompreensível, mas que para o colecionador possui sentidos e valores inestimáveis. Nas coleções, cada objeto tem sua história, um pedacinho de uma história maior, que inspira o colecionador, que ao olhar para longe, vislumbra relações outras. O sentido da coleção pode ser difícil de ser compreendido, mas aos olhos do colecionador, as histórias e caco de cada objeto, faz sentido. Sentido dado também pela organização dada pelo colecionador, pela luz e disposição que ele dá ao colocar o objeto na vitrine.

Coloco na vitrine que abre os dois capítulos seguintes duas coleções de mônadas, pequenos textos condensados de sentidos e que explodem como fogos de artifício, portadores do sentido do todo.

E o que seria o “todo”? O “todo” são as transcrições completas dos momentos de leituras da creche, quando as professoras e agentes de educação infantil liam em voz alta para e com as crianças e bebês, suas belas práticas com as quais me presentearam, cujo tamanho não cabe na tese e que truncavam o desenvolvimento do texto e a fluidez da leitura. Assim, após diversas conversas com o Guilherme e a Adriana, optamos por condensá-las, transformando em pequenos cristais coloridos, chamados de mônadas, que Cunha (2016), em diálogo com BENJAMIN (1994) e GALZERANI (2005), afirma que são fragmentos que comunicam um choque ao pensamento “imobilizando-o por um instante e fazendo o sujeito se deslocar de sua zona de conforto, de sua interioridade proferida” (CUNHA, 2016, p. 89). Durante a construção dos cristais minha preocupação era não substituir as vozes das participantes pela minha escrita, buscando manter a relação entre elas e mantendo algumas marcas de oralidade.

Apresento as coleções de mônadas e, no decorrer das discussões, as retomo para dialogar com os referenciais teórico-metodológicos. A repetição no correr do texto possibilita facilitar a leitura através dos suportes eletrônicos (computador, tablet, celular e E-books), cujo “ir e vir” tão fácil, prático e naturalizado pelo corpo ao manusear o livro, torna-se “subir e descer” da tela, cujo toque precisa ser sensível e preciso e que ainda estamos nos acostumando a ele. Pensando nessa adaptação, a repetição facilita essa outra leitura, como me mostrou a querida amiga Márcia Bichara.

Além disso, retomar as mônadas é forma de aproximar as educadoras, as crianças, o momento da leitura e da conversa das discussões teórico-metodológicas (quase uma alegoria, trazê-las corporalmente para a discussão), do diálogo para a construção de significados e conhecimentos. Galzerani (2013) traz a ampliação da imagem da rememoração que a mônada possibilita

Imagem que se apresenta como presentificação de uma ausência e que é capaz de dinamizar a visão de produção de conhecimentos, entrecruzando diferentes espaços, diferentes temporalidades, diferentes sujeitos, diferentes visões do mundo (a da criança e a do filósofo, por exemplo) (2013, p. 55)

Mônadas que possibilitam entrever sensibilidades, de tensionar e produzir conhecimentos e entendimentos sobre práticas cotidianas.

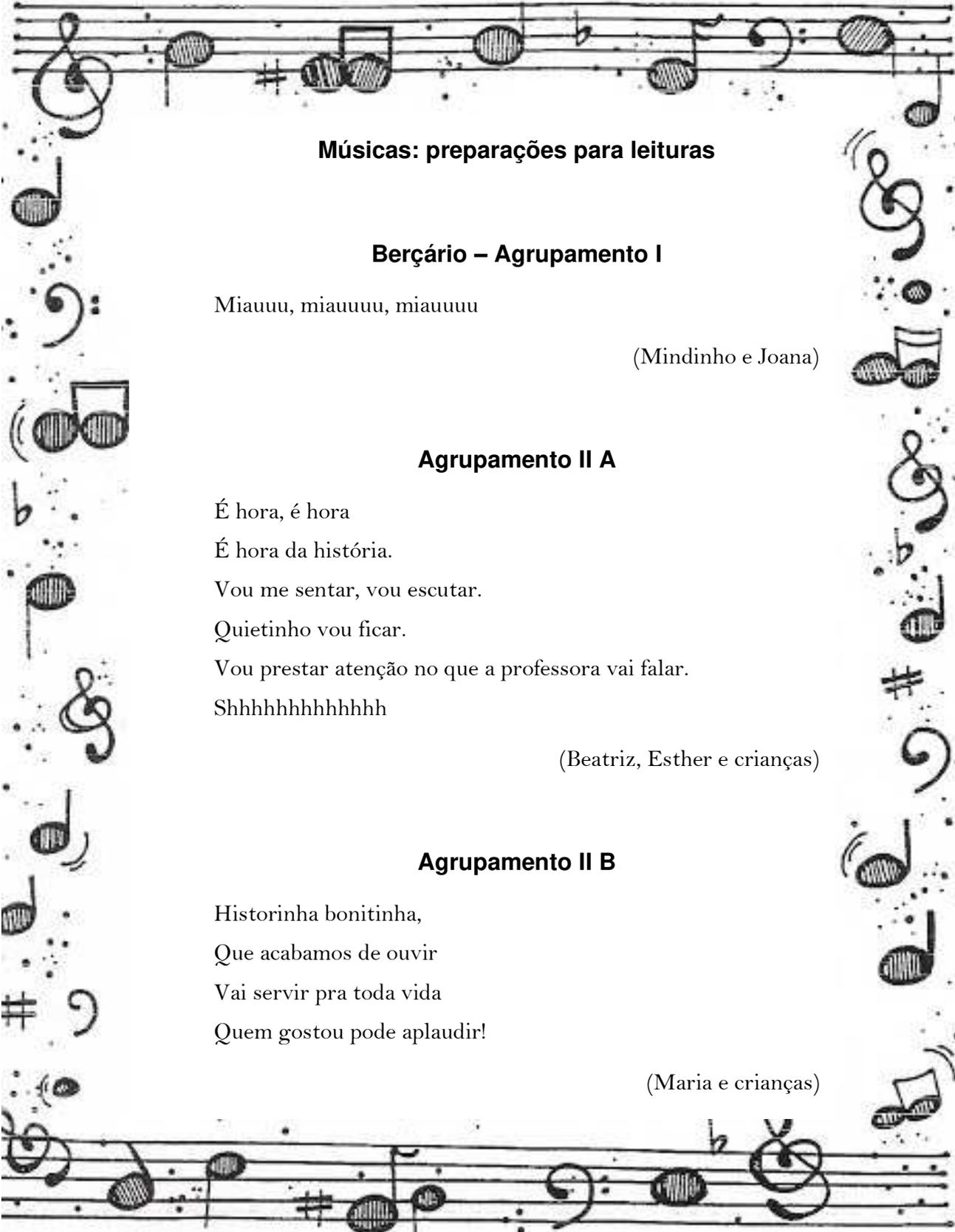
Contudo nem todas foram tensionadas, mas devido às sensibilidades das práticas e das falas, pensando em “dar vistas” ao trabalho cotidiano realizado na creche, foram expostas nas vitrines das coleções.

A exposição segue a ordem em que aparecerão no capítulo a que se referem e estão com letra diferenciada, para destacá-las no texto.

Trago os cristais coloridos do caleidoscópio para pensar as práticas de leitura na creche, primeiro como possíveis de ocorrerem na creche e:

Quais aspectos podemos perceber nas práticas de leitura da creche? Como as temporalidades se apresentam, se cruzam e se transformam? Como as políticas públicas transparecem nesses cotidianos?

Segue a coleção de mônadas que compõem o caleidoscópio:



Músicas: preparações para leituras

Berçário – Agrupamento I

Miauuu, miauuuu, miauuuu

(Mindinho e Joana)

Agrupamento II A

É hora, é hora

É hora da história.

Vou me sentar, vou escutar.

Quietinho vou ficar.

Vou prestar atenção no que a professora vai falar.

Shhhhhhhhhhhhh

(Beatriz, Esther e crianças)

Agrupamento II B

Historinha bonitinha,

Que acabamos de ouvir

Vai servir pra toda vida

Quem gostou pode aplaudir!

(Maria e crianças)

Os Animais de Estimação

Com uma música introdutória, a agente Esther prepara o ambiente para a contar a história: as crianças dispersas buscando posições e lugares mais confortáveis no tapete usado para delimitar o espaço, aos poucos, começam a olhar para ela e tentando cantar a música, sendo que a maior participação ocorre na hora do “Shiiiiiiiiii”. Não há uma roda: as crianças sentam-se no tapete, algumas encostam no armário, outras, na parede. Esther senta-se em uma cadeirinha, ficando um pouco mais alta que as crianças. A monitora Sônia fica um pouca afastada do grupo, trocando as fraldas das crianças. Esther apresenta o título do livro às crianças e começa a conversar com elas sobre o tema, querendo descobrir quem é que tem animais de estimação. Várias vozes respondem “EUU” e dizem ter “vacas, macaco, cachorro”. Nessa conversa, Esther estimula a fala das crianças, que respondem com sons de animais e palavras. Começa a agente: “Eu vou ler depois eu mostro para vocês. Gatos e cachorros são adoráveis animais. São nossos amigos especiais”. As crianças estão alvoroçadas, querendo e pedindo para ver. Esther mostra e aponta: “Olha o cachorrinho aqui, ó. E os gatinhos. Quem tem gatinho, cachorrinho em casa?” as crianças respondem e, para continuar a história, a agente faz shiiuuu para pedir silêncio e parte para o próximo animal. Enquanto lia, algumas crianças ainda falavam “EU”, contudo Esther não alterou a voz no momento da leitura, não brigou com as crianças nos momentos de interrupção. Os pássaros são os últimos animais do livro. A agente retorna ao começo, questionando às crianças se elas conhecem algumas músicas relacionadas aos animais apresentados no livro. Uma criança interrompe para mostrar o desenho de sua roupa, afirmando ser um gato, quando, de fato, era um urso. Cantam algumas músicas de animais enquanto terminam de trocar as fraldas e depois vão para o parque. – Agente Esther e crianças do Agrupamento II A

Os animais da selva

Beatriz é muito empolgada em suas contações. Faz caras e bocas, exagera nas vogais. Interessante que como escolheu livros sobre animais, sempre retoma a contação do dia anterior. “Ontem a gente ouviu a história dos animais da fazenda: o cavalo, o boi, a galinha, o pintinho, a ovelha. Hoje a gente vai ouvir a história dos animais da selva. Da floresta. (criança repete palavra “Selva”). Voz de suspense: Hmmm, quem é essa daqui que está no livrinho?” É interrompida por uma criança que aponta para o livro: “Quebrou”. Beatriz procura intrigada o que estava quebrado, até que percebeu que era do livro que a criança falava: “É quebrou a cabecinha dela, coitada. A dona cobra espia e vai escorregando, esfregando-se pela grama de um lado e vai passando para o outros. Olha a cobra e imita o chiado da cobra.” Suas imitações são reproduzidas pelas crianças, assim como elas faziam no período da tarde. Beatriz continua: “Quem será que estragou o livrinho? Tããããooo lindo o livrinho da cobra. Olha a cobra rastejando... Chhhhhhhh – Qual mais será que tem que mora lá na floresta? Voz de suspense: lá na selva? Algumas crianças chamam pela coruja, mas assim que a página é virada, outro animal aparece: “A mamãe tartaruga, olha aqui a tartaruga! na areia coloca 100 ovos ou mais. Volta para a água e fala: “Vou precisar de 100 babás!” Ela vai ter 100 filhotinhos! Um monte de ovinhos da tartaruga! Vai nascer um monte de tartaruguinha. Ela foi lá na areia colocar os ovinhos dela.” Nesse ritmo de leitura, conversa e imitação de animais a leitura prossegue até o fim do livro, anunciado pela professora: “É acabou a história dos animais. Só tem esses animais na selva. Não tem leão nesse livro. Não tem tigre nesse livro. Quem gostou da história?”, pergunta

prontamente respondia em coro: "EU, EU, EU". Antes de dispersar a roda, a professora explica a rotina do dia para as crianças. – Professora Beatriz e crianças do Agrupamento II A

Cavalo que não era cavalo

Em tom de suspense, a professora Beatriz continua a narrativa: "É agora quem será? Tem mais um animalzinho que mora na fazenda. Sabe quem é?" As crianças, contagiadas pela insistência de Lucas, que a cada animal chamava o cavalo, respondem em coro: "O cavalo!". Beatriz, em misto de surpresa, anuncia: "O Cavalo!" As crianças explodem de alegria! "O cavalão! O Cavalo!, O cavalo Juvenal! O cavalo da vovó", fazendo referências às músicas com cavalos Beatriz, inventa a narrativa: "O cavalo lá na fazenda! Será que esse é o cavalo Juvenal? Ou será que é o cavalinho da vovó? Um monte de cavalo: um, dois, três, quatro cavalos. Criança: "dois?" "Quatro. Quatro cavalos estão lá na fazenda." Responde Beatriz e termina a narrativa: "É, quatro cavalos lá na fazenda. Agora é o último animal que mora lá na fazenda!" – o cavalo era um jumento... – Beatriz e crianças do agrupamento II A

Na Fazenda

As crianças retornam do café da tarde. A professora já deixou a sala e quem assume é a agente e a monitora. Esther, a agente de educação infantil, preparou o local onde aconteceria a contação de histórias. Colocou 2 grandes tapetes para delimitar o espaço onde as crianças deveriam permanecer. Hoje Esther não definiu a história, trouxe dois títulos sobre animais para que as crianças escolhessem, sendo o vencedor a história: "Na fazenda", começa Esther e, aponta para a imagem visual da capa: "Quem é essa daqui?" Em coro as crianças respondem: "A vaquinha.". "Não, não é a vaquinha. É a ovelhinha, é um carneirinho." Nesse momento, é interrompida por crianças imitando o carneiro. Esther continua a leitura com misto de conversa: "É quem é esse senhor (mostra uma imagem no livro) (criança responde com o próprio nome!) é o seu Lobato, dono da fazenda. Ele tem um monte de animais, o cavalo, cabrito, carneiro, os pintinhos, patinhos, a ovelhinha, a galinha, o porquinho e a vaquinha, com o bezerrinho dele." – Esther e crianças

Diminutivos

Como marca de sua narrativa, Esther sempre questiona as crianças. Agora era sobre o próximo animal: "Vamos ver o outro animal agora?". Algumas crianças respondem "não", outras, "sim". Esther continua: "Qual será? Quem que é esse?" Lendo as imagens as crianças prontamente as crianças falam: "Vaca!" Esther confirma e lê: "Lambe, lambe o bezerrinho. A mamãe cuida bem dele. Olha a mamãe cuidando bem do bezerrinho. O seu pelo é bem limpinho! Mas parece um novelo." Como que a vaca faz?" Animadamente, as crianças imitam vaca: Muuuu. – Esther e crianças agrupamento II A

A princesa e o prêmio perfeito

Maria quer começar a narrar: “Posso começar a contar a história? A princesa Lili ouve as trombetas reais. Este é o dia do campeonato! Olha aqui a trombeta! Olha a princesa Lili. João, vamos ouvir a trombeta?” A pergunta foi dirigida a João, forma de chamá-lo de volta ao grupo, à história, mas todas as crianças respondem: “Vamos!” – Professora Maria e crianças do Agrupamento II B

As fadas

“Hoje é a história das fadinhas. Olha aqui! As fadinhas elas voam para láááá, voam para cáááá! Voam para láááá, voam para cáááá” – narra Maria enquanto movimenta o vestido. Era como se fosse uma fada estivesse voando sobre as cabeças das crianças. “O que será que essas fadinhas vão fazer? Vamos deixar aqui a roupinha da fadinha, bem escondidinha. “Fadas Amigas”, é o nome da história. Aaah, aqui não tem autor. Quem será que vai voar com as fadas? Ana, a gente voa?” Subitamente em silêncio, Ana volta-se para a professora. “Quando eu vou de avião, eu voa, diz a professora.” – Maria e crianças agrupamento II B

O tesouro da Caverna do Dragão

“Nós vamos ver a história da Caverna...” diz a professora mostrando a capa do livro, esperando a complementação realizada pelas crianças: “... do Dragão!”. Há expectativas, ansiedades e memórias em suas vozes. Maria instiga a curiosidade como ninguém: “Será que ele vai estar aonde?” Várias crianças respondem: “No castelo! Na caverna!”, realizando leitura da imagem visual.

Maria: Na caverna! E quem será que escreveu esse livro? Foi Martin Taylor e Dunca Smith. Continua em tom de suspense: “Será que esse dragão vai levar a gente para voar? Vai levar a gente para nadar?” As crianças respondem indecisas. Às vezes sim, às vezes, não. Alguém diz estar com medo do dragão, situação que a professora tenta acalmar, pois o dragão está dentro do livro e que de lá não sairá. Com voz poderosa começa a história: “Há ouro escondido no alto das montanhas! Está dentro da caverna de um dragão perigoso. Este mapa mostra onde podemos achá-lo. Vamos lá... mas você não pode ficar nervoso.” A leitura continua em ritmo acelerado! Uma busca, várias fugas até chegar ao topo da montanha, encontrar o tesouro, derrotar o dragão e viver felizes para sempre!, pensei eu, durante a história. Mas não foi bem assim. Maria lê a história com incrível animação e finalmente chegam à caverna: “Ali está o dragão que cospe fogo. Com garras afiadas, pronto para atacar! Não vou ser corajoso, deixe o tesouro e VAMOS ESCAPAR! AAAAAAAAAAAAA! Vocês vão pegar o tesouro ou vocês vão correr?”, pergunta Maria às crianças, dando a impressão que está correndo na frente de todos! Crianças: Correr! Maria ainda se despede: Tchau seu Dragão, não quero seu tesouro nenhum! Quem quer ser queimado pelo dragão? Corre, corre, corre! – Professora Maria e crianças do Agrupamento II B

A caixa, o gato e o livro

Joana, chega e ajoelha-se perto das crianças. Traz uma caixa de papelão. É de lá que vem o miado! Dentro dela, há um gato de pelúcia!! Que surpresa!! As crianças ficam extasiadas com a chegada do gato, que percebo ser um velho amigo delas. Dentro da caixa está também o celular “miador” da professora e o livro da semana! As crianças ficam alvoroçadas, tentando acariciar

o gatinho, pegá-lo no colo. “O Mindinho chegou”, anuncia Joana, que se transforma na ventríloqua do gato: “Ol! Bom dia para todo mundo! Bom dia para todas as crianças. (Crianças que por sinal adoram essa entrada triunfal! As crianças querem acariciar o gatinho, abraçar, conversar com ele. Um tumulto de bebês começa a se formar, sendo carinhosamente desfeito: crianças vão para o colo e o Mindinho fala e recebe um abraço, um afago de cada uma delas. Joana continua: “Vamos ver o que o Mindinho trouxe? O Mindinho trouxe um livro para a gente! Vamos ver?” – O livro em questão é “Cachorrinho e seus amigos”, um livro com textura e sons de animais. Uma monitora, a Bety, também entra na conversa: “o que tem na capinha do livro?”, deixa que a professora pegue: “que bichinho é esse aqui?” Várias crianças se levantam movidas pela curiosidade pelo livro e quando Joana começa a ler, fazem silêncio: “que bichinho é esse aqui? Quem é? É o cachorro? É o au-au? Vamos ouvir?” Aperta o botão do livro e ouve-se o latido de um cachorro. Joana é animada na contação: “AAhh! É o au-au!! É o cachorro! Olha, ele tem o pelinho fofinho, aqui!. Vamos passar a mão? Senta, Mário, senta. Isso, Zoe! Vamos passar a mão no cachorrinho? Ai, que cachorrinho macio e fofinho! Aqui Willian, devagarzinho, William. Olha que cachorro fofinho, faz carinho nele” – nesse momento, todas as crianças passam a mão na textura do livro. Joana, então, volta-se ao texto: “Olha, o cachorrinho gosta de brincar, de comer papa! (senta, Mário) Olha aqui a comidinha dele! Hmm, que gostoso! Ele come tudinho, olha aqui, Jorge! Você come tudinho, Jorge? Ele come tudinho o papa dele! E sabe quem é o amigo do cachorrinho? Quem é o próximo amigo dele? Nesse ritmo lê sobre o porquinho da índia, gatinho, papagaio. E, no fim, ouvem todos os sons novamente: “Vamos ouvir todos? Cachorrinho, porquinho da índia, o gatinho e o papagaio. Vamos falar tchau para nossos amigos? tchau! agora nós vamos cantar!” – Professora Joana e crianças do berçário – Agrupamento I

Leituras para bebês

Na faculdade eu lia muito sobre isso, livros de história para crianças desde o berçário, que muitos acham que isso não é importante, que o berçário não precisa de leitura, então eu falei “eu vou ler todos os dias, vou montar essa rotina. A roda vai sempre acontecer. [...] Então eu repito aquela história... Um dia, ouve, dois dias, no terceiro dia eu já vejo que eles estão associando: “ah eu já lembro desse bichinho”, eles falam o “nome”: “Au, au!”, “piu, piu!” Eu já vejo que eles estão lembrando do livro. Então para eles adquirirem mais conhecimentos mesmo, que o bebezinho precisa de repetição. – Joana

Investigando

No começo do ano eu sempre pergunto: “Ah, lê em casa? A gente faz a roda de história” “Nossa, mas ler para bebês?!” [faz voz de espanto] a maioria fala. Eu sempre dou uma perguntada no começo do ano para saber o que os pais pensam. Então, eles não leem, eles não têm esse costume, eles não querem, é difícil você criar aquela rotina para os bebês, ficarem prestando atenção. – Joana

Bebês e o gosto pela leitura

Eu acho importante ler desde bebê, primeiramente para mostrar o objeto livro, para criança conhecer, ver que tem desenho, que tem letras. E acho importante para formar o leitor mesmo, o futuro leitor e o livro traz conhecimento do mundo. Ele traz informação, a criança imagina, a criança aprende. Com meu filho, quando era pequenininho eu lia muito para ele. Quando ele foi

para o primeiro ano, ele sabia muitos conteúdos, porque ele tinha visto nos livros, não que ele é mais inteligente que os outros, não, é que ele já tinha visto muita coisa em livros infantis antes dos cinco anos, então acho que o livro traz muito conhecimento. Então é importante ler desde bebê para que essa criança pegue o gosto pela leitura, que leia adolescente, jovem, adulto, para o futuro dela, para estar sempre aprendendo. – Joana

Livros de Mentira

Então eles começam a ler em casa com a criança, a gente espera que eles participem, que leiam. E acho que isso abre a visão de leitura. Ano passado, já na primeira reunião, eu já falei da pasta, mandei, aí começaram mães me procurar: “aonde eu encontro livros de mentira?” Elas começaram a se interessar pela leitura com a pasta indo para casa. Dentro da pasta eu mandava livrinho de tecido, de textura, com sons. Então algumas mães falavam que era de mentira. A mãe da Helena é uma delas que falou. Elas se interessaram comprar para as crianças. Então eu acho que isso vai ser o primeiro passo para incentivar. – Professora Joana

O presente da Princesa

Maria, a professora, trouxe de casa um pequeno embrulho de tecido dourado e recheio em plástico furta cor, dizendo ser um presente de uma princesa e faz uma encenação para abrir o embrulho. Hoje a contação acontece no refeitório, onde é a pequena e improvisada biblioteca da escola. As crianças estão sentadas às mesas onde costumam comer. Os olhos brilham com curiosidade – o que há naquele pacote? Suas mãos se mexem, tocando as crianças vizinhas, fazendo cocegas. Como é bom usufruir de outros espaços, dando outros usos a eles! Maria começa: “A história tem sons, então precisa de silêncio para escutar. ‘A princesa e o prêmio perfeito’. Olha, ela mandou aqui para gente o que tinha na cabeça. Que será que é isso? Olha, um envelope! Um saco de presente de princesa! Olha, de ouro! Meu Deus!! O que será que tem aqui que a princesa mandou?? Aiaiai... ó, faz barulho, faz barulho! O que será que a princesa tem? Vamos puxar? Ai meu Deus, não quer sair daqui, porque será...vamos abrir”. Com tanto suspense, as crianças já estão ansiosas para pegarem, verem, sentirem. “Ela mandou alguma coisa para ficar na cabeça! O que será? Ela mandou um colar! Um colar! Um colar! Um colar de princesa! Mas o colar fica na cabeça?” Criança: no pescoço. Maria concorda e continua a retirar do pequeno pacote os presentes enviados pela princesa: “OOOO!! O que é isso?” Criança pulando responde: Coroa! – Maria e Crianças do Agrupamento II B

O bolo das fadas

Conta que conta a história, um dia, a fada, personagem principal, “passou horas fazendo um bolo... hmmm”... Narra a professora e sente o cheiro do bolo no ar. As crianças a imitam. Parece que acabara de tirar um perfumado e delicioso bolo do forno. Fico com água na boca. Nesse momento degustação, Maria entra na história das crianças: “A mamãe faz bolo também?” “Faaaz”, respondem em coro. “E o que a mãe coloca no bolo?”. As respostas são diversas, até engraçadas: “Brigadeiro, água, M&M.” “M&M? para enfeitar o bolo?” – a criança concorda. “E na massa do bolo, para ficar aquele bolo gostoso?”, continua instigando Maria e recebe como resposta: “macarrão” “Mamãe coloca macarrão? Mamãe coloca ovo, coloca farinha, coloca

água, ovo, manteiga, fermento e mexe, mexe, mexe. E olha que bolo lindo que Clara fez e sabe o que aconteceu? Ela passou horas fazendo o bolo e sabe o que aconteceu? Ela veio voando, voando, voando e passou reto! E ficou entalada dentro do bolo.... todo mundo rio dela... coitada... ela passou tantas horas fazendo o bolo, e olha que bolo lindo... e agora?" – Maria e crianças do Agrupamento II B.

Capítulo 3. Práticas culturais de leitura com e para as crianças na creche

As observações foram feitas em uma creche pública, que atende crianças de 04 meses até 4 anos de idade, completados durante o correr do ano, distribuídas em 3 salas. Há um amplo parque repleto de árvores, casinha de bonecas, tanque de areia, horta e brinquedos: balanços, gangorras, motocicletas; área onde as crianças correm, brincam, pulam, rolam, criam histórias, inventam e reinventam brincadeiras, cozinham bolos de folhas e areia. Já na parte interna, estão as salas de aulas, banheiros, cozinha e o refeitório bem em frente à diretoria e que é multiuso: refeitório no dia a dia, com uma biblioteca ao fundo. Também é adaptado para os dias de festa, para a realização de atividades com as crianças. Local também usado pelas professoras, muitas vezes, para planejar atividades, separar materiais, recortar, colar, criar; onde as crianças sentam-se para ler livros com as professoras e, ainda, onde as últimas crianças esperavam os responsáveis chegar para irem embora para casa, no comecinho da noite.

É nesse lugar que me encontrava como pesquisadora na busca de construir conhecimentos na relação com as pessoas inteiras que ali estão, suas práticas, suas falas, seus gestos comunicativos. Em busca de um tesouro: o que dizem as leituras praticadas pelas professoras e agentes na creche?

Importante saber também que a creche tem horários bem definidos, pois, por ser pequena, é preciso realizar rodízio do uso dos espaços coletivos: refeitório, banheiros (principalmente para higiene antes e depois das refeições) e parque. E dentro dos horários e rodízios as atividades são definidas.

Lopes (2013) reflete sobre os espaços por meio da Geografia Humanista e Geografia da Infância. Com um olhar delicado, faz a diferenciação entre a geografia que se preocupa com o território, fronteiras e a geografia que busca “compreender a percepção e representação do espaço por indivíduos, entendendo seu caráter único, singular, ao mesmo tempo em que reconhece o seu pertencimento e compartilhamento a um determinado grupo cultural.” (LOPES, 2013, p. 285). O que nos é próximo passa a ter importância nesse olhar. Considera fundamental a relação do ser humano com o mundo, incluindo seus sentimentos.

Para Lopes (2013) existe, ainda, a diferenciação entre espaço e lugar, sendo que o lugar é “entendido como as relações afetivas que as pessoas estabelecem com o espaço.” (LOPES, 2013, p. 286). O espaço é o ambiente físico propriamente dito. Refletindo com Lopes (2013), a creche não é, apenas, sua localização geográfica, o prédio e brinquedos construídos nesse lote com forte declive. Suas paredes sólidas possibilitam encontros de sujeitos, trocas de experiências, escutas e falas diversas. Vida que pulsa nas brechas. Significa para mim o lugar onde paradigmas foram quebrados, onde minha visão de leitura singular se torna múltipla, plural, em formas de acontecer e em significados. Foi este lugar e as práticas de leitura que aqui aconteceram que tornaram possível captar os cristais para compor meus caleidoscópios, cujas imagens permitiram discutir: a forma de acolher as falas das crianças e suas outras linguagens; as diversas temporalidades existentes em nossa contemporaneidade; a magia e o encantamento que trazem na contação; os bebês como sujeitos e leitores; a percepção das crianças e as sensibilidades das leitoras que desconstroem os textos escritos.

Convido vocês, leitores, a se intrigarem com algumas leituras possíveis das imagens caleidoscópicas apreendidas nessa creche.

Práticas culturais de leitura com e para as crianças de dois a quatro anos na creche

É hora, é hora
É hora da história.
Vou me sentar, vou escutar.
Quietinho vou ficar.

Começo a observação no agrupamento II A pelo período da tarde. Havia visto, à distância, essas crianças: encontros nos corredores, espiadas no parque, andanças pelos espaços e conversas na porta com as professoras e monitoras e agentes de educação infantil.

Essa turma fica em uma sala bem ampla. Apesar de poucos móveis, não é minimalista: suas paredes carregam a vida exposta. Há, como nas outras salas, um grande espelho na altura das crianças, na parede ao lado direito de quem entra. Acima dele, há um quadro branco para comunicação entre as funcionárias dos dois períodos: recados sobre crianças doentes, atestados entregues, lista de crianças e aniversários e palavras carinhosas de umas para as outras. Ao lado desse quadro, está a televisão e, ao lado dela, uma prateleira porta tudo: livros, caderno de ocorrência, canetas. Ainda há dois quadros metálicos nos quais a turma realiza algumas atividades. No lado esquerdo, há uma imensa árvore de papel colorido com fotos das crianças com alguns familiares, um pato vazado para trabalhar cores e, no canto da parede, uma pilha de colchonetes para o cochilo diário. Na parede em frente a essa, há armários embutidos. A última parede é cheia de janelas, algumas mesinhas e uma porta de correr de vidro que dá para o solário da sala.

É uma sala de que gosto bastante: há espaço para correr por ela e fazer uma grande roda de conversas; contudo, há poucos objetos ao alcance das mãos das crianças: podem sentar-se às mesas, mas, na maior parte do dia, não as utilizam o que, particularmente, acho muito bom. Fora da sala, seus pertences estão nas mochilas, penduradas no corredor em ganchos identificados individualmente na altura das crianças. Guardam seus casacos e sapatos, tiram e colocam as mochilas e, quando a saudade aperta, é prático para pegar a chupeta e sugar “escondido” (algumas crianças pegam a chupeta e ficam em pé, em frente à mochila, deleitando-se com o momento).

Nessa tarde, a penumbra da sala dificulta visualizar os 21 colchonetes espalhados pelo chão, muitas das crianças dormindo. Ando devagar, evitando a pressa, desviando das crianças, da monitora, de meias, chupetas caídas. Ambiente convidativo para um cochilo, logo após o almoço e uma noite mal dormida.

Aguardando o horário do despertar, Esther, agente de educação infantil, e eu conversamos sobre amenidades, sobre as crianças já acordadas e pedimos a elas que não acordem os colegas que estão dormindo. Mas, por que será que elas precisam, tem que, devem esperar pelas outras para poderem levantar, conversar, brincar? Talvez, a estrutura que temos, especificamente nessa escola, não permita outras possibilidades. Talvez, não enxerguemos possibilidades outras na estrutura.

Finalmente, chega a hora do despertar, do agito e da movimentação: as cortinas são abertas, a luz volta a brilhar, criança acordando criança, criança indo ao banheiro, criança sentada no chão sem perceber que já acordou. Tira lençol. Separa colchonete com xixi. Crianças saindo para fazer xixi. Crianças pelo corredor. Esther e Sônia, a monitora que acompanha a turma com Esther, coordenam essa dança.

Aos meus olhos de visitante, com memórias de outras turmas dessa faixa etária, nessa mesma escola, nessa mesma sala, esse agrupamento é mais calmo que os de outros anos, principalmente porque, em anos anteriores, essa sala era ocupada por DUAS turmas de 25 crianças. Porém, cuidar e educar 28 crianças dessa faixa etária não é tarefa fácil. Para conseguir, as educadoras criam estratégias. Durante o período que eu observei, a estratégia incorporada à rotina foi a seguinte: a agente de educação infantil lê e canta, enquanto a monitora troca as fraldas das crianças que ainda não aprenderam a usar o banheiro.

Quando as crianças terminam o lanche, nossa turma volta para a sala para continuar a higiene e contação de histórias, um momento organizado pelas educadoras. Nesse instante, tento tornar-me pesquisadora observadora e interferir pouco. A agente começa a contar a história, que se inicia com uma música, que também é cantada pela professora de manhã:

É hora, é hora
 É hora da história.
 Vou me sentar, vou escutar.
 Quietinho vou ficar.
 Vou prestar atenção no que a professora vai falar.
 Shhhhhhhhhhhhh

Beatriz, Esther e crianças

Os Animais de Estimação

Com uma música introdutória, a agente Esther prepara o ambiente para a contar a história: as crianças dispersas buscando posições e lugares mais confortáveis no tapete usado para delimitar o espaço, aos poucos, começam a olhar para ela e tentando cantar a música, sendo que a maior participação ocorre na hora do "Shiiiiiiiiii". Não há uma roda: as crianças sentam-se no tapete, algumas encostam no armário, outras, na parede. Esther senta-se em uma cadeirinha, ficando um pouco mais alta que as crianças. A monitora Sônia fica um pouca afastada do grupo, trocando as fraldas das crianças. Esther apresenta o título do livro às crianças e começa a conversar com elas sobre o tema, querendo descobrir quem é que tem animais de estimação. Várias vozes respondem "EUU" e dizem ter "vacas, macaco, cachorro". Nessa conversa, Esther estimula a fala das crianças, que respondem com sons de animais e palavras. Começa a agente: "Eu vou ler depois eu mostro para vocês. Gatos e cachorros são adoráveis animais. São nossos amigos especiais". As crianças estão alvoroçadas, querendo e pedindo para ver. Esther mostra e aponta: "Olha o cachorrinho aqui, ó. E os gatinhos. Quem tem gatinho, cachorrinho em casa?" as crianças respondem e, para continuar a história, a agente faz shiiuuu para pedir silêncio e parte para o próximo animal. Enquanto lia, algumas crianças ainda falavam "EU", contudo Esther não alterou a voz no momento da leitura, não brigou com as crianças nos momentos de interrupção. Os pássaros são os últimos animais do livro. A agente retorna ao começo, questionando às crianças se elas conhecem algumas músicas relacionadas aos animais apresentados no livro. Uma criança interrompe para mostrar o desenho de sua roupa, afirmando ser um gato, quando, de fato, era um urso. Cantam algumas músicas de animais enquanto terminam de trocar as fraldas e depois vão para o parque. – Agente Esther e crianças do Agrupamento II A

"O cavalo!"

No período da manhã, as leituras são realizadas pela professora Beatriz com a participação da monitora Anália e da agente Mariele. A rotina da sala é bem estruturada: das 7h às 7h30 é o acolhimento das crianças. Nessa sala, conforme chegam, as crianças sentam-se em um tapete circular e veem tv. Não há correria, pois estão hipnotizadas pela tela brilhante e muitas crianças chegam quase dormindo. Após esse momento, saem para tomar café no refeitório e voltam para a sala.

Nos dias em que observei, a professora sentava-se em uma cadeira e as monitoras no chão, junto com as crianças. As rodas começam com músicas: de bom dia e com nomes das crianças, sendo falado o nome de todas as crianças presentes no dia. Crianças e educadoras sugeriam músicas. Interessante perceber essa forma singela e inicial de dar voz às crianças. A organização dessa roda é diferente da

roda de história do período da tarde. As crianças são colocadas ao lado umas das outras, em um grande círculo, em um espaço mais aberto, havendo menos movimentação das crianças. Depois das músicas, a professora inicia a contação de histórias com uma música e, quando o silêncio se faz presente, a professora começa a história.

Os animais da selva

Beatriz é muito empolgada em suas contações. Faz caras e bocas, exagera nas vogais. Interessante que como escolheu livros sobre animais, sempre retoma a contação do dia anterior. “Ontem a gente ouviu a história dos animais da fazenda: o cavalo, o boi, a galinha, o pintinho, a ovelha. Hoje a gente vai ouvir a história dos animais da selva. Da floresta. (criança repete palavra “Selva”). Voz de suspense: Hmmm, quem é essa daqui que está no livrinho?” É interrompida por uma criança que aponta para o livro: “Quebrou”. Beatriz procura intrigada o que estava quebrado, até que percebeu que era do livro que a criança falava: “É quebrou a cabecinha dela, coitada. A dona cobra espia e vai escorregando, esfregando-se pela grama de um lado e vai passando para o outros. Olha a cobra e imita o chiado da cobra.” Suas imitações são reproduzidas pelas crianças, assim como elas faziam no período da tarde. Beatriz continua: “Quem será que estragou o livrinho? Tããããooo lindo o livrinho da cobra. Olha a cobra rastejando... Chhhhhhhh – Qual mais será que tem que mora lá na floresta? Voz de suspense: lá na selva? Algumas crianças chamam pela coruja, mas assim que a página é virada, outro animal aparece: “A mamãe tartaruga, olha aqui a tartaruga! na areia coloca 100 ovos ou mais. Volta para a água e fala: “Vou precisar de 100 babás!” Ela vai ter 100 filhotinhos! Um monte de ovinhos da tartaruga! Vai nascer um monte de tartaruguinha. Ela foi lá na areia colocar os ovinhos dela.” Nesse ritmo de leitura, conversa e imitação de animais a leitura prossegue até o fim do livro, anunciado pela professora: “E acabou a história dos animais. Só tem esses animais na selva. Não tem leão nesse livro. Não tem tigre nesse livro. Quem gostou da história?”, pergunta prontamente respondia em coro: “EU, EU, EU”. Antes de dispersar a roda, a professora explica a rotina do dia para as crianças. – Professora Beatriz e crianças do Agrupamento II A

Percebo, durante a contação, muita animação por parte das educadoras envolvidas no processo: a professora, por meio das “caras e bocas”, estica algumas sílabas “dooois papagaios na árvore”, vozes divertidas que faz durante a contação e vozes das monitoras que, em alguns momentos, soltam exclamações. Não estão no papel de contadoras, mas, também, não são somente coadjuvantes. A contação de história torna-se bem animada com a forma extrovertida e teatral das educadoras. Durante a semana, a professora faz outras leituras, que aparecerão no decorrer do texto.

Beatriz é a professora há menos tempo na escola, apesar de já ter vários anos trabalhando com a educação infantil e se mostrou interessada em saber como

a leitura é realizada em outras salas. Tem muita sensibilidade e atenção para ouvir as crianças durante as rodas, pois consegue perceber pequenos detalhes, como a menina que só participou quando cantou a música que ela pedia. (Eu estava sentada ao lado da professora e eu mesma não vi ou ouvi o pedido). Durante as contações, as crianças participam ativamente, seja imitando animais, seja respondendo as questões antecipadoras da professora, seja narrando as imagens visuais com a professora, seja “chamando” o animal que deseja ver e fazer mudar a história.

As crianças se empolgam e algumas se cansam de ficar sentadas. Imitam os animais e outras começam a “dançar sentadas”, indo parar dentro do círculo. Nesses momentos, Beatriz chama a atenção das crianças incorporando-as à contação da história, como quando diz: “Qual será que tem, Maria?”. As crianças dessa sala não são tão pequenas quanto os bebês, mas também não são “grandes”, como o outro Agrupamento II. Os alunos são bebês-crianças que estão construindo sua própria opinião, individualidade e seus sentimentos, aprendendo a ser e a estar no mundo. Uma experiência “difícil” para as crianças, ou tornada difícil pelos adultos que não sabem ouvir e ver a criança dessa idade.

As leituras praticadas pelas educadoras não acontecem de forma unilateral, com as professoras lendo e crianças e outras educadoras ouvindo passivamente. As leituras acontecem em formas de diálogos, com as leitoras em voz alta fazendo perguntas às crianças, como faz Esther na mônada “**Os animais de estimação**” que conversava com elas sobre o tema, querendo descobrir quem é que tem animais de estimação. Várias vozes respondem “EUU” e dizem ter “vacas, macaco, cachorro”, escutam as relações que fazem – como a criança que interrompe Esther “para mostrar o desenho de sua roupa, afirmando ser um gato, quando, de fato, era um urso” - ou instigam a curiosidade, como Beatriz em “**Cavalo que não era cavalo**”:

Cavalo que não era cavalo

Em tom de suspense, a professora Beatriz continua a narrativa: “É agora quem será? Tem mais um animalzinho que mora na fazenda. Sabe quem é?” As crianças, contagiadas pela insistência de Lucas, que a cada animal chamava o cavalo, respondem em coro: “O cavalo!”. Beatriz, em misto de surpresa, anuncia: “O Cavalo!” As crianças explodem de alegria! “O cavalão! O Cavalo!, O cavalo Juvenal! O cavalo da vovó”, fazendo referências às músicas com cavalos Beatriz, inventa a narrativa: “O cavalo lá na fazenda! Será que esse é o cavalo Juvenal? Ou será que é o

cavalinho da vovó? Um monte de cavalo: um, dois, três, quatro cavalos. Criança: “dois?” “Quatro. Quatro cavalos estão lá na fazenda.” Responde Beatriz e termina a narrativa: “É, quatro cavalos lá na fazenda. Agora é o último animal que mora lá na fazenda!” – o cavalo era um jumento... – Beatriz e crianças do agrupamento II A

Nessa forma de pensar e praticar a leitura, o silêncio é bem-vindo, porém não é dominante. Cavallo e Chartier (1997) destacam que a leitura não é apenas um ato intelectual, somente da mente isolada do corpo: “ela é uso do corpo, inscrição dentro de um espaço, relação consigo mesma ou com ou outros” (CAVALLO; CHARTIER, 1997, p. 8). Podemos imaginar leitores autônomos sentados confortavelmente, deitados, em pé; leitores virando delicadamente as páginas. Tais posições corporais compõem alguns dos movimentos de leitura que, nos dias de hoje, ainda conta com o “rolar a tela” apressado de tablets, smartphones, E-book. Contudo, com crianças leitoras-ouvintes dessa creche, no século XXI, os gestos e movimentos são outros: escuta-se a história com o corpo todo, participa-se da história e avalia-se a história com e pelo corpo: olhos que brilham, respirações suspensas, levantar para falar, sentar, ir até o livro. Para quem não está acostumado com crianças e, mais ainda, a ler para crianças, pode parecer algo bagunçado, desorganizado ou não planejado. O silêncio não é imperador absoluto, como o presente nas leituras silenciosas e sacras dos mosteiros, das igrejas ou da aristocracia. Aqui, as educadoras não são leitoras e protagonistas sozinhas.

Há silêncio durante as leituras para e com as crianças dessa pesquisa, mas são silêncios no plural, silêncios que acontecem no momento de fala das professoras (às vezes sobra um cochicho como pano de fundo durante as leituras) e há, também, falas das crianças que participam das leituras, falas muitas vezes tumultuadas, sobrepostas, outras vezes, após incentivo, esperando o outro terminar de se expressar. Não existem também estátuas: as crianças movimentam-se, ora para ver o que chamou sua atenção no livro, ora para brincar com a colega, ora para buscar uma posição melhor, mais confortável. Crianças movimentam-se na busca de algo, do outro, de si. E falam, imitam animais, expõem seus sentimentos. São “ruídos” e pausas durante a leitura, que quem não está acostumado pode pensar que é bagunça. A postura da adulta leitora nesses momentos é fundamental para se ter ambiente afetivo favorável e acolhedor, possibilitando criar vínculos entre os sujeitos envolvidos e a prática de leitura. Para Corsino (2014) as intervenções nos

momentos da leitura – conversar, perguntar, intervir antes - durante e depois da contação, tal como realizam as educadoras, possibilitam outras percepções do texto lido:

Perguntas e intervenções feitas antes, durante e depois de uma leitura oralizada são determinantes da experiência que se abre ao leitor, assim como o tempo aberto para cada criança manusear os livros e fazer suas leituras. [...] uma obra literária cujo leitor criança presumido é chamado a participar do texto, que apresenta heróis e situações que incitam o imaginário e provocam risos e brincadeiras, concebida de forma aberta para crianças coautoras do texto, pode se tornar fechada quando a leitura é conduzida de forma linear. (CORSINO, 2014, p. 34-35)

Com as intervenções, as educadoras desviam-se da leitura linear do texto e seguem a leitura na relação com as falas e sugestões dos pequenos, abrindo a leitura para os ouvintes que se tornam coautores da narração, fato que se destaca na mônada **“Cavalo que não era cavalo”**.

Presenciei outras narrativas de Esther e Beatriz, cujo tema escolhido era “animais”.

Na Fazenda

As crianças retornam do café da tarde. A professora já deixou a sala e quem assume é a agente e a monitora. Esther, a agente de educação infantil, preparou o local onde aconteceria a contação de histórias. Colocou 2 grandes tapetes para delimitar o espaço onde as crianças deveriam permanecer. Hoje Esther não definiu a história, trouxe dois títulos sobre animais para que as crianças escolhessem, sendo o vencedor a história: “Na fazenda”, começa Esther e, aponta para a imagem visual da capa: “Quem é essa daqui?” Em coro as crianças respondem: “A vaquinha.”. “Não, não é a vaquinha. É a ovelhinha, é um carneirinho.” Nesse momento, é interrompida por crianças imitando o carneiro. Esther continua a leitura com misto de conversa: “E quem é esse senhor (mostra uma imagem no livro) (criança responde com o próprio nome!) é o seu Lobato, dono da fazenda. Ele tem um monte de animais, o cavalo, cabrito, carneiro, os pintinhos, patinhos, a ovelhinha, a galinha, o porquinho e a vaquinha, com o bezerrinho dele.” – Esther e crianças

Diminutivos

Como marca de sua narrativa, Esther sempre questiona as crianças. Agora era sobre o próximo animal: “Vamos ver o outro animal agora?”. Algumas crianças respondem “não”, outras, “sim”. Esther continua: “Qual será? Quem que é esse?” Lendo as imagens as crianças prontamente as crianças falam: “Vaca!” Esther confirma e lê: “Lambe, lambe o bezerrinho. A mamãe cuida bem dele. Olha a mamãe cuidando bem do bezerrinho. O seu pelo é bem limpinho! Mas parece um novelo.” Como que a vaca faz?” Animadamente, as crianças imitam vaca: Muuuu. – Esther e crianças agrupamento II A

Como em outros momentos, as crianças participam da contação, ativamente. Beatriz, por várias vezes, relaciona o animal dos livros com as experiências das crianças, como animais que conhecem, que possuem em casa, do que se alimentam. Isso transforma o momento de leitura, deixando de ser uma atividade de escuta passiva para ser uma atividade de construção coletiva de conhecimentos e de partilha de fragmentos de vida das crianças e adultas, como quando a professora conta que cria calopsitas em sua casa, a leitura feita de forma aberta, conforme diz Corsino (2014). Também, vai além do texto escrito quando comenta sobre os animais, como os morcegos.

Nesses momentos de interatividade, é preciso ter paciência e jogo de cintura para não se “desestabilizar” com tantas intervenções das crianças durante os convites e sempre que achavam necessário falar, nem sempre em voz baixa ou aguardando sua vez, muitas vezes, gritando e pulando de seu lugar, pois a vontade de compartilhar explode de dentro. As educadoras possuem sensibilidade para ouvir as intervenções dos leitores-ouvintes-falantes ao mesmo tempo que mantém uma postura firme e minimamente “ordeira” para a continuação da leitura. Interessante notar que as crianças dessa sala, em todas as leituras, repetem, em diferentes momentos, palavras lidas, principalmente se forem desconhecidas, assim como repetem os sons dos animais, mesmo quando outro já foi apresentado durante a leitura, como aconteceu com Esther na mônada **“Na Fazenda”**: “Quem é essa daqui?” Em coro as crianças respondem: “A vaquinha.” “Não, não é a vaquinha. É a ovelhinha, é um carneirinho, diz a professora. Nesse momento, é interrompida por crianças imitando o carneiro.

Já no berçário, as intervenções das crianças acontecem de outra forma: a roda de leitura não acontece em uma “roda” de fato. Sentam-se no tapete os bebês e as educadoras. Com mais proximidade e contato, os bebês invadem os colos disponíveis, andam e engatinham em busca do livro que, nessa semana, é sobre um cachorrinho e seus amigos, livro com sons e texturas que encantou as crianças, todas querendo tocar, segurar, pegar, experimentar a diferente materialidade.

Como agir nessas situações? As profissionais criam, mais uma vez, estratégias para lidar com a situação. Como fazem tantas questões durante as narrativas, uma forma para retomar a atenção é fazendo o questionamento à criança que dispersou por algum momento.

A princesa e o prêmio perfeito

Maria quer começar a narrar: “Posso começar a contar a história? A princesa Lili ouve as trombetas reais. Este é o dia do campeonato! Olha aqui a trombeta! Olha a princesa Lili. João, vamos ouvir a trombeta?” A pergunta foi dirigida a João, forma de chamá-lo de volta ao grupo, à história, mas todas as crianças respondem: “Vamos!” – Professora Maria e crianças do Agrupamento II B

As fadas

“Hoje é a história das fadinhas. Olha aqui! As fadinhas elas voam para láááá, voam para cáááá! Voam para láááá, voam para cáááá” – narra Maria enquanto movimenta o vestido. Era como se fosse uma fada estivesse voando sobre as cabeças das crianças. “O que será que essas fadinhas vão fazer? Vamos deixar aqui a roupinha da fadinha, bem escondidinha. “Fadas Amigas”, é o nome da história. Aaah, aqui não tem autor. Quem será que vai voar com as fadas? Ana, a gente voa?” Subitamente em silêncio, Ana volta-se para a professora. “Quando eu vou de avião, eu voa, diz a professora.” – Maria e crianças agrupamento II B

Estratégia usada por Joana, também, quando convida Willian a acariciar o cachorrinho: “Vamos passar a mão no cachorrinho? Ai, que cachorrinho macio e fofinho! Aqui, Willian, devagarzinho, William. Olha que cachorro fofinho” Faz carinho nele” (situação que aparecerá na mônada “**A caixa, o gato, o livro**”.) Assim, percebo que uma das formas de controle aparece revestida de afetividade no tom de voz: as leitoras poderiam gritar, ofender, desmerecer quem não se comportava, formas violentas de manter a ordem. Contudo, optam por uma forma mais acolhedora.

Já Esther tem outra estratégia: sempre com voz calma, ela lê e é interrompida por exclamações de satisfação e retorna à leitura e o movimento se repete. Em alguns momentos, os gritos e falas são causados por suas perguntas. Torna-se uma surfista: solicita a interação delas, perguntando o nome dos animais, pedindo para que os imitem. Porém, a leitura precisa continuar; então, faz o som Shiiiiiiii. No áudio, escutamos um shiiii tranquilo, calmo, sem imposição. Algumas crianças conseguem responder, mais prontamente que outras, ao “pedido” de silêncio. Algumas continuam imitando o animal que apareceu na página. Outras ainda dizem coisas a respeito do bichinho. Assim, monitora Sônia interfere e faz outro shiiii. No entanto, faz um chiado mais forte, mais duro. Um shiii que tenta impor uma ordem. Isso me chamou muito a atenção durante a transcrição. No shiii

da primeira educadora residia um respeito pelas crianças. No segundo, não. Era consciente do que queria alcançar com as crianças: silêncio e ordem.

Na perspectiva de Bakhtin (2006), o *shiiii* é um enunciado acabado:

Se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado acabado expresso por uma palavra (não há nenhum fundamento para desdobrá-la em oração). (BAKHTIN, 2006, p. 49)

Um enunciado que as crianças, pela convivência, aprenderam a interpretar.

Uma outra forma de controle, que percebi no berçário e no agrupamento II A, no período da manhã, é quando a leitura é realizada pelas professoras e turmas nas quais as monitoras e agentes sentam-se no chão, misturadas com as crianças, participando das interações com as histórias. Quando é necessário chamar a atenção de alguma criança que se exaltou durante a imitação de animais, ou que se interessou pelo pé do colega ou que prefere deitar-se no chão a ficar sentado, fazem isso chamando pelo nome. Quando isso não é suficiente para que se aquietem, elas sentam essas crianças em seus colos e/ou perto delas. Colo para cercar e reprimir os movimentos intensos dos bebês e crianças bem pequenas, como aponta Corsino (2009):

O gesto vai sendo reprimido desde muito cedo porque a movimentação da criança incomoda o adulto, é sinal de desordem. E assim, os adultos se encarregam de disciplinar o gesto infantil. A escola tem muita dificuldade de lidar com a movimentação e a expressão corporal da criança. Além de não cultivar a expressão do corpo, vai aos poucos, moldando os movimentos, formando *corpos dóceis*, como diria Foucault, restritos aos gestos homogêneos das rotinas disciplinares. Quanto maior a disciplina nos espaços institucionalizados, menor é o lugar do corpo. Mas as crianças não são totalmente domesticáveis são desordeiras e sempre encontram uma fresta, uma brecha para escapar do instituído. (CORSINO, 2009)

Colocar no colo e sentar perto são formas de controle, de disciplinar e “educar” o comportamento das crianças, preparando para o futuro escolar ou do trabalho, algo que elas poderiam ter feito de outras formas, como pôr as crianças no berço ou no bebê conforto, tirar da roda e colocar em outro lugar na sala, atitudes excludentes e violentas para com crianças sendo crianças. Outra possibilidade que só percebi anos depois, aprendendo com os diálogos do “IX Fala outra Escola” (julho de 2019), é que poderiam deixá-las livres para que fizessem outras coisas, brincassem, porque as crianças voltariam à história, voltariam à roda, sendo a contação, talvez, uma outra atividade durante os momentos de “cantinhos”, quem

sabe? Enfim, nas organizações propostas, educadoras optam por controlar e afagar, disciplinar e acolher, independente de cor de pele e de gênero. Estando a escola localizada em uma região periférica da cidade grande, que atende inclusive crianças moradoras de favelas, muitas presenciam constantemente cenas de violência e silenciamentos¹⁴; exercer o controle dessa forma me parece ser uma atitude humana. É percebê-las como seres humanos ainda não formatados, como espontâneos. Além disso, é política, uma forma de dizer à criança que naquele momento ela precisa ficar sentada corretamente, contudo, sem desmerecê-la, humilhá-la ou menosprezá-la. É dar oportunidade a essas crianças, tantas vezes vítimas da violência (de qualquer forma e nível), que é possível, sim, outras formas de conviver, de se estar junto. Já que a leitura acontece de forma imperativa (uma das tantas contradições presentes e que não desmerecem os trabalhos realizados) como rotina fixa e todos participam e que o controle irá ocorrer, por que não o humanizar? Por que não fazer carinhosamente? Por que não quebrar, mesmo que momentaneamente, a verticalização existente na relação adulto-criança?

Michèle Petit (2013), em sua autobiografia de leitora, faz-nos pensar sobre sentar-se junto à criança:

É a idade em que a vida transcorre próxima ao chão; devo ter quatro anos. Eles, lá no alto, trocam palavras em uma língua da qual não entendo quase nada. E passam seu tempo indo cada vez mais para o alto, para mais longe: meu pai é astrônomo e minha mãe vive perpetuamente no mundo da lua. A distância entre nós é imensa, mas às vezes nos encontramos os três na mesma altura: o tempo de uma refeição. Ou colocam duas almofadas em uma cadeira e põem diante de mim potes de guache e papel para desenhar. E começo a pintar paisagens. Aquela noite, eu estava em meu mundo de baixo. O livro que ele comprou para mim, meu pai colocou no chão. (PETIT, 2013, p. 147)

Os adultos, no mundo de cima, gostam das histórias que terminavam mal. (PETIT, 2013, p. 151)

A partir de seu campo visual de altura diminuta de uma criança de quatro anos, a pequena Michèle narra o distanciamento que percebe entre ela e seus pais.

¹⁴ Sobre onde as crianças moram: sei dessas informações pois era uma das responsáveis pelo cadastro das crianças e organização dos documentos escolares e, com o passar do tempo, fui reconhecendo os nomes das ruas principais do bairro e os pontos de referências. Sempre que precisávamos de informações sobre o bairro, conversávamos com uma funcionária que é moradora do local e que citava como ponto de o posto de saúde e a “biqueira” – esta última sendo citada muitas vezes por responsáveis das crianças, também, quando relatavam brigas de família.

Sobre a violência, eram constantes os relatos de brigas em casa, brigas entre familiares, entre vizinhos. Relatos feitos pelos responsáveis pelos alunos, pelos próprios alunos, pelas funcionárias e pelo jornal que circulava na escola, o “Já”. Claro que nem todas as crianças vivenciavam/vivenciam essas violências.

Conversam em outra língua que, aliada à altura dos adultos, a distancia ainda mais do mundo de cima, lugar de outra linguagem. Somente se encontram quando se sentam juntos, na mesma altura, à mesa da refeição ou quando a elevam para pintar. Com esse olhar, sentar-se junto com a criança é também potencializar encontros, toques, além do controle e, sim, são práticas de organizar a leitura que podem e devem ser repensadas. O controle nos momentos de leitura, para Chartier (1999), remonta à Idade Média central, quando se instaura a obrigatoriedade do silêncio nas bibliotecas universitárias do ocidente, visão de que o comportamento precisa ser regulado e controlado; no século XVIII, os *book clubs* previam em seus regulamentos que a leitura deve se dar em ambiente livre de divertimentos mundanos (beber, conversar, jogar), fazendo parte do processo de civilização, obrigando os sujeitos a “controlar suas condutas, a censurar seus movimentos espontâneos e a reprimir seus afetos”. (CHARTIER, 1999, p.78).

Para Ninfa Parreira (2018), segurar o bebê no colo no momento da leitura é criar vínculos afetivos: “Ao ler ou contar uma história e segurar o bebê no colo criamos um vínculo amoroso, de acolhimento” (PARREIRA, 2018, p. 30). A autora traz o singular - “o bebê” – mas, a realidade da creche raramente oferta atenção individualizada para a criança: ocorre nos momentos de higiene, na chegada ou saída das crianças, quando as salas se esvaziam e nesses momentos de “chamar atenção”.

Fazer um shiii delicado, incorporar o nome da criança na história, pegar no colo podem cercear, disciplinar, mas, também, podem ensinar sobre delicadeza, sobre outras formas de responder às durezas da vida. Formas de lutar com “armas” que se manifestam “sob a forma da confiança, da coragem, do humor, da astúcia, da firmeza, e agem de longe, do fundo dos tempos. Elas questionarão sempre cada vitória dos dominadores” (BENJAMIN, 1994, p. 224).

Controlar, em tais momentos, parece importante para que a própria contação ocorra, dadas a forma como é organizada a creche, sendo alguns aspectos externos a ela. Nesse momento é, sim, como afirma Corsino (2014), uma contenção do gesto infantil, domesticação do corpo. Mas, como realizar as contações sem ter um pouco de ordem? Como replanejar, repensar, dadas as condições? Ou, a partir dessas condições, quais leituras podemos praticar? Pontos a serem pensados, pontos a serem reconstruídos.

Para a educadora e pesquisadora italiana comprometida com a educação na primeira infância, Susanna Mantovani, o livro é *objeto cultural* e precisa de uma *motivação positiva* para que a criança se interesse por ele, visto ser menos atraente e mais complexo do que os brinquedos. Sua pesquisa visou também estimular a *compreensão e a capacidade de reconstruir uma história*. (MANTOVANI, 2014, p. 64). Considera que é preciso cuidado para a escolha dos livros, construindo uma referência desses materiais para crianças de acordo com a faixa-etária, um percurso da *imagem à história complexa* para categorizar e selecionar a produção dos livros presentes no mercado. MANTOVANI (2014) destaca o papel do adulto, como mediador para que a criança compreenda seus usos, sinta prazer com ele e assim, seja cativada a explorá-lo com autonomia. (MANTOVANI, 2014, p. 67), Para tanto, aponta para abordagem individualizada ou com pequenos grupos, na qual adulto é visto como “mediador da experiência cultural” (MANTOVANI, 2014, p. 73) e sua prática, dentro dos objetivos propostos (promover motivação positiva para leitura, uso autônomo do livro, compreensão e contar história), deve contemplar: contexto agradável e gratificante para a criança, visando o que Mantovani(2014) chamou de “condicionamento positivo”, momento de afetuosa intimidade, antes de dormir, no sofá; apresentar o livro de forma clara; trabalhar individualmente ou em pequenos grupos *homogêneos por especificidades*, pois em grupos heterogêneos corre-se o risco de simplificar demais a adequação das histórias ou a criança leitora mais experiente pode se antecipar às outras nas respostas. Dadas as condições, como realizar a leitura diária de forma individual ou em pequenos grupos de forma que todas as crianças sejam contempladas? – O conhecimento é produzido em diálogo e foi dialogando com a banca, durante a defesa, que a professora Luciana Esmeralda Ostetto apontou em minha própria pesquisa e nas práticas das educadoras a resposta a esse questionamento, pois durante a pesquisa, presenciei diferentes momentos em que os livros são ofertados às crianças. Maria, por exemplo, dentro de sua programação semanal, faz dos livros um dos “cantinhos” de atividades para as crianças escolherem. Prepara com almofadas e deixa que as crianças leiam, assim como também os leva à biblioteca no refeitório.

Pensando sobre a experiência de leitura na creche, a partir desses critérios, encontro aproximações e distanciamentos em relação ao trabalho da

autora. Primeiro, é impossível realizar todas as leituras de forma individualizada. O trabalho de leitura e tantos outros ocorre no “grupão”. Perdem-se com isso as respostas outras que as crianças poderiam dar às histórias, outros encaminhamentos, principalmente pelas crianças mais tímidas, não necessariamente leitores menos experientes. Partindo do pressuposto de realizar a leitura diariamente, como ter essa atenção individualizada ou em pequenos grupos?

A “afetuosa intimidade”, ou o ambiente afetivo favorável, fica comprometida no grupo maior. Em várias reuniões de planejamento, de que eu participava na época em que atuava como vice-diretora da creche, Maria, professora do Agrupamento II B, colocava a dificuldade de se ter o “olho no olho” com a criança, de perceber suas necessidades individuais com tantas crianças a se olhar. Sempre se preocupou em buscar formas de entender seus alunos, compreender suas histórias e auxiliá-los para que pudessem crescer, vencer obstáculos, orientando a família quando percebia necessário. Mas, a quantidade dificulta tais olhares. Barbosa (2009) discute a importância dessa observação atenta às crianças, como forma das educadoras perceberem as perplexidades de suas ações e refletir sobre elas, para que as propostas educacionais sejam significativas para o grupo de crianças.

Exercitar e praticar a escuta das crianças é perseguir a compreensão de seus modos de sentir, pensar, fazer, perguntar, desejar, planejar. É também um modo de se aproximar das tensões, das situações conflitantes, das cooperações, das interferências e das alegrias provocadas quando um grupo de crianças se encontra. [...] Ao valorizar a observação e a escuta das crianças, estamos afirmando o reconhecimento delas como capazes de propor e criar. É a presença sutil do adulto implicado, comprometido com a escuta da criança e do grupo, e sensível aos momentos tensos de descobertas do outro. A observação das crianças significa notar o sentido das suas ações, tendo em vista planejar o cotidiano com elas. (BARBOSA, 2009, p. 102)

Outro ponto importante para a reflexão trazido por Barbosa (2009) é a questão do tempo. Dialoga com Félix Guatarri para afirmar que, no final dos anos 1970, a creche “era um espaço de iniciações e que, naquele contexto histórico, a iniciação fundamental era a *da inscrição das crianças num tempo* – mas não qualquer tempo – *no tempo acelerado do capital*.” (BARBOSA, 2013, p. 215). O tempo acelerado do capital continua ano a ano e tem se embrenhado nas práticas cotidianas, redefinindo e remodelando as noções de tempo e espaço. É possível, então, que, nessa municipalidade, a organização institucional apresente-se de tal

forma, pois é pensada com o capital, para o capital: uma educação pensada *com* o capital leva a querer atender muitas crianças gastando pouco, seja em precariedade da estrutura física ou seja em funcionários com módulos de atendimento que sobrecarregam as educadoras, ou criando blocos de 2 ou mais escolas de educação infantil para serem administrados por 1 equipe gestora, por vezes, incompleta. Já a educação infantil pensada *para* o capital, tem como um dos objetivos, deste muito cedo, formar/formatar sujeitos acostumados a tempos fragmentados, desconexos e sem sentido; tempo do trabalho da fábrica, como se o tempo trabalhado fosse desconectado da vida, tempo esse presente na leitura realizada e ressignificada por Maria, do livro “O tesouro perdido da caverna do dragão” e apresentado na mônada de mesmo nome.

Tempo, modernidade e mirantes

Deixo o agrupamento II A e narro agora uma prática de leitura observada no Agrupamento II B. A professora é Maria, professora experiente e apaixonada pela educação. Suas contações demonstram isso. Sempre que possível prepara uma “dramatização” inicial. Um dia, trouxe um vestido, uma fantasia de princesa e, enquanto anunciava a história do dia, mostrava o vestido e o fazia voar sobre suas cabeças: havia uma fada na sala!

As crianças ficam alvoroçadas com essas encenações. Ficam felizes quando o vestido encosta nelas e tentam pegar. Encolhem-se, riem, divertem-se. Uma atitude simples, mas que traz encantamento, como se algo fantástico estivesse acontecendo e, de fato, está. Em outro momento e lugar, com materiais simples e criatividade, a professora encanta e transforma o canto do refeitório adaptado em “biblioteca” em um castelo de contos de fadas! A plateia fica tão extasiada que o banco onde estão sentados torna-se pequeno para tanta emoção e divertimento! Conforme Ostetto (2018):

Nesse campo de narrativas, é essencial transmitir emoção, e não um conteúdo, seja moralizante ou instrucional, com a pretender fixar/memorizar noções, hábitos e atitudes. como nos adverte a contadora de histórias Marisa Schiano, do laboratório de tradições orais *Di boca in boca*, em Pistoia – na Itália –, “Não basta a varinha mágica, é imprescindível a magia!” (OSTETTO, 2018, p. 63)

Maria, com todos os limites encontrados no dia-a-dia, não se deixa limitar: cria sua forma de trazer a magia da contação para a creche.

No dia da leitura do livro “O tesouro perdido da caverna do dragão”, eu não me lembro o motivo, mas eu estava no refeitório e vi, pelo canto do olho, a professora escolhendo livros. Percebi que folheava e lia o começo de vários e os devolvia à prateleira. Por fim, vi que estava indo para a sala.

Fui para a sala, entrei, cumprimentei as educadoras e conversamos enquanto as crianças chegavam. Maria fazia questão de cumprimentar uma a uma, com um beijo, um abraço e “bom dia” e convidava as crianças a fazerem o mesmo com as agentes Odila e Leonor. Percebo nessas delicadezas uma forma de estimular um contato afetivo e de educar para “boas práticas de educação”, como dar bom dia.

Recebe os responsáveis pela criança com atenção e, também, pergunta se está tudo bem, se a criança dormiu bem, se a tosse passou, perguntas pontuais que demonstram interesse por ela e seu bem-estar. Quando necessário, vai à porta para uma conversa mais profunda e particular com os responsáveis, para tratar de assuntos específicos de cada criança e família.

Conforme as crianças chegavam, nossa conversa parava, a atenção voltava-se para a família e depois retornávamos a conversar sobre a escola, a turma, sobre as crianças. Isso durante o período de entrada, que dura meia hora.

Quando o relógio marca 7:30, fecha-se o portão da entrada¹⁵, as outras turmas saem para o café da manhã e a professora Maria inicia a roda de conversa. A professora conversa com as crianças, como foi o final de semana, se passearam, se comeram alguma coisa diferente. Poucas crianças articulam uma resposta clara. Algumas repetem o que foi dito por colegas ou as sugestões da professora, outras não dizem nada. São crianças que sabem falar, contudo percebo dificuldade, em grande parte, para responder as indagações, talvez, por vergonha, talvez, por estar com sono ou, talvez, por não saber ou simplesmente não querer responder. Olho com atenção para elas e relembro de alguns rostos e histórias. Outras são completamente desconhecidas.

São crianças de periferia com toda a rica diversidade existente. Algumas com pais e avós que de tão preocupados superprotegem a criança e outras cujos pais estão presos. Outras, ainda, só encontram os responsáveis pela manhã ou à noite. Cada criança traz consigo uma coleção de histórias. Devemos respeito a elas.

A turma sai para o café após a conversa inicial. Fico por aqui e por ali, conversando com as funcionárias da cozinha, com as crianças, com a professora. Ajudo a servir o leite e observo as crianças. A professora Maria tem um grande respeito por elas e assume uma postura crítica diante dos horrores que vem sofrendo a educação campineira, buscando sempre o melhor para os alunos.

Após a refeição, as crianças vão ao banheiro, escovam os dentes e retornamos à sala. A professora – por problemas de saúde – senta-se em uma cadeirinha e as crianças sentam-se no chão, próximas a ela e umas das outras. Arma-se com voz de suspense, instiga a curiosidade e começa a contação.

¹⁵ O que não impede a entrada de crianças após o horário. Os responsáveis justificam o atraso e a criança é atendida normalmente.

O tesouro da Caverna do Dragão

"Nós vamos ver a história da Caverna..." diz a professora mostrando a capa do livro, esperando a complementação realizada pelas crianças: "... do Dragão!!". Há expectativas, ansiedades e memórias em suas vozes. Maria instiga a curiosidade como ninguém: "Será que ele vai estar aonde?" Várias crianças respondem: "No castelo! Na caverna!", realizando leitura da imagem visual.

Maria: Na caverna! E quem será que escreveu esse livro? Foi Martin Taylor e Duncan Smith. Continua em tom de suspense: "Será que esse dragão vai levar a gente para voar? Vai levar a gente para nadar?" As crianças respondem indecisas. Às vezes sim, às vezes, não. Alguém diz estar com medo do dragão, situação que a professora tenta acalmar, pois o dragão está dentro do livro e que de lá não sairá. Com voz poderosa começa a história: "Há ouro escondido no alto das montanhas! Está dentro da caverna de um dragão perigoso. Este mapa mostra onde podemos achá-lo. Vamos lá... mas você não pode ficar nervoso." A leitura continua em ritmo acelerado! Uma busca, várias fugas até chegar ao topo da montanha, encontrar o tesouro, derrotar o dragão e viver felizes para sempre!, pensei eu, durante a história. Mas não foi bem assim. Maria lê a história com incrível animação e finalmente chegam à caverna: "Ali está o dragão que cospe fogo. Com garras afiadas, pronto para atacar! Não vou ser corajoso, deixe o tesouro e VAMOS ESCAPAR! AAAAAAAAAAAAA! Vocês vão pegar o tesouro ou vocês vão correr?", pergunta Maria às crianças, dando a impressão que está correndo na frente de todos! Crianças: Correr! Maria ainda se despede: Tchau seu Dragão, não quero seu tesouro nenhum! Quem quer ser queimado pelo dragão? Corre, corre, corre! – Professora Maria e crianças do Agrupamento II B

Maria lê a história com empolgação. Faz voz de suspense, bate os pés quando narra as fugas dos animais. É contagiante a animação e todos participam da expedição em busca do tesouro. A forma como a professora lê para as crianças não é um simples "para", mas "para e com" as crianças, visto que dialoga tanto com as crianças e com suas reações quanto com o texto escrito. Explora palavras que não são tão conhecidas por elas, como mapa e javali. Questionar o que acontecerá na sequência também é uma forma de convidar a criança a imaginar, a falar, a criar e antecipar. Nesse momento, a maioria das crianças ainda não sabe o que responder. O texto, que traz em si a correria desenfreada, é lido de forma contagiante, porém, com pausas e respiros fundamentais para se contrapor à correria.

Quando somente lemos o texto escrito, em toda a sua sequência, corremos o risco de "embalar na leitura" correndo e fugindo de todos os perigos, sem nem atentarmos aos detalhes visuais ou a apreciar os sons das palavras. Ao fazê-lo, naturalizamos a sensibilidade de que correr é natural, que devemos estar sempre correndo, pensando rápido, agindo rápido. Educamos as crianças dessa forma, de forma despercebida, a incorporarem em suas sensibilidades os ritmos

maquímicos da modernidade tardia. Nosso celular precisa ser o mais rápido, assim como a internet. Alguns motoristas não respeitam limites de velocidade das vias. O novo constantemente se renovando e tornando-se obsoleto na velocidade ditada pelo mercado capitalista, pela modernidade, que transformam nossa percepção de necessidade e vontades.

O coletivo que sonha ignora a história. Para ele, os acontecimentos se desenrolam segundo um curso sempre idêntico e sempre novo. Com efeito, a sensação do mais novo, do mais moderno, é tanto uma forma onírica dos acontecimentos quanto o eterno retorno do sempre igual. A percepção do espaço que corresponde a esta percepção do tempo é a transparência da interpenetração e superposição do mundo do flâneur. Estas sensações de espaço e tempo foram o berço para a escrita folhetinesca moderna. ■ Coletivo onírico ■ (BENJAMIN, 2018, p. 896)

O coletivo posto a dormir pela velocidade, pela modernidade, pela televisão, desarticula homens e mulheres de seus valores, experiências. A rotina torna-se repetição sem reflexão, sem deixar marcas, sem sentidos. Torna-se uma sequência de momentos desprendidos de realidade, de experiências, não como em um sonho, mas como torpor. Tal como o romancista que “se separou do povo e do que ele faz. A matriz do romance é o indivíduo em sua solidão.” (BENJAMIN, 1987, p. 54).

Em nossa correria, o tempo torna-se contraído e esvaziado de significações, segundo Pires (1996), que nos diz:

As transições precisam ser encurtadas e aceleradas, não se pode “perder tempo” ou demorar “inutilmente” no limiar e na transição. Assim é que, de acordo com Benjamin, tornamo-nos pobres em experiências limiares; com os novos ritmos, foram subtraídos das experiências do sujeito moderno os seus “ritos de passagem” e também o tempo dos processos criativos. (PIRES, 2016, p. 252)

Diz o texto: “Vamos atravessar a ponte de corda, sem demora, para em um lugar seguro chegar!” e nos salvamos do urso. Atravessar a ponte salvará os leitores desse urso terrível, mas somente se forem rápidos. Atravessar a ponte pode ser uma metáfora para o limiar: a ponte, por ligar um lugar ao outro, pode ser lugar de contemplação, de admiração, de tirar um tempo para se pensar, perder-se em pensamento e encontrar-se. A paisagem vista a partir de uma ponte pode ser magnífica, mas é preciso tempo para contemplá-la. Conforme Pires (1996), no trecho apresentado, não se pode perder tempo, não se pode atrapalhar a passagem sem ser atropelado pela modernidade ou devorado pelo urso. Sensivelmente,

mansamente, e sem perceber, estamos educando as crianças para serem sobreviventes, não comida de urso.

O ritmo acelerado da vida, segundo Benjamin (2007), está anunciado no ritmo do trabalho, da produção, da máquina, visando fazer fortuna em uma só geração:

“O número de instrumentos de trabalho com os quais o homem pode operar ao mesmo tempo é limitado pelo número de seus instrumentos naturais de produção, seus próprios órgãos corporais... a *Jenny*, ao contrário, tece desde o início com doze ou dezoito fusos; o tear de meias tece com milhares de agulhas de uma só vez etc. Desde o início, o número de instrumentos com os quais trabalha simultaneamente a mesma máquina de operações independe do limite orgânico que restringe o instrumento artesanal de um operário.” [K3, 1] (MARX, Apud BENJAMIN, 2007, p. 438)

Para Benjamin (2007), o ritmo do trabalho mecanizado tem como consequência modificações no ritmo da economia:

“nesse país, o ponto essencial é fazer fortuna no menor tempo possível. Antigamente, o projeto de fazer fortuna de uma empresa começada pelo avô somente era concluído pelo neto. Hoje, as coisas não são mais assim: todo mundo quer fruir sem esperar, sem ter paciência.” [K3, 1] (RAINIER, apud BENJAMIN, 2007, p. 439)

Todo o coletivo da escola é educado para os ritmos maquínicos: como o operário, que das máquinas tem seu ritmo de produção aumentado e explorado, as educadoras são exploradas por meio das salas superlotadas de crianças, com módulos absurdos de criança por adultos, o que não resulta em fortuna para elas, tampouco resulta em educação de qualidade, isto é, com acolhimento, carinho, cuidado e práticas pedagógicas necessárias para o melhor desenvolvimento das crianças. Muito pelo contrário!

Além da aceleração, a simultaneidade é incorporada ao cotidiano escolar também devido à forma mecânica de produção, visto que uma máquina fornece matéria prima à seguinte e funcionam simultaneamente, de forma que

“(...) o produto se encontra assim constantemente tanto nos diversos graus de seu processo de fabricação quanto na transição de uma fase de produção à outra... A máquina de operação combinada, agora um sistema articulado de diferentes máquinas isoladas e de grupos de máquinas, é tanto mais perfeita quanto mais contínuo for seu processo total, isto é, quanto menos interrupções ocorrerem na passagem da matéria-prima da primeira à última fase de produção, portanto, o quanto mais o mecanismo, e não a mão humana, conduzir o material de uma fase a outra. Se o princípio da manufatura é o isolamento dos processos particulares pela divisão do trabalho, na fábrica desenvolvida reina a continuidade ininterrupta destes mesmos processos.” [K3,2] (MARX, apud BENJAMIN, 2007, p.439)

Com as necessárias rapidez e simultaneidade, o tempo torna-se achatado, mercantilizado, e as pausas, o descanso, a contemplação, limiares, tornam-se perda de tempo, isto é, perda de dinheiro. Como diz Galzerani (2015), algumas formas de leitura podem ser a locomotiva do progresso. O tempo produzido pelo capitalismo é tematizado, entre outros autores, por Thompson (1998) que, em seus estudos sobre o desenvolvimento do tempo industrial, traz-nos a escola como uma outra instituição “que poderia inculcar o ‘uso-econômico-do-tempo’”. (THOMPSON, 1998, p. 292)

Uma vez dentro dos portões da escola, a criança entrava no universo do tempo disciplinado. Nas escolas dominicais metodistas em York, os professores eram multados por impontualidade. A primeira regra que o estudante devia aprender era: “Devo estar presente na escola [...] alguns minutos antes das nove e meia [...]”. Uma vez na escola, obedeciam a regras militares. (THOMPSON, 1998, p. 293)

Tal narrativa data de 1786, há 233 anos, e gira em torno da guerra simbólica sobre a noção de tempo. A Inglaterra dessa época borbilhava: feudalismo e capitalismo coexistindo não tão pacificamente, confrontando outras concepções temporais no interior das relações socioculturais historicamente dadas, em movimentos culturais de dominação e de resistência. Para Thompson (1998), a concepção de tempo como dinheiro, como dominação, foi engendrada em um processo de relações conflituosas entre as classes dominantes e trabalhadoras – expressas por meio de visões e sensibilidades díspares, dissonantes e em encadeamentos dialéticos: as visões e sensibilidades, enfim, as culturas, não são blocos monolíticos restritos a uma única classe, mas são voláteis, embrenhados, embaraçados, entrecruzados.

Nesse campo de disputas culturais a respeito do tempo e formação do sujeito, Barbosa (2013) aprofunda a discussão sobre o uso do tempo na educação e afirma que o tempo do capital apresenta-se como uma prática implícita nas escolas de educação infantil e que pode ser percebida como ausência de tempo, pois esse é extremamente curto para atingir as expectativas sobre o que é “necessário” ensinar às crianças, o que angustia os professores que deixam de escutar e olhar as crianças. Para atingir as tais expectativas, que podem ser resumidas em preparar para o futuro (deixando de experimentar o presente), diminuem-se os tempos das brincadeiras e amplia-se o tempo do trabalho, em nome do “desenvolvimento de habilidades”, o que nos leva a outro aspecto apontado pela autora: a pressa, que

diminui a duração da infância e inculca nas crianças os ritmos das escolas, a comparação entre tempo dos colegas, das fábricas, enfim, desde cedo são ensinadas pelo o ritmo do capital. Outro aspecto levantado por Barbosa (2013) é a fragmentação do tempo, pois as ações das crianças são organizadas por um tempo externo a elas, que não trazem nenhum sentido pessoal. Um tempo que é produtivo para o sistema, mas que não é significativo para as crianças e é estabelecido pelos adultos, sendo fragmentados, sequenciais e lineares. Por fim, destaca a questão da produtividade com oferecimento de aulas de língua estrangeira (inclusive escolas autodenominadas como bilingues), informática, justificando como educação de qualidade, mas que visa empregabilidade futura e, ainda, seletividade social. A autora destaca a tríade “produção-acumulação-consumo” que atropela e desconecta o tempo da própria vida. Segundo ela, o

que encontramos nas escolas infantis é a presença desse tempo característico das relações capitalísticas, que brutaliza a vida cotidiana e empobrece a experiência da infância. Um sentido de *tempo que apenas passa*, cumprindo o ordenamento da produtividade. (BARBOSA, 2013, p. 216)

Na creche em questão, os tempos apontados por Barbosa (2013) são perceptíveis na rotina que precisa ser bem estruturada e uniformizada, centrada nos tempos e rodízio de ambientes: horário de entrada e saída, horários das refeições, higiene e descanso. O tempo da modernidade tardia faz-se presente nas salas de aula da primeira infância dessa creche: tempo corrido, estruturado, fragmentado.

Mas, como nos alertam Thompson (2013), Benjamin (2007) e Galzerani (2015), nossos interlocutores nessa jornada de leitura pela Caverna do Dragão, as práticas dos sujeitos sociais apresentam-se em suas ambiguidades e contradições, tensionando os tempos hegemônicos no universo escolar. Nessa guerra simbólica, a professora, apropriando-se do tempo formatado e formatador escolar, e apropriando-se, ainda, da leitura – uma categoria escolar que também pode ser formatadora – faz uma leitura em voz alta, dialogal com e para crianças, que sem medo se expõem. Constroem uma leitura onde a pressa é revista, revisitada e ressignificada. A correria está presente, sim! Há uma energia contagiante em sua leitura, o suficiente para querer pegar a mochila e partir atrás desse tesouro e enfrentar, ou melhor, correr desses desafios. Mas há, além das correrias, pontes. Mirantes de contemplação, reflexão e descanso. Durante a agitação da leitura a professora faz pequenas “pausas pedagógicas” na história, mas sem sair dela: como no momento

em que explora o mapa, questionando as crianças se conhecem o que é mapa ; quando pergunta qual perigo aparecerá na sequência da história; quando fogem correndo do urso, mas o humaniza dando tchau ao “seu urso”; ou nos momentos em que as crianças imitam os animais e quando, depois do final da história, a retoma em uma tentativa de reconto com as crianças, que se expressam de forma mais livre até para falar de seus sentimentos (o medo) e vontades (querer história de princesa).

A leitura da professora apropria-se da velocidade da modernidade capitalista, contudo, vai além dela e por meio dela consegue realizar uma outra educação política dos sentidos e de resistência aos tempos dominantes. Cabral e Kastrup (2007) consideram que essa forma de leitura pode provocar uma parada na correria em nosso dia-a-dia, uma quebra do excesso de informação¹⁶:

A leitura é vista como uma forma de resistência ao excesso de informação. Como uma parada que pode fazer pensar e levar a um movimento de alterização, que é um encontro com a alteridade que existe em nós mesmos (Cabral e Kastrup, 2007, p. 3)

Nas “pausas pedagógicas” (também presentes nas leituras das outras educadoras) a professora quebra a rapidez atropeladora da narrativa escrita e, ao instigar as crianças, possibilita momentos de reflexão, não como espelho e reflexo, mas como possibilidade de pensar, compartilhar e construir conhecimentos. São pausas curtas, relacionadas à história e ao eixo de trabalho desenvolvido pela professora, à linguagem, buscando contribuir para a ampliação do vocabulário, como quando se demora mais tempo para conversar sobre mapa e javali. São pausas presentes em outras leituras também. Nessas paradas, Maria resiste ao tempo moderno, à leitura moderna que busca sempre mais informações e conhecimentos, por meio de jornais, revistas, Internet, livros técnicos, e constrói com as crianças uma outra possibilidade de como ler: parando, questionando, divertindo-se, indo e voltando quando necessário for.

Talvez essas pausas façam eco aos tempos plurais das crianças: tempos de observação, contemplações, ainda não educado e enjaulado pela escola e

¹⁶ Informação que Larrosa (2004) considera quase o contrário da experiência é quase uma “antiexperiência”. O sujeito da informação sabe de muitas coisas, mas sabe no sentido de estar informado, não no sentido de sabedoria.

demais instituições sociais seguindo a lógica capitalista. Tempos que passam com vagar que “permitam estar presente no tempo presente e abertura ao que pode ser percebido de outro modo.” (RICHTER, 2016, p. 20)

Também nessa reflexão Thompson inspira-me, quando conta de sua experiência como professor de adultos e afirma que

nenhum mestre provavelmente sobreviverá a uma aula – e nenhuma turma continuará no curso com ele – se ele pensar, erradamente, que a turma desempenha papel passivo. O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional. (THOMPSON, 2002, p. 13)

Discordo do autor quando diz que o estudante *adulto* traz experiência, pois a criança traz muita experiência para a sala de aula, mas concordo com a sensibilidade que o professor deve ter para ouvir, perceber, dialogar com experiências outras, diferentes da do professor e com suas sensibilidades aguçadas. Essa professora consegue esse diálogo.

Podemos afirmar, então, que a leitura realizada pela professora com e para as crianças, com suas paradas, pausas e questionamentos permite aos leitores ouvintes adentrarem momentaneamente no limiar benjaminiano, já que possibilita uma resistência às correrias impostas pelo texto e por nossa sociedade.

Experiências limiares

A aceleração do tempo o torna vazio de significados, de sentidos, pois não há pensamento, reflexão sobre o que acontece conosco, além de não criar conexão entre nossas histórias, visto que não há tempo a ser perdido, gerando quebras, crises, angústias e dores que ocupam os vazios da experiência.

Gagnebin (2014) traz à baila a discussão sobre limiar, a partir de uma mônada publicada em *Passagens* (2007), obra inacabada de Walter Benjamin, citada agora:

Ritos de passagem – assim se denomina no folclore as cerimônias ligadas à morte, ao nascimento, ao casamento, à puberdade etc. na vida moderna, estas transições tornaram-se cada vez mais irreconhecíveis e difíceis de vivenciar. Tornamo-nos muito pobres em experiências liminares. O adormecer talvez seja a única delas que nos restou. (E, com isso, também o despertar.) E, finalmente, tal qual as variações das figuras do sonho, oscilam também em torno de limiares os altos e baixos da conversação e as mudanças sexuais do amor. “como agrada ao homem”, diz Aragon, “manter-se na soleira da imaginação!” (*Paysan de Paris*, Paris, 1926, p. 74). Não é

apenas dos limiares destas portas fantásticas, mas dos limiares em geral que os amantes, os amigos, adoram sugar as forças. As prostitutas, porém, amam os limiares das portas do sonho. – O limiar [*Schwelle*] deve ser rigorosamente diferenciado de fronteira [*Grenze*]. O limiar é uma zona. Mudança, transição, fluxo estão contidos na palavra *schwellen* (inchar, entumescer), e a etimologia não deve negligenciar estes significados. Por outro lado, é necessário determinar o contexto tectônico e cerimonial imediato que deu à palavra o seu significado. ■ Morada de sonho ■ (BENJAMIN, 2007, p. 535)

Entre dormir e despertar, há o sonho, que pode ter vários significados aproximando-se mais dos mistérios, do mítico, do mito. Para as culturas indígenas, sonho é forma de comunicação ancestral. Krenak (2002), escritor, militante e professor indígena, traz uma interessante imagem sobre o sonho. Para Benjamin (2007), o limiar é “morada de sonho”. Para o povo Krenak, é no sonho que mora o conhecimento, por meio dele que trocam impressões com sua ancestralidade – não só os antigos, avós, pais, bisavós, mas, também, com os fundadores do mundo:

Fiquei muitos dias sem graça até que eu ganhei um sonho. Ganhei um sonho desses que eu falei com vocês que não é só impressão de estar vendo coisas dormindo. Mas para nós, o sonho é um sonho de verdade [...] sonho de verdade é quando você sente, comunica, recupera a memória da criação do mundo onde o fundamento da vida e o sentido do caminho do homem no mundo é contado para você. Você toma, aprende como se estivesse dentro de um rio. [...]. Então, sonho é isso. É um caminho que só podemos fazer dentro da tradição e aprender que para além do nosso conhecimento, restrito sobre uma ou outra coisa avançada para uma percepção que é integral, tudo está ligado [...]. (KRENAK, 1992, p. 203-204)

O sonho de Krenak aproxima-se de limiar de Walter Benjamin, pois nele aprendemos, transitamos de um estado de consciência para outro. Aprendemos. Benjamin ainda diferencia limiar de fronteira, sendo esta última [*Grenze*] relacionada à delimitação de território e que nem sempre podemos transpor somente por nossa vontade.

A fronteira (em latim *finis, confiniun* e, no campo do direito de propriedade, *limes*) designa a linha cujo traço e cuja espessura pode variar e que não pode ser transposta impunemente. Sua transposição sem acordo prévio ou sem controle regrado significa uma transgressão, interpretada no mais das vezes como uma agressão potencial. (GAGNEBIN, 2014, p. 35)

Cabe aqui um esclarecimento: o que é “limiar”? Limiar pressupõe a separação de dois lugares, mas, para além disso, incorpora a ideia de transição entre esses dois espaços. Transição cuja duração é variável e que está inserida em uma sociedade capitalista, cujo tempo, como visto anteriormente, tem seu valor

atrelado à produção fazendo com que tais momentos sejam cada vez mais diminuídos ou, até mesmo, extintos. Nesse contexto, a infância é, para Benjamin, um limiar.

Segundo Gagnebin,

A infância é, pois, o país tanto das descobertas quanto dos limiares. Ela é um tempo de indeterminação privilegiada (pelo menos para as crianças das classes abastadas), de formação e de preparação a uma outra vida, a vida adulta sexuada e profissional, que se pressente e se imagina, mas ainda não pode ser definida. (GAGNEBIN, 2014, p. 41).

Limiar entre nascer e ser adulto, atravessado por espera e paciência, sendo e existindo já no presente, sendo o presente tempo

pleno da intensidade da descoberta e, simultaneamente, pleno de angústia e de esperança com relação ao futuro, como se o tempo da espera (*Warten*) redobrasse, por sua necessária paciência, o fervor do vivido, que não voltará mais com essa abertura. (GAGNEBIN, 2014, p. 42)

A infância é considerada limiar e tempo de porvir, sendo já no presente e possibilidades de futuro, na relação com o mundo, outras crianças e os adultos. O tempo das crianças ainda não foi totalmente formatado pelo mercado, pelo trabalho, pelas cobranças, como é o tempo dos adultos (da grande maioria). Ainda é um tempo alargado, indefinido, onde o ócio é bem-vindo e necessário. No entanto, chamo aqui uma autora especial para contribuir com a discussão: Ana Maria Machado (2019), ocupante da cadeira número 1 da Academia Brasileira de Letras, brinca, ou melhor, escreve, sobre as atividades da criança de nossa atualidade

LISTA DA SEMANA

Segunda-feira
Aula de capoeira

Na terça o inglês
Por mais que eu insista
Nunca sai da lista [...]

Na quinta outra vez
É aula de inglês [...]

Só sobram dois dias
Sem hora nem lista
Debaixo do sol
Pra esqueite na pista
Ou jogar futebol

Pra me divertir
E a praia curtir
É só o que resta

Pra cinema ou festa.
(MACHADO, 2009, P. 12-13)

Machado (2009) lista as atividades realizadas por uma criança/adolescente¹⁷. Em todos os dias da semana há, além da escola obrigatória, atividades extras que, aparentemente, não foram planejadas pela criança, que ainda se pergunta: “Pra que tanta lista?”. De fato: pra que tanta lista? Para que tantas atividades? Para que natação e capoeira se a criança deseja correr livremente e jogar futebol? Por que o inglês continua na lista se, aparentemente, não há vontade para estudá-lo? Preparar a criança da classe média para o futuro? Qual futuro?

Tal como a semana descrita por Machado (2009), as crianças da creche possuem uma lista de atividades diárias a ser seguida, com horários determinados. O foco de minhas observações foram os momentos de leitura, contudo como acompanhei o dia letivo inteiro, pude perceber que apesar de estarem em um ambiente bem estruturado, a partir de horários fixos pautados, principalmente, nos horários das refeições, no horário das professoras com as crianças na escola e revezamento dos espaços físicos, há possibilidades para experimentarem os limiares dentro da escola (apesar da escola). Como já disse, são 28 alunos na sala e para desenvolver com as crianças as atividades propostas, (como desenhar a história do dragão) a professora divide a sala em pequenos grupos, os cantinhos. Enquanto um pequeno grupo está com a professora, as outras crianças estão nos cantinhos brincando com os materiais disponíveis: recriam histórias com as peças de encaixe, criam carros, espadas, enfeites. Em outros dias, fez brincadeiras com massinhas; então, as crianças amassavam, tentando criar esculturas livres ou a partir de moldes. Mas, principalmente, havia o momento do parque!

Nesse momento a energia acumulada explodia em alegria, tal como na poesia: “sem hora nem lista”! Era momento de correr, balançar, andar de motoca, observar a vida pela cerca. Mas, também, de explorar a areia, fazer bolos; momento de escalar e descobrir seus próprios limites, interagir e transitar pelo ambiente. Uma outra oportunidade em que tempo deixa de ser *chronos*, o devorador de vidas e limiares, o tempo que passa sem marcar, linear e sucessivo passado-presente-futuro, racional, tornando-se *kairós* e *aión*, outras formas de pensar e viver o tempo,

¹⁷ (como na poesia não há descrição do narrador, chamo de criança pois há menção à escola e ao dever e o brincar, que não estão presentes no universo adulto).

como oportunidade, momento crítico (*kairós*) e intensidade e duração (*aión*) (BARBOSA, 2013, p. 217). São oportunidades de explorarem o mundo, a escola, a vida, com a intensidade profunda da criança e com a duração que essa julga suficiente. As educadoras estão por perto, observando, conversando, andando, atendendo outras crianças, interferindo em casos que a integridade esteja em perigo, ou se aproxima para que as crianças narrem suas brincadeiras, mas, não dirige as brincadeiras, não as centraliza. É um tempo intenso, aberto, potente. Nas brechas do cotidiano, as crianças experimentam, criam, narram, encontram-se, compartilham, sendo observadas pelas professoras. Galzerani (2013) narra sobre a limitação do tempo semestral de sua disciplina na graduação:

Busquei lidar com a categoria tempo apesar de sua exiguidade física, como *possibilidade* (e não como determinação) para criar relações mais inteiras e mais vivas com os estudantes, visualizando a sala de aula como espaço público, ou seja, como possibilidade de encontro entre pessoas diferentes. (GALZERANI, 2013, p. 129)

Apesar da escola e suas imposições institucionais, ainda é possível ser criança, é possível não se deixar amarrar pelas limitações, não somente nesse agrupamento, como nos demais que, com diferentes práticas de leitura, também resistem e rompem com algumas estruturas impostas e estranhamentos, como a leitura para bebês.

Práticas culturais de leitura com e para bebês na creche

Até o momento, trouxe as práticas de leituras realizadas com as crianças maiores. Como anunciei durante a apresentação e quando apresentei a creche, a outra turma atendida é de bebês. O Agrupamento I é formado por bebês a partir de 03 meses de idade até cerca de 2 anos; a maioria das crianças matriculada não fala com palavras, mas se comunica brilhantemente com sons, gestos, movimentos, choros, expressões faciais. Preciso ajustar o caleidoscópio para focalizar as crianças e as leituras: são bebês e é fácil esquecer das especificidades dessa faixa etária ou comparar seus saberes com crianças maiores, especificidades que, por vezes, reduzem as leituras referentes aos bebês a seu desenvolvimento biológico.

Contudo, nos últimos anos, o interesse pela leitura para bebês tem crescido, como no projeto “Lê no Ninho”, que acontece em bibliotecas estaduais desde 2016. Talvez o crescimento possa ser vinculado às pesquisas do Instituto Pró-Livro – Retrato da Leitura no Brasil – que indicam pouca leitura do brasileiro e diversas outras pesquisas que apontam para melhor rendimento escolar quando há leitura desde a mais tenra idade. A academia americana de pediatria, uma das mais respeitadas do mundo, indica a leitura desde o útero. Uma política pública importante é o Programa Nacional Biblioteca na Escola, que desde 2014 envia livros também para as creches. Houve, também, um aumento nos “clubes de leitura” que trazem títulos para crianças de 0 a 12 anos.

Temos, ainda, pesquisas como a de Petit, que traz dados referentes à leitura na França, que apontam que a leitura para bebês fortalece os vínculos afetivos fundamentais para enfrentar momentos difíceis. Há autores que trazem a importância da leitura para os bebês para que estes se acostumem com o ritmo da língua, com a voz do cuidador – o que não deixa de ser importante. Contudo, pouco encontrei sobre a leitura para bebês a partir da perspectiva cultural, da imersão nas culturas, nas tradições por meio das leituras.

Retomo as produções referentes a esse agrupamento atenta às suas especificidades, evitando olhar para os bebês de forma massificada e homogênea, mas percebendo-os como sujeitos com saberes diferentes. Voltando a ele, é a turma que mais recebe “ordens judiciais”: crianças matriculadas na creche sem que houvesse vagas para elas. A matrícula é concedida pelo juiz, após a família entrar com pedido de vaga na justiça, e a escola é obrigada a matricular a criança, sob

pena de prisão do diretor. Mesmo com tanta dificuldade e com essa estrutura desestimulante, educadoras fazem o melhor que podem fazer, por respeito às crianças e por se sentirem responsáveis por elas enquanto estão lá.

É chamado oficialmente de Agrupamento I, mas, por hábito, é chamado de berçário, tendo as subdivisões BI – que engloba os bebês de colo, que engatinham, que precisam de auxílio para alimentação e que ficam mais tempo em sala; e B II – bebês maiores, que andam, conseguem sentar-se à mesa durante a alimentação e que transitam – literalmente – por toda a escola (entram na cozinha, na diretoria...). Não há divisão exata de quantidade de criança nos subgrupos. Às vezes, temos mais BI, às vezes mais BII, às vezes as proporções estão equilibradas. Como existe a subdivisão das crianças, a professora se divide durante a semana: um dia está com os menores, no outro, com os maiores.

A turma tem um rotina bem estruturada. Tão logo chegam, as crianças são colocadas no tapete ou no berço. Como é uma sala com muitos bebês, quando todos estão na sala, os mais novos, por segurança, são colocados em berços, bebê conforto ou no colo, quando é possível.

A sala tem o formato quadrado, sendo circundada por berços, exceto em um dos lados, onde está a única mesa da sala: nessa mesa o BI é alimentado, a professora faz suas anotações, olha cadernos. É onde as educadoras sentam-se para descansar. O meio da sala é livre, tendo no centro um “tapete” azul, apelidado de “tatame”, para as crianças sentarem-se, deitarem-se, brincarem. Após o café, é nesse local que se sentam os bebês e as educadoras para começar as atividades do dia.

A preparação para a leitura começa após o café da manhã e os bebês maiores retornam à sala. Se há bebê no berço, ele é retirado e colocado junto às crianças e educadoras no centro da sala – o que me leva a pensar que as educadoras desse agrupamento percebem a leitura como acessível também aos bebês pequenos, que eles entendem, aprendem e interagem com a leitura.

Sentamo-nos no tatame azul. Bebês bem próximos, alguns no colo, falando, resmungando. Enquanto isso, a professora afasta-se e pega uma grande caixa de papelão.

No meio das conversas, escuto um miado de gato e falo para a monitora: “acho que entrou um gato na creche”. E o miado continua cada mais alto à medida que a professora se aproxima de nós.

Ninguém havia me contado sobre a rotina da sala e atividades desenvolvidas, então eu estava procurando um gato de verdade! A professora, então, senta-se conosco e retira o visitante da caixa: o Mindinho!

A caixa, o gato e o livro

Joana, chega e ajoelha-se perto das crianças. Traz uma caixa de papelão. É de lá que vem o miado! Dentro dela, há um gato de pelúcia!! Que surpresa!! As crianças ficam extasiadas com a chegada do gato, que percebo ser um velho amigo delas. Dentro da caixa está também o celular “miador” da professora e o livro da semana. As crianças ficam alvoroçadas, tentando acariciar o gatinho, pegá-lo no colo. “O Mindinho chegou”, anuncia Joana, que se transforma na ventríloqua do gato: “Oi! Bom dia para todo mundo! Bom dia para todas as crianças. (Crianças que por sinal adoram essa entrada triunfal! As crianças querem acariciar o gatinho, abraçar, conversar com ele. Um tumulto de bebês começa a se formar, sendo carinhosamente desfeito: crianças vão para o colo e o Mindinho fala e recebe um abraço, um afago de cada uma delas. Joana continua: “Vamos ver o que o Mindinho trouxe? O Mindinho trouxe um livro para a gente! Vamos ver?” – O livro em questão é “Cachorrinho e seus amigos”, um livro com textura e sons de animais. Uma monitora, a Bety, também entra na conversa: “o que tem na capinha do livro?”, deixa que a professora pegue: “que bichinho é esse aqui?” Várias crianças se levantam movidas pela curiosidade pelo livro e quando Joana começa a ler, fazem silêncio: “que bichinho é esse aqui? Quem é? É o cachorro? É o au-au? Vamos ouvir?” Aperta o botão do livro e ouve-se o latido de um cachorro. Joana é animada na contação: “AAhh! É o au-au!! É o cachorro! Olha, ele tem o pelinho fofinho, aqui!. Vamos passar a mão? Senta, Mário, senta. Isso, Zoe! Vamos passar a mão no cachorrinho? Ai, que cachorrinho macio e fofinho! Aqui Willian, devagarzinho, William. Olha que cachorro fofinho, faz carinho nele” – nesse momento, todas as crianças passam a mão na textura do livro. Joana, então, volta-se ao texto: “Olha, o cachorrinho gosta de brincar, de comer papa! (senta, Mário) Olha aqui a comidinha dele! Hmm, que gostoso! Ele come tudinho, olha aqui, Jorge! Você come tudinho, Jorge? Ele come tudinho o papa dele! E sabe quem é o amigo do cachorrinho? Quem é o próximo amigo dele? Nesse ritmo lê sobre o porquinho da índia, gatinho, papagaio. E, no fim, ouvem todos os sons novamente: “Vamos ouvir todos? Cachorrinho, porquinho da índia, o gatinho e o papagaio. Vamos falar tchau para nossos amigos? tchau! agora nós vamos cantar!” – Professora Joana e crianças do berçário – Agrupamento I

A leitura no berçário é uma experiência diferente para mim. Sabia que a professora lia para os bebês, mas não havia participado dessa atividade em nenhum momento quando era vice-diretora. Sabia também que a professora constantemente disponibilizava livros de tecido para que os bebês manipulassem, tal como propõe

Mantovani. Minha experiência de ler para e bebês resumia-se a ler para UM bebê em situações de calma e tranquilidade. Foi nessa sala que percebi a importância das monitoras/agentes nesses momentos de leitura. Explico: sentávamo-nos no tapete central enquanto a professora contava a história, de forma até que tranquila (com bebês andando, subindo, querendo pegar o livro). Uma manhã, após o café, duas ou 3 crianças tinham feito cocô e duas monitoras foram trocá-las. Enquanto elas trocavam, a professora começou a contação da história, tendo-me como apoio e outra monitora. Durante essa leitura, as crianças ficaram agitadas, querendo a todo instante pegar o livro, correr, levantar. Quando a professora terminou a leitura e fui desligar o gravador, percebi que não havia registrado a experiência. A professora se dispôs a ler novamente. Nisso, as monitoras já haviam trocado e retornado à sala e uma sentou-se no chão conosco. Foi totalmente diferente! As crianças aconchegaram-se em torno da professora e das outras adultas e ficaram mais calmas para escutar a leitura, tal como ficaram no dia anterior. Foi nesse instante que percebi que não poderia deixar de entrevistar as monitoras e agente também. Foi isso que fiz e que criou um giro do caleidoscópio, giro que antes foi vertigem, como me senti naquele preciso instante: perda no labirinto da pesquisa, afinal, como lidar com uma mudança a essa altura da pesquisa?

A leitura acontece em um ambiente descontraído, sem cobranças excessivas. As monitoras chamam a atenção de várias crianças para evitar cair um sobre o outro e, de certa forma, educar suas sensibilidades para a forma de leitura escolar dos livros: a questão do silêncio para ouvir, a forma para se sentar ou se deitar sem atrapalhar o outro. Ao mesmo tempo, é uma leitura que respeita a necessidade da criança pequena de querer colocar a mão, experimentando o livro através de outro sentido: o tato.

A professora escolhe somente um livro para ler durante a semana e a interação das crianças com ele sutilmente muda: elas passam a interagir mais com o que é lido e mais crianças tentam imitar os animais, falar seus nomes. A interação com a materialidade também muda. Durante a contação da história, Joana segura o livro perto de cada criança para que elas possam acariciar o animalzinho. No segundo dia, Zoe já apertava os botões dos animaizinhos e mais crianças foram tentando apertar, na sequência. Escolher somente um livro por semana não ocorre

por desinteresse pela leitura ou por falta de materiais. Joana limita de forma consciente e com base em seus estudos sobre a faixa etária com a qual trabalha.

Leituras para bebês

Na faculdade eu lia muito sobre isso, livros de história para crianças desde o berçário, que muitos acham que isso não é importante, que o berçário não precisa de leitura, então eu falei "eu vou ler todos os dias, vou montar essa rotina. A roda vai sempre acontecer. [...] Então eu repito aquela história... Um dia, ouve, dois dias, no terceiro dia eu já vejo que eles estão associando: "ah eu já lembro desse bichinho", eles falam o "nome": "Au, au!", "piu, piu!" Eu já vejo que eles estão lembrando do livro. Então para eles adquirirem mais conhecimentos mesmo, que o bebezinho precisa de repetição. – Joana

Joana lê sempre o mesmo e, nessa repetição, rompe com a necessidade de trazer sempre a novidade, o atropelamento do tempo dos bebês. A repetição para eles significa previsibilidade, confiança, segurança e calma.

E, afinal, seria o mesmo sempre o mesmo? O texto apresentado é, sim, o mesmo. Mas, mudam a forma de contar, as interações dos bebês com o livro, com os outros bebês e adultos. Os desejos são outros: a vontade de apertar o botão, a vontade de sentar-se no colo, de fazer carinho no bichinho de pelúcia apresentado. Variam, também, as respostas das crianças à leitura: no primeiro dia, poucas crianças fazem as imitações dos animais. Conforme as leituras repetem-se, essa forma de participação aumenta.

A leitura intensiva diária de um mesmo título, ao longo de toda a semana, tece redes de significação em torno da história. Como afirma a professora: "Se eu ler uma história a cada dia, para eles fica muito vago aquilo." De fato, a cada leitura, novos elementos, personagens, passagens são compreendidos.

Com essa fala de Joana e sua forma de leitura, acredito ser importante retornar a Walter Benjamin e a um dos pontos centrais de sua obra: a reflexão sobre a experiência. Santos (2015) faz uma delicada leitura desse conceito nas obras de Benjamin, considerando não somente seus escritos na maturidade, como também seus escritos de juventude. Retoma textos escritos em 1913, como o texto "Experiência", quando Benjamin contava com 21 anos, e é por meio dessa juventude que traça seus pensamentos sobre experiência, considerando-a, então, um problema geracional entre adultos que subestimam as capacidades dos jovens. Santos (2015) relembra que tal dilema reaparece em outros textos subsequentes, como "Jogos e brinquedos", de 1928, embora seu pensamento sobre experiência vá

se aprofundando e se tornando mais complexo. A leitura que Benjamin em 1913 faz sobre experiência, continua Santos (2019), assim como Gouvêa (2016), é que o “adulto descreve sua experiência, enquanto a criança se fundamenta na repetição típica da brincadeira e dos jogos como forma de elaboração de suas experiências” (SANTOS, 2015, p. 229), pois, para Benjamin, brincar não é “fazer como se”, mas sim, “fazer sempre de novo”, transformando a experiência mais comvente em hábito. Santos (2019) destaca as diferentes formas pelas quais, na percepção de Benjamin, as crianças se relacionam com o mundo e as coisas do mundo, como os brinquedos, por exemplo, industrializados ou não. A eles as crianças dão outros usos, que não os “originais” ou os pensados pelos adultos. Além disso, é ela quem escolhe com o que brincar, incluindo materiais que os adultos podem considerar “insignificantes”. Contudo, “é desse ponto de vista que ‘as crianças fazem história a partir do lixo da história’” (SANTOS, 2015, p. 232).

Nessa relação dialogal com os objetos e com o mundo, a criança depara-se com vestígios da geração mais velha e ressignifica esse mundo e seus indícios a partir de relações simbólicas que lhe são próprias, criando para si um pequeno universo, dentro de um mundo maior. Participa e ressignifica o mundo cultural sem depender de autorização, muitas vezes sem qualquer interesse no que os adultos julgam adequado a ela, quando esses, mais uma vez, desprezam as experiências por ela já vividas. Ou, como Benjamin nos afirma em seu texto de 1913,

A máscara do adulto se chama “experiência”. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideias, esperança, mulheres. Foi tudo ilusão. [...] ele sorri com ares de superioridade, pois o mesmo acontecerá conosco – de antemão ele desvaloriza os anos que estamos vivendo, converte-os em época das doces asneiras que se cometem na juventude, ou no êxtase infantil que precede a longa sobriedade da vida séria. (BENJAMIN, 2002, p. 21-22)

Conforme aprofunda suas discussões sobre experiência e suas próprias experiências, Benjamin a relaciona com a narrativa para a juventude, para a criança. Nesse sentido, o adulto recupera e revive suas experiências por meio da narração, do encontro de histórias. Vinte anos após a escrita do trecho acima citado, Benjamin retoma a discussão e faz o contraponto com as experiências incomunicáveis:

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está só no outro, mas no trabalho.

Tais experiências nos foram transmitidas, de modo benevolente ou ameaçador à medida que crescíamos: “Ele é muito jovem, em breve poderá compreender”. Ou: “Um dia ainda compreenderá”. Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? [...] Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?

Não, está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca. (BENJAMIN, 1987, p. 114-115)

Aos 41 anos e vivendo no período pós-guerra, Benjamin percebe outros estragos, outras barbáries: o silêncio, a não partilha de experiências que recalca, que esquece e que impele para frente, ao recomeço, a acostumar-se com pouco, a construir com pouco. Sem trabalhar o trauma para o ressignificar, redimi-lo e não o repetir.

Já a criança revive sempre pela repetição da brincadeira: a lei da repetição é a lei que rege o mundo das brincadeiras. Sabemos da necessidade de sempre repetir, fazer de novo, recontar a mesma história, da mesma forma que foi contada pela primeira vez, rever sempre o mesmo vídeo. A professora Beatriz traz sua experiência pessoal de leitura com seu filho: “Eu sempre li para ele. E ele gostava de toda a noite a mesma história. Às vezes, eu trocava, mas ele passava dias querendo a mesma história. Ele que escolhia o livro que eu ia contar antes dele ir dormir.” Para Benjamin, a repetição é a alma do jogo para as crianças.

Nada a torna mais feliz do que o “mais uma vez”. A obscura compulsão por repetição não é aqui no jogo menos poderosa, menos manhosa do que o impulso sexual no amor. E não foi por acaso que Freud acreditou ter descoberto um “além do princípio do prazer” nessa compulsão. E, de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, estabelecimento da situação primordial da qual ela tomou impulso inicial. (BENJAMIN, 2002, p. 101)

Benjamin, conforme aponta Larrosa (2004), trata a repetição como experiência para criança, repetindo o que lhe comove, experimentando novamente. Para Larossa (2004), a experiência não é o que passa, acontece ou toca, mas, sim,

o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa. Dir-se-ia

que tudo o que passa está organizado para que nada nos passe. Walter Benjamin, em um texto célebre, já certificava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2004, p. 154)

A criança que repete a mesma brincadeira, que recomeça o brincar, é tocada, atravessada pelo momento, pela experiência pela qual experimenta e experimenta o mundo. É subjetiva, sensível. É criança sujeito, corpo sensível da experiência.

É possível lançar um olhar caleidoscópico às leituras realizadas por Joana na relação com Walter Benjamin. Aparentemente, sempre a mesma durante uma semana, a leitura repetida possibilita aos pequenos rememorarem, reviverem, reexperimentarem a leitura já vivida, ampliando o convite e abrindo as portas para adentrarem o mundo dos livros, mundo cultural letrado e com possibilidades outras de imaginar, onde ocorre a leitura de palavras e imagens visuais. Para Gouvêa (2016), repetir é uma forma pela qual a criança pode elaborar suas experiências, emoções e conhecimento do mundo, até que compreenda e assimile a situação, momento que seu foco se desloca para uma nova atividade, uma nova repetição. Já para Freud, continua a autora, as repetições acontecem em situações agradáveis e desagradáveis, pois assim a criança pode “se apropriar do novo, do angustiante e do prazeroso. Portanto, não é apenas o que lhe dá prazer que é repetido, mas tudo aquilo que deseja experimentar e compreender”. (GOUVEIA, 2016, p.100). Importante lembrar que a repetição não é literal, imobilizada no tempo, mas a cada repetição, seus conhecimentos aprimoram-se, tornam-se mais sofisticados. Ao olhar dos adultos parece ser sempre o mesmo, mas para o bebê e a criança é uma nova atividade, uma nova situação. Nova experiência.

As leituras com bebês: gestos que nos dizem

Experiências que acontecem a todo instante: sentada estou no tatame perto da professora, no centro da movimentação dos bebês. Zoe, bebê alegre que anda com autonomia, durante a primeira leitura do livro, observou com atenção. Nos outros dias, já tentava apertar os botões, esticava-se para fazer carinho nos animais e imitava seus sons. Sua forma de interagir com a história é de corpo completo,

inteiro. Movimentos amplos, como amplo é o mundo de possibilidades diante de si, ainda não tolhidos pela escolarização e pela cultura.

Corsino (2003), em sua tese “Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro” faz interessante estudo sobre desenvolvimento da linguagem, tendo como interlocutores Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky. Segundo a autora,

Estes autores abordam a linguagem na sua dimensão expressiva e histórica, trazem os múltiplos sentidos das palavras, vêem o homem como sujeito social, ativo e produtor de sentido e nos possibilitam o repensar o nosso tempo e entender a potencialidade da linguagem, como própria condição da historicidade humana, conseqüentemente, como caminho para se lutar contra a *barbárie*. (CORSINO, 2003, p. 65)

A autora ressalta que Benjamin questiona as teorias da linguagem que desconsideram a dimensão histórica do sujeito, que carregam uma visão de desenvolvimento evolucionista, linear, e que não aprofundam a discussão sobre a linguagem gestual:

Benjamin se alinha com o linguista russo Nicolau Marr, que enfatiza a dimensão história da linguagem fundada nos movimentos das classes. Desta forma, tomando como referência estes estudos, traz os movimentos das mãos, os gestos e movimentos do corpo como os primeiros meios de criação linguística. Cita os estudos de Vygotsky sobre os chimpanzés e concorda que haveria uma fase pré-linguística do pensamento, uma inteligência prática baseada no uso de instrumentos e uma fase pré-intelectual da linguagem (gestos e alívio emocional) que em algum ponto se convergiriam. Para Vygotsky (1991), é a partir desta convergência, que pensamento se torna verbal e a linguagem racional, transformando o biológico do homem em sócio histórico. (CORSINO, 2003, p. 67)

Jobim e Souza (2009) afirmam que Benjamin faz profunda e ousada reflexão sobre a linguagem e a modernidade, retomando seus conhecimentos sobre teologia e mística judaica que incutem caráter anacrônico e, portanto, atual, além de ser utopia revolucionária, sendo possível elencar inúmeras questões que suas ideias levantam, inclusive sobre a “alienação do homem pela perversão contida pelo uso da linguagem, no mundo atual”, isto é, uma esquizofrenia entre discurso proferido e a realidade vivida, onde a linguagem inibe a revelação da essência do homem, reduzindo-o a um instrumento encarcerado sem que tenha percepção disso. (JOBIM e SOUZA, 2009, p.188)

Para Benjamin, como coloca Jobim e Souza (2009), a linguagem reinventada é uma forma do homem conseguir escapar da servidão, retornando à sua própria origem bíblica, quando a palavra não se destinava à comunicação, mas

à revelação da essência de um saber que dispensava mediações, característica perdida com o pecado original, momento a partir do qual os seres humanos são condenados a usar a palavra como meio de comunicação.

Para Benjamin, o saber mediatizado por abstrações proposicionais inaugura uma espécie de conhecimento do mundo por meio da conversa vazia ou, como ele propriamente denominou, da *tagarelíce*. (JOBIM E SOUZA, 2009, p. 190)

Conforme Jobim e Souza (2009), Benjamin critica teorias positivistas e formalistas da linguagem, pois a pensam de forma utilitária e instrumental. Para ele, existe “algo na linguagem que é comunicável, mas não é a própria linguagem, não se identifica com os conteúdos da linguagem, mas nela se manifesta”. (JOBIM e SOUZA, 2009, p.190)

Sobre complexidades do pensamento benjaminiano no que se refere à linguagem, Jobim e Souza (2009) trazem à baila as discussões realizadas por Agamben que entende a infância como “possibilidade da recuperação da pura expressão”, sem a contaminação instrumental em ver e se relacionar com “o real”. (AGAMBEN, apud JOBIM e SOUZA 1989, p.192)

O bebê busca, desde cedo, comunicar-se com o mundo, estabelecendo relações com o mundo físico e social. Suas primeiras tentativas envolvem o corpo inteiro e, em seu movimento, cujos sentidos são dados pelas pessoas próximas a ele, “está contido o germe da constituição simbólica da realidade” (JOBIM E SOUZA, 2016, p. 19). É na fala da criança que observamos o gesto sonoro emancipar-se do gesto manual, assumindo, aos poucos, uma posição predominante no uso da palavra plena.

Assim, a linguagem pode ser pensada como um “complemento audível ao gesto mímico visível e totalmente expressivo por si”. (CORSINO, 2003, p. 67) Sendo o som menos dispendioso e exigindo menos energia, passa a predominar sobre os gestos.

Benjamin defende uma teoria mimética da linguagem num sentido muito mais lato - *o instinto de um movimento expressivo mimético através do corpo*. Reforça assim, o lado expressivo da linguagem, vista não como um meio, mas como *uma manifestação, uma revelação da nossa essência mais íntima*. (CORSINO, 2003, p. 67)

Observo nos bebês que os movimentos são diversos durante as leituras: batem as mãos nas pernas, enquanto estão sentados; esticam-se tentando alcançar o livro; tentam se aproximar da professora; interagem com a leitura de maneira

ancestral, de corpo, alma e sons. Seus gestos dizem-nos sobre as sensações que invadem seus corpos: o prazer da leitura, a curiosidade aguçada e, inclusive, sobre a atenção desviada, quando saem andando ou engatinhando pela sala. É pelo corpo que dizem, sinalizando a ansiedade, a alegria do encontro com o gato Mindinho. As crianças querem pegá-lo, acariciá-lo, abraçá-lo, falar com ele, estar com ele.

Para os autores estudados por Corsino (2003), os gestos continuam a acompanhar a palavra proferida:

Para Benjamin, o gesto mímico nunca abandonou totalmente a palavra, pois a palavra contém o gesto e ao ser pronunciada revela o seu *instinto expressivo* através do corpo. Para Bakhtin, a palavra se dirige, é enunciação totalmente vinculada ao contexto, portanto, além dos ditos, carrega os não ditos “pronunciados” pelos gestos e acentos apreciativos. Vygotsky enfatiza a relação entre gesto e linguagem ao longo do desenvolvimento infantil, trazendo a fala egocêntrica acompanhante do gesto, que internaliza-se em fala interior, os jogos simbólicos infantis com a re-significação dos objetos a partir do gesto e como parte da pré-história da linguagem escrita e, ainda, o gesto como a escrita no ar e a escrita como gestos que foram fixados. Em cada um deles, a linguagem é expressão humana por excelência, não é meio, mas manifestação. (CORSINO, 2003, p. 72-73)

Nessa perspectiva de múltiplas expressões das linguagens, Richter (2016) enfatiza que a linguagem – experiência existencial humana – não é exterior ao corpo e ao que ele sente, pois é por ele que a linguagem acontece, considerando-a em sentido amplo, como presença e movimento do corpo sensível no mundo, que tem poder de demonstrar e compartilhar e sendo possível pensar a linguagem para além da ideia de fala, escrita ou comunicação explícita e explicativa de ideias, além da comunicação. Em diálogo com Hanna Arendt, Richter (2016) afirma que se pode pensar que a linguagem

acontece no corpo, nasce no instante de tomar a iniciativa de se tornar gesto no mundo para acontecer no espaço das interações sociais. É porque a linguagem se constitui no encontro lúdico entre corpo e mundo, e se dá no desenrolar dos encontros, das interações, das conversas, no desejo de estar com outros e com eles agir para produzir utensílios, ferramentas, obras e discursos, que ela permite iniciar novos e intermináveis processos que fazem da diversidade a condição da ação humana. (RICHTER, 2016, p. 25)

E, muitas vezes, os adultos não são alfabetizados e não valorizam esses acontecimentos como uma das várias linguagens. Não sabem olhar e entender, subjugando os conhecimentos de bebês e das crianças e de suas apropriações e ressignificações da cultura.

Observar mais de perto o berçário levou-me ao exercício de reaprender a olhar para os bebês percebendo suas potencialidades e o modo como se inserem e são inseridos na cultura. Apesar de algumas vezes chamar a creche de depósito de crianças, o que percebo é que, apesar desse cenário, a criança não é considerada como “mais uma”. Apesar das dificuldades, as educadoras esforçam-se para conhecer e compreender esse sujeito deixado sob suas responsabilidades pelas famílias, muitas conhecem inclusive a história da família da criança. Esse conhecimento possibilita educar e cuidar de forma consciente, além de estreitar vínculos afetivos.

Ao mesmo tempo em que os gestos dos bebês nos comunicam seus sentimentos, suas intenções, os gestos e movimentos das educadoras, durante as contações, também são linguagens compreendidas pelas crianças e bebês: gestos de leitura, mais uma vez diferentes dos gestos escolares, das bibliotecas. Gestos que comunicam prazer em ler: primeiramente nenhuma educadora lê com expressão carregada, emburrada; ao contrário, demonstra prazer em praticar a leitura. Também, movimentam-se, indicam imagens, inclinam seus corpos para olhar e ouvir melhor as crianças. Preparam o ambiente: colocam tapetes (Esther), trazem o livro como um grande e sensacional presente (Joana) e trazem mágica e encantamento (Maria com o vestido e o presente da princesa). São pequenos cuidados que carregam mensagens positivas.

Gestos que estão presentes nos estudos de Chartier (1998) sobre a história dos livros e das leituras e que acompanham, segundo o autor, o ato de ler e são impostos pelos diferentes tipos de suporte quanto pelas intencionalidades dos leitores. As mãos se tornaram livres na passagem do rolo ao códex: o livro sai das mãos e pode ir à mesa, o que permite ao leitor sentar-se, virar as páginas livremente, voltando quando necessário, anotar nas páginas. O pesado códex manuscrito foi substituído por edições impressas, que facilitavam o manuseio e o transporte, possibilitando mais liberdade ao leitor: ler sentado, deitado, ao ar livre. O livro impõe alguns gestos, assim como o leitor também impõe. As educadoras leem o texto escrito com o livro voltado para si, mas, quando mostram às crianças, criam outra leitura juntas: seus dedos indicam animais, mostram cenários. Delicadamente, viram as páginas com cuidado quando há dobraduras, tocando sensibilidades para o manuseio dos materiais, uma apropriação de uso de um objeto cultural. Os gestos

das educadoras fazem parte da leitura das crianças: as movimentações das mãos quando há espanto nas histórias, as expressões de tristeza ou alegria em seus rostos. Gestos expressivos, voz e tonalidades e volumes, entonações e ritmos envolvem o leitor ouvinte e o convida a entrar na história. (VILELA, TRAVASSOS e CORSINO, 2014)

Os bebês como sujeitos do conhecimento

Revisitando os registros das leituras e de conversa com Joana, percebo, na entonação de sua voz, motivação, encantamento, empolgação por trabalhar com os bebês. Contudo, as palavras que profere carregam em si indícios de visão de bebê pela sua negativa: “como eles são pequenininhos, *mais difícil de assimilar*, eles precisam de repetição, o bebezinho precisa de repetição para ele aprender, para ele assimilar aquela ideia, aquele conhecimento”.

Uma forma de olhar para essa fala é tendo como ponto de partida que até há pouco tempo as propostas educacionais para educação infantil eram pensadas para crianças de 4 a seis anos. As crianças de 2 e 3 anos deveriam ficar sob cuidados maternos e propostas para bebê e crianças bem pequenas eram vistas como necessidades para órfãos ou crianças em situação de risco (Barbosa, 2009). A professora não traz em sua fala os conhecimentos prévios que os bebês possam ter e, ainda, desconsidera a facilidade e a rapidez com que os bebês aprendem e crescem e suas imitações, forma de desenvolver a percepção

a memória e a motricidade que irão se tornar recursos valiosos para seu desenvolvimento posterior. O gesto inicial vai sugerindo novos modos de compreensão de movimentos como chacoalhar, apertar. Finalmente, os bebês começam a ser reconhecidos como pessoas potentes que interagem no mundo e aprendem desde que nascem” (BARBOSA, 2009, p. 29).

Contradições humanas e, como tais, repletas de múltiplos sentidos, de erros e acertos, que não impedem a leitura dos bebês, inclusive dos menores, apesar do que dizem os responsáveis pelas crianças:

Investigando

No começo do ano eu sempre pergunto: “Ah, lê em casa? A gente faz a roda de história” “Nossa, mas ler para bebês?!” [faz voz de espanto] a maioria fala. Eu sempre dou uma perguntada no começo do ano para saber o que os pais pensam. Então, eles não leem, eles não têm esse costume, eles não querem, é difícil você criar aquela rotina para os bebês, ficarem prestando atenção. – Joana

Mesmo existindo a negativa em algumas palavras, no cotidiano, a professora encara os bebês como entendedores da leitura, pois se há a prática diária, é porque se acredita que as crianças aprendem com a leitura, formam vocabulários, relacionam, constituem-se como pessoas que possam vir a gostar de ler livros e se apresenta esse vasto universo cultural acessível pela leitura.

Bebês e o gosto pela leitura

Eu acho importante ler desde bebê, primeiramente para mostrar o objeto livro, para criança conhecer, ver que tem desenho, que tem letras. E acho importante para formar o leitor mesmo, o futuro leitor e o livro traz conhecimento do mundo. Ele traz informação, a criança imagina, a criança aprende. Com meu filho, quando era pequenininho eu lia muito para ele. Quando ele foi para o primeiro ano, ele sabia muitos conteúdos, porque ele tinha visto nos livros, não que ele é mais inteligente que os outros, não, é que ele já tinha visto muita coisa em livros infantis antes dos cinco anos, então acho que o livro traz muito conhecimento. Então é importante ler desde bebê para que essa criança pegue o gosto pela leitura, que leia adolescente, jovem, adulto, para o futuro dela, para estar sempre aprendendo. – Joana

Em sua fala, pude perceber a importância dada ao ato de ler como fonte de conhecimento e informação: “livro traz conhecimento do mundo. Ele traz informação”, fato constatado pela experiência vivida com seu filho “eu lia muito para ele. [...] não que ele é mais inteligente que os outros, não, é que ele já tinha visto muita coisa em livros infantis antes dos cinco anos”. Há um viés de leitura como preparatória para o sucesso nos anos de estudo vindouros, mas há, também, a clareza da importância da leitura em todas as etapas da vida: “é importante ler desde bebê para que essa criança pegue o gosto pela leitura, que leia quando adolescente, jovem, adulto, para o futuro dela, para estar sempre aprendendo. ”

O trabalho de Joana com o incentivo à leitura também extrapola as paredes da sala e estende-se até as casas das crianças. Todas as professoras realizam “projetos de leitura”, enviando para a casa dos alunos pastas com livros, cadernos e lápis de cor para registro da família com a criança. À época das observações, ainda não tinham começado o envio das pastas, mas trouxeram relatos das experiências em anos anteriores. Joana narra a surpresa dos pais ao saberem que a leitura é parte da rotina dos bebês. Deixa transparecer a surpresa nas entonações usadas em sua narrativa: “Nossa! Mas ler para bebês?!” Com as pastas de leituras, a professora pode observar eventuais mudanças na postura de

alguns pais. O bebê também pode ser leitor em casa! A leitura extrapola as salas da creche e chega às famílias. Todas têm a oportunidade de ler em casa, algumas vezes com retorno positivo imediato, outras mais a longo prazo. Fato é que esse incentivo muda a percepção de algumas famílias sobre a leitura para bebês e crianças pequenas, conforme Joana contou em sua entrevista:

Livros de Mentira

Então eles começam a ler em casa com a criança, a gente espera que eles participem, que leiam. E acho que isso abre a visão de leitura. Ano passado, já na primeira reunião, eu já falei da pasta, mandei, aí começaram mães me procurar: "aonde eu encontro livros de mentira?" Elas começaram a se interessar pela leitura com a pasta indo para casa. Dentro da pasta eu mandava livrinho de tecido, de textura, com sons. Então algumas mães falavam que era de mentira. A mãe da Helena é uma delas que falou. Elas se interessaram comprar para as crianças. Então eu acho que isso vai ser o primeiro passo para incentivar. – Professora Joana

As contradições das palavras de Joana e das famílias nos possibilitam pensar alguns estudos sobre os bebês, nos quais ora são considerados em sua negativa, ora em suas potencialidades, muitas vezes, com destaque para a abordagem biológica. São vistos, ainda, pela fragilidade, pela dependência. Corsino (2003) traz muito claramente essa contradição:

a construção de uma concepção de infância além da condição biológica de fragilidade e de dependência do adulto, está em processo e em mudança. A visibilidade da criança é ainda contraditória; ora ela é vista pela ótica da falta, do vir a ser, ora pela das suas competências e possibilidades. A imagem da criança enquanto sujeito ativo no mundo sócio-histórico-cultural, que interage no meio se formando e transformando, ainda não está totalmente disseminada. (CORSINO, 2003, p. 9)

Recordo-me que em um ano enviamos um questionário às famílias para conhecermos sua forma de vida, como moravam, de quais meios de lazer usufruíam, qual população atendíamos. Fiquei encarregada de tabular as respostas e dois questionários me chamaram a atenção quanto à leitura. Algumas questões eram sobre hábitos de leitura: se os responsáveis liam para as crianças e de quais livros as crianças mais gostavam. Uma mãe, mais velha, respondeu que lia, sim, para sua criança, mas que também inventava histórias para ela e que a menina adorava esses momentos. Já outra mãe respondeu a essas questões e algumas outras com "Não, ele só tem sete meses". Ela poderia responder somente "não", mas por algum motivo, precisava dizer que não o fazia pois era apenas um bebê, demonstrando uma visão de bebê como incapaz.

Outra abordagem sobre bebês é trazida por Parreira (2012) que nos apresenta uma delicada pesquisa sobre livros e leitura para bebês e crianças, iniciando sua escrita pela família e pelo desejo, pela escolha de ter um filho. Parreira aproxima-se de Benjamin, pois acredita que a criança precisa saber o que acontece ao redor dela, necessita conhecer a realidade. Segundo a autora, isso que pode ser dito de várias formas, inclusive pela brincadeira:

Nada como falar para a criança o que está acontecendo entre os pais, na família [caso de separação]. Isso pode ser falado por meio de brincadeiras: um travesseiro que seja atribuído à criança, um que seja atribuído ao pai, como dois objetos diferentes e separados [...]. Há maneiras de se falar sem palavras em brincadeiras [...] quando a situação não é comentada nem tratada, a criança cria angústias, e isso se reflete na fala, no desenvolvimento motor, na alimentação, no sono, nas brincadeiras, na autonomia. Isso pode repercutir em inúmeras situações ao longo da vida dela. A criança tem o direito de saber o que acontece ao seu redor se for um assunto que diz respeito a ela. (PARREIRAS, 2012, p. 43)

Parreira (2012) afasta-se de Benjamin quando afirma que a criança precisa saber o que acontece ao seu redor apenas se for um assunto que diz respeito a ela. Benjamin, diversas vezes, mostrou-nos que a criança pode e deve saber sobre tudo o que lhe interessa, conforme suas experiências registradas em “A Hora das crianças”.

Em sua obra, Parreira (2012) relaciona os livros escritos para bebês com as construções e desconstruções das relações familiares e o desenvolvimento humano das crianças. Tece as relações entre a mãe e o feto e de seu percurso de comunicação não somente verbal, mas de toque e sensações, trazendo a importância do contato mãe-bebê (inclusive os bebês adotados). A autora considera o bebê como sujeito:

O bebê humano é dos seres vivos mais desamparados que nascem. É um filhote que depende de uma outra pessoa, da mãe. Ainda não sabe ficar sentado nem de pé, não fala, não se alimenta sozinho. É como se, nos primeiros meses, o bebê completasse o desamparo com o qual nasce. Vai aprender a ouvir, a falar, a olhar, a ser olhado, a brincar, a mamar, a dormir, a se alimentar, a se relacionar. Não quer dizer que o bebê é um pacotinho, que basta alimentar, trocar fraldas, dar banhos e fazer dormir. Ele necessita receber afetividade: carinho, toque, cantos [...] é nessa etapa da vida que mais se aprende, em pouquíssimo tempo [...]. O bebê humano é como um livro, pronto para ser lido. Ou seja, ele pode ensinar muito aos adultos. Os pais novatos ficam perdidos com a pouca experiência e aprendem com o próprio filho. (PARREIRAS, 2012, p. 67-68)

O bebê pode ser visto como sujeito desamparado e dependente, mas que aprende com rapidez. Com essa abordagem, Parreira (2012) ajuda-nos a pensar a

leitura realizada pela professora Joana e, juntamente com as leituras de Corsino e Benjamin, lançar um olhar múltiplo para os bebês, sujeitos inteiros dentro de suas possibilidades, cujos “limites” impostos por sua idade e desenvolvimento físico não justificam práticas somente de cuidados (alimentar, trocar, limpar), de modo que não sejam vistos e definidos como negativo, mas na relação com as potencialidades, com o que já são, com as múltiplas experiências que vivem a cada momento e que essas sejam exploradas nas práticas educativas da creche. Percebo que há a sobreposição dos pensamentos biológicos sobre os culturais, sociais. Guimarães (2016) afirma que

desde os primeiros instantes da existência, diferentes mecanismos culturais entram em ação, conferindo ao movimento do bebê um caráter cada vez menos automático e cada vez mais imitativo e deliberativo. Então, choros, sorrisos, deslocamentos e olhares são interpretados pelos adultos, criando comunicação. Esse seria o nascimento cultural do bebê. A forma natureza (reflexos, movimentos fortuitos, balbucios etc.) adquire um novo modo de existência quando ganha significação nas relações interpessoais. Ou seja, no início, a função sensorial e a função motora constituem o primeiro circuito de comunicação das crianças com os outros. Podemos vê-las trocando objetos, olhares, muitas vezes de forma casual e contingente. Ao entrar em funcionamento, esse circuito coloca as crianças numa rede de relações onde suas ações vão ganhando significação, de acordo com a tradição cultural do seu grupo. Pouco a pouco, ganham intencionalidade, sentido e direção. (GUIMARÃES, 2016, p. 54)

Já Barbosa (2009) aprofunda a reflexão afirmando que se nos primeiros anos as crianças experimentam várias novidades, posteriormente, elas consolidam e compartilham seus mundos com os demais, por meio de conversas, histórias, participando de atividades coletivas, realizando movimentos mais complexos, assim como são as complexas relações sociais e culturais em seu entorno; por isso, para ler, diariamente, torna-se importante a forma de apresentar, convidar bebês e crianças bem pequenas para a leitura de livros, uma prática cultural.

E o que fica?

Compartilhei até o momento as imagens caleidoscópicas que fui criando enquanto contemplava as mônadas das leituras. Cada leitura e cada imagem possibilitam diferentes formas de diálogos para a construção de conhecimentos. Foi possível (re)pensar as formas de controle durante as contações e sua real necessidade, as diferentes temporalidades que se apresentam e o entendimento de bebês como leitores. Mas, durante o percurso, uma dúvida e um medo: Sendo crianças pequenas e bebês, será que ler para eles é um “trabalho perdido”? O que fica para eles dessas leituras?

Lembro que na graduação tive contato com um livro para crianças. Não lembro se foi lido pela Ana Lúcia Guedes Pinto em aula, mas me lembro que uma professora comentou que sua mãe havia ganhado esse livro de aniversário de 90 anos. O livro? Guilherme Augusto Araújo Fernandes, escrito por Mem Fox e ilustrado por Julie Vivas, 1995. Guilherme Augusto Araújo Fernandes é um menino que não era tão velho, assim, e morava ao lado de um asilo. Sua companhia favorita lá era a Sra. Antônia Maria Diniz Cordeiro, pois ela tinha quatro nomes como ele.

Um dia, escutou seus pais conversando sobre D. Maria e que ela havia perdido a memória.

– O que é uma memória? quis saber o menino. A primeira resposta veio de seu pai: “é algo que você se lembre.” Não satisfeito com a resposta e com a insistência característica das crianças, resolveu investigar com outros moradores do asilo. Cada resposta é forma de expressão dos personagens, transparecendo suas subjetividades. De posse desses conhecimentos, Guilherme volta a sua casa em busca de memórias para D. Antônia. Coloca em uma cesta seus tesouros compostos por entendimentos literais e subjetivos e retorna ao asilo para entregá-los à sua amiga que, conforme retira os itens, vai se lembrando de suas histórias. Por fim, pega a bola e joga para Guilherme Augusto, lembrando o dia que o conheceu e todos os segredos compartilhados.

Portando, pelo caleidoscópio e lendo a contrapelo essa delicada narrativa, percebo como teorizar sobre a experiência com palavras, telas e letras pode retirar, paradoxalmente, a vida, o movimento, a dança que é necessária para experimentar-se. Guilherme, criança sujeito sensível e inteiro, por meio de suas ações motivadas por sentimentos para com D. Antônia, constrói, na relação com os conhecimentos

dos mais velhos, sua própria ideia de memória e, nesse fazer, também constrói suas experiências, atribuindo sentidos outros e seus às respostas dos idosos. Guilherme movimenta-se para recuperar as memórias de D. Antônia e, ao mesmo tempo, é atravessado pela busca, pela procura. D. Antônia narra a Guilherme momentos e sentimentos de sua infância, felizes ou tristes, marcas deixadas por toda uma vida. Por meio dos objetos D. Antônia lembra-se, recupera, revive e atribui outros sentidos aos objetos. Por meio das palavras compartilha suas histórias com Guilherme, rememorando momentos que a marcaram, que a afetaram durante sua infância. Compartilha suas experiências.

Guilherme, por meio de sua curiosidade e entendimento literal de criança, enfrenta e vence o esquecimento de D. Antônia (enfrenta e vence o “mito”?), faz-nos respeitar os conhecimentos e as experiências vividas por crianças, independentemente de suas idades. Possibilita-nos (re)olhar pelo caleidoscópio e ir além de visões médicas e biológicas que se pautam no “desenvolvimento infantil”. As crianças e os bebês não somente se desenvolvem, crescem, seguindo (ou não) os marcos de desenvolvimento existentes na caderneta de vacinação. Não nego a importância dessas referências; contudo, é preciso sempre lembrar que a criança é ser cultural também. Não participará da cultura apenas quando andar e falar. Já participa, já observa e interage mesmo tendo “apenas sete meses”. Já experimenta e já experimentou várias leituras, tanto de mundo, de pessoas, de gestos, quanto de livros e textos – seja como ouvinte, seja como leitora do livro – construindo, dessa forma, seu próprio sentido de “leitura”.

Nessa perspectiva, a leitura diária na creche é uma das formas de apropriação de uma atividade cultural: ler. A apropriação da cultura não se dá de forma passiva: a criança apropria-se da cultura, mas a ressignifica, reapresenta com base em suas experiências anteriores. Assim, ler, cotidianamente, para a criança pequena de periferia, não é somente uma forma de distraí-la, de passar o tempo. É dar oportunidade a ela de se apropriar de um artefato cultural que lhe costuma ser de acesso restrito, seja pela idade ou pelo custo ou cuidado do adulto; é adentrar de forma plena no mundo da cultura escrita e leitora, é possibilitar a ampliação de seu olhar. *Travessias da literária na escola* (2014), organizado por Patrícia Corsino, aponta que a

Leitura literária se apresenta como algo importante para o desenvolvimento pessoal e social. Além disso, ela é também uma porta de entrada das

crianças para o mundo da cultura escrita. Livros, histórias, poemas, imagens vão colocando as crianças diante de outras formas de dizer o mundo, ampliam suas referências, dilatam também seu olhar sobre si mesmas e sobre o outro. (CORSINO, 2014, p. 11)

Durante as leituras, as crianças não só se apropriam e ressignificam a cultura leitora, como, também, relacionam-se com outros aspectos culturais trazidos pelos livros e pelas atitudes das educadoras como leitoras: como os tempos existentes em nossa sociedade, como a diversidade das imagens visuais, como as ilustrações e todo um conjunto formado por texturas, sons e “pulos” de dentro das páginas.

Apesar de tudo, uma inquietação permanece: o que fica das leituras realizadas com e para os leitores ouvintes? O que fica para o futuro? pergunto eu, esquecendo-me do presente em que estão vivendo. Ao transcrever a conversa com Beatriz, em um primeiro momento, questionei-me se era suficiente a “afetividade”. Talvez, pelo cartesianismo que ainda habita em mim, que desconsidera os sentimentos como tão importantes quanto a razão (sim, as contradições da pesquisadora). Por enquanto, acredito que não é só o “gosto” pela leitura “que fica”, ou a motivação, mas todas as possibilidades de leituras que os livros, malgrado eles próprios, talvez, oferecem às professoras para trabalharem por meio deles, a partir deles. Leituras sensíveis, sem marcas e traços aparentes, mas que, talvez, estejam e sejam profundamente enraizados nessas crianças, pois, como diz Benjamin (2002):

Tudo à perfeição talvez se aplainasse / se uma segunda chance nos restasse. A criança age segundo esta pequena sentença de Goethe. Para ela, não bastam duas vezes, mas sim, sempre de novo, centenas e milhares de vezes. Não se trata apenas de um caminho para assenhorar-se de terríveis experiências primordiais mediante o embotamento, conjuro malicioso ou paródia, mas também de saborear, sempre de novo e da maneira mais intensa, os triunfos e as vitórias. O adulto, ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início. Talvez resida aqui a mais profunda raiz para o duplo sentido nos “jogos” alemães: repetir o mesmo seria o elemento verdadeiramente comum. A essência do brincar não é “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformando a experiência mais comovente em hábito. Pois é no jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica, com o acompanhamento do ritmo de versinhos. O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho da brincadeira. (BENJAMIN, 2002, p. 101)

No ambiente da creche as educadoras esforçam-se para que a leitura ocorra diariamente. Está enraizada na rotina diária, não como algo negativo, mas como potencialidade. Ler, dando vastos espaços para as crianças como fazem Beatriz e Esther, possibilita entender a criança como participe do jogo da leitura, respeitando suas vozes e vontades, compreendendo a criança pequena como portadora de cultura, conhecimento, experiência e força de transformação.

Ler como Maria, que transporta a magia do livro para a sala de aula, transformando magia em realidade (ou a realidade em mundo encantado), produz encantamento convidativo para narrar, recriar e se reconhecer no faz de conta. É querer ser fada e desbravar o reino na busca pelo tesouro.

Joana, lendo sempre o mesmo, mas de diferentes formas, convida os bebês a juntos se aventurarem no mundo por outras linguagens: a escrita e a verbal, aprendendo com eles a ler gestos e outras formas de se comunicar.

As crianças e bebês repetem e repetem, construindo suas experiências e, quando essas ocorrem de forma lúdica, feliz, em ambiente tranquilo, tais experiências podem se transformar em hábito. Desse modo, quando rememoro os olhinhos brilhantes, as exclamações de alegria, gritos e falas, as tentativas de pegar o livro, de chegar mais e mais perto, demonstrações claras de felicidades e contentamento com a leitura, penso que há um indício que pode acalmar minhas inquietações: o que fica dessas leituras? Pode ser que fique o hábito. Ou a “iniciação”. Talvez aí e, a partir daí, para essas crianças, no futuro, talvez gostar de ler seja algo “natural”, no sentido de estar arraigada nelas essas práticas culturais experimentadas desde muito novas, “desde sempre”, como fala Beatriz. Somente um acompanhamento dessas crianças a longo prazo poderia nos dar algumas pistas, pois a vida não é uma experiência singular e linear que nos permite profetizar, mas plural e complexa, com diversas intercorrências sobre a “formação do leitor”. Aliás, forma-se o leitor, estimula-se a ser leitor, convida-se a ser leitor?

Coleções (2): mônadas das experiências de leitura das educadoras

Durante o percurso da pesquisa, produzi registros não somente das práticas de leitura na creche, mas de histórias de leituras na vida das formadoras, de contação, de saudades, da infância “querida que os anos não trazem mais!”¹⁸. Anos de juventude que não voltam, mas que podem ser revisitados, rememorados e compartilhados. Aqui, trago a coleção possível de mônadas recortada das narrativas das participantes da pesquisa.

Pedagogia e o gosto pela leitura I

Eu fui pegar gosto de comprar livro para os meus filhos quando eu comecei a fazer pedagogia. Foi em 2006, porque até então eu lia mais mesmo por obrigação, uma coisa que eu tinha que saber, eu lia. Agora já leio mais porque eu gosto mesmo. [...] E eu fui pegar gosto pela leitura após fazer Pedagogia, porque a pedagogia te força um pouco a ler, você lê demais. Eu leio muitos livros evangélicos, gosto de livros românticos. – Anália

Pedagogia e o gosto pela leitura II

Eu, como a Anália, só fui começar gostar de ler depois, porque quando eu era criança, meu pai e minha mãe não incentivavam, não compravam muito livro, não. Minha mãe até que comprava aqueles livros que vendiam na escola, mas eu não tinha muito interesse por ler e depois que eu comecei a fazer a faculdade e comecei a ler meio que obrigada, agora que eu estou pegando o gosto por ler. – Esther

Quando a sensibilidade nos atravessa

Eu me formei leitora na escola. Meus pais não liam, não tinham livros em casa, não tinham essa preocupação. Meu pai estudou até o quarto ano do fundamental, ele e minha mãe não achavam isso importante, não liam para mim. Minha primeira infância toda não tive leitura nenhuma. Então eu me formei leitora quando entrei na primeira série. Eu comecei, na primeira semana eu já aprendi a ler, foi muito rápido, fui a primeira da sala, então eu comecei a pegar o gosto por ler. Comecei ir à biblioteca da escola e pegava livros infantis, livros que interessavam e comecei a ler. Aprendi na escola a ser uma leitora a partir de então sempre fui lendo e passo isso para meus filhos, eles têm livros desde bebês, tem muitos livros em casa. Coisa que eu nunca tinha visto quando era pequena, eu nunca ganhei livro quando criança, mesmo na fase do fundamental, nunca tive livros em casa, infantis. Tinha revistas, jornal que meu pai lia. Apesar de ter feito até a 4ª série, ele gostava de ler jornal. Ele lia para ele só. Mas nunca passou isso para gente, nunca achou importante leitura para nós, eu e minhas irmãs, somos três. Ele lê bem hoje, apesar ter estudado pouco, mas era isso que tinha em casa, então eu aprendi a ler mesmo a me tornar leitora no primeiro ano, no fundamental. – Joana

¹⁸ ABREU, Casemiro de. Meus oito anos

Leitura e fingimento

Eu não gostava de ler e sempre achei muito bonito quem gosta de ler. Quando eu tive os meus filhos, eu fingia que gostava de ler (estou falando sério!). Eu fingia que gostava de ler, e pegava um jornal (faz gestos de ler jornal) e ficava fingindo que gostava de ler para eles gostarem de ler. Aí, para eles aprenderem a ler e a incentivar a ler, eu comprava gibi e pelo menos um eu consegui, que gosta de ler, que é a minha filha. Mas eu não gostava, não. – Bety

Acesso à biblioteca

Duvindo as narrativas de Aparecida, as lembranças de Bety transbordam. Vivendo há muitos quilômetros da cidade onde Aparecida era menina e muitos anos antes, relembra sua época, suas experiências com as bibliotecas escolares e sua classe social: “Na minha época tinha biblioteca na escola, mas precisava pagar e eu não tinha dinheiro para pagar a carteirinha para poder usar a biblioteca... e eu não tinha dinheiro, então, não tinha nem esse acesso à biblioteca, não tinha.”

Sônia, se reconhecendo na narrativa completa, “na minha também, era a mesma coisa. Tinha a biblioteca, mas tinha que pagar e a gente não tinha dinheiro mesmo. Era pouquinho, baratinho, mas não tinha.”

Bety compara com valores atuais, dizendo que se fosse R\$0.50 de hoje a mãe não tinha para dar para 10 filhos, mais a foto! Pois é, eu não tive, não.

Sônia: Ninguém ia atrás, ninguém procurava, ninguém incentivava. Na verdade, não tinha incentivo para ler. Então a gente não tinha. Eu lia porque eu lia gibi. Minhas primas compravam aquelas “Sabrina”, mas eu nunca gostei daquilo, não. Eu dava uma olhada mas nunca gostei desse tipo de leitura, não. – Aparecida, Bety e Sônia

História, Palavra e poder

Enquanto professora, eu acredito que a história tem um importante papel no desenvolvimento da linguagem, do desenvolvimento. Que é Vygotsky puro. Então por isso é todo dia uma história, todo dia contar uma história, perguntar. Porque a palavra, ela empodera. Ela dá sentido a quem eu sou, o que eu sou. A questão de você se colocar, saber ouvir e se colocar, é muito importante. E quando você mostra para a criança que além do que você leu para ela, ela é capaz de fazer histórias, a palavra dela está ali e todo mundo vê, é importante também. – Maria

Sonhando juntas

Anália: Pode ter a biblioteca, mas o cantinho de leitura em cada sala vai fazer com que a criança tenha a prática disso, vai ter acesso direto, não vai ter um horário na semana que vai lá, porque tem criança que vai acabar indo porque é o horário de ir, vai virar uma obrigação, sem estímulo. Agora, se está exposto em uma prateleira na altura delas, em um cantinho de história. Põe o brinquedo de casinha, põe o brinquedo de montar e o cantinho de leitura, com certeza vai ter criança indo lá, porque gostou daquele cantinho.

Hermínia: Colocaria nesses cantinhos bastante livros com sons, para as crianças eu acho mais interessantes do que aqueles livros com muito texto, porque a gente acaba não colocando o texto em sua íntegra, mas formula uma história em cima daquela história, por conta da atenção delas ser muito curta. Eu gosto muito desses livros que as crianças podem pegar, que podem ouvir.

Anália: Que tem a textura, imagens bem coloridas, porque tem livros com imagens que parece riscado de lápis e que não dá para ver direito. Livros que chamem mesmo a atenção, como a Hermínia disse com som, com textura, cores. Porque quando o livro não tem texto nenhum, mas é bem colorido, a gente trabalha tudo ali. A gente vai fazer com que elas imaginem... Cada um vai contar a história de um jeito, quando vê o livro. E as cores, formas. – Anália e Hermínia

Ouvindo Histórias: histórias de mãe

A minha mãe tinha bastante acesso aos livros e tinha interesse em ler também. Trabalhava na casa de uma senhora que tinha muitos livros e emprestava para minha mãe. E à noite ela contava histórias para gente, mas eram histórias que ela inventava. – Hermínia

Eu sempre quis ser professora

Minha formação leitora começou na infância com a contação de histórias da minha família, que por parte de pai é nordestina. Ele contava muito caso que acontecia lá no sertão, histórias que a gente dava muita risada e a gente, criança, ficava encantada. E a família da minha mãe é de sítio, de Bragança. Então contava outro tipo de história: da cana, do macarrão que ia comprar. As histórias que eles contavam não eram histórias escritas, mas eram histórias que eles tinham vivenciado, “causos” que eles viam, experiência de vida. Então, enquanto criança, eu ficava muito encantada com isso. Quando eu entrei na escola que eu tive o primeiro contato com a escrita. As professoras não contavam muitas histórias.

Meu pai tinha até o terceiro ano e minha mãe também. Eles queriam que a gente fosse para a escola para ser alfabetizado, ser alguém na vida, fazer uma faculdade. Isso que era motivo de orgulho deles. Não tinha material escrito em casa. Então era aquela coisa de papel de pão, revista que a gente via...

Quando eu entrei na escola que eu comecei a despertar para o escrito: a cartilha. Então você lembra da lição do macaco, eram os textos que eu tinha. Para mim, não tinha aquela coisa da professora contar histórias, elas eram da cartilha. Mas eu tinha irmãos maiores e eles começaram a entrar no ensino médio, na faculdade e fui crescendo e acompanhando isso e eu lia o que eles liam.

Eu lembro que via a minha irmã lendo, lendo um monte de coisa que achava tão interessante e me interessei muito por histórias, Grécia, biologia essas coisas que eles estudavam porque eles tinham os livros e pesquisavam em enciclopédias. Eu amava ler enciclopédia!

Quando entrei na sexta-série, a professora dava uma lição para as férias que era “ver no dicionário”. Eu decorava o dicionário, eu gostava. A gente brincava de achar palavras no dicionário e eu era muito rápida, eu decorava, tinha o interesse em saber o que significava as palavras. E como via sempre os livros mais avançados dos meus irmãos, eu tinha que saber o que significava, porque eu não ia perguntar a toda hora.

Eu peguei o costume de escrever e desde pequena (sete anos) eu queria ser professora e para ser uma boa professora, você precisa ler muito, mas não é ler simplesmente a cartilha. A cartilha é para se alfabetizar. Eu entrei com 7 anos na escola e já sabia que queria ser professora. Porque eu admirava aquele empoderamento e achava muito interessante. É uma professora deu sentido do que é ter contato com uma criança e ensiná-la a ler e a escrever. Esse contato afetivo foi muito importante, de minha primeira professora. Então tudo isso junto, foi melhorando, aprimorando minha leitura, minha escrita, com o objetivo de ser professora, de

falar bem, de escrever bem. Gostava muito de estudar, então qualquer papel que encontrasse, podia ser de pão, de qualquer coisa, eu já estava fazendo anotação. Não importava se era caneta azul. Eu não tinha muita simetria, era organização. Eu escrevia no papel, ia juntando e depois eu ia fazendo os escritos e juntando. Quando ia à casa de alguém e sentia necessidade de escrever, escrevia no papelzinho e guardava. – Maria

(Re)Inventando histórias

Uma coisa que eu lembro que me marcou bastante é que a minha mãe não é alfabetizada. Ela tinha o hábito de inventar muita história para a gente. Quando eu comecei o pré, a professora mandava livros para casa, para os pais lerem para a gente, só que ela não sabia ler, então ela inventava a história. Eu só entendi isso depois, porque muitas vezes a história que ela contava não tinha muito a ver com o livro. Hoje eu leio bastante para meu filho, de 1 ano. E às vezes eu invento. Faço o que a minha mãe fazia. – Maria Lázara

Ouvindo-lendo-lembrando com os olhos fechados

No pré, as professoras liam. Tinha uma atividade que ela fazia a gente deitar e fechar os olhos enquanto ela ia lendo, eu lembro disso. – Leonor

Luz de lamparina, luz da televisão

Eu tinha uns 7 ou 8 anos. Eu comecei a gostar da leitura quando eu era criança. Lá onde eu morava, no Ceará, não tinha luz, mas tinha uma moça que sabia ler e lia historinhas de cordel para gente. Ia um monte de gente para casa dela só para ouvir. E era bem gostoso. Eu comecei a gostar e quando eu aprendi a ler eu passei a ler o gibi “Turma da Mônica” e Gibi da Xuxa. E foi isso. A minha irmã lia também para as pessoas. O pessoal comprava até os livrinhos de cordel quando ia para a feira e levava para ela. Toda noite só era chegando pessoas com o livrinho para minha irmã contar história. E era nosso entretenimento. Então a gente ficava com luz de lamparina. Ficava uma pessoa segurando a lamparina e minha irmã lendo e as pessoas ouvindo a historinha. Aprendi a ler na escola. Minha irmã mesmo me estimulou. Você vê, você quer aprender a ler para ler também. Você acha bonito aquela pessoa lendo e aquele monte de gente. E eles compravam a revistinha e levavam “Oh, eu trouxe!”. Cada pessoa entregava para ela só para ouvir as historinhas. Hoje ela é professora concursada. Quando chegou a luz acabou aquela coisa que era muito boa... A energia chegou e o pessoal ficava na janela do vizinho vendo a televisão. Tinha a disputa para quem ia chegar primeiro para ficar na porta, na janela, porque quem chegasse atrasado não assistia nada. E quando as pessoas não queriam dividir, fechavam as portas e janelas e a gente ficava “brechando” pela janela. Era muito bom.

O que mais fica na minha mente foi a lamparininha acesa... – Anitta

Que decepção!

Eu acho que para as crianças é muito importante começar a ler desde cedo. Talvez se eu não lesse para a minha filha desde bebê, ela não teria o hábito de ler que ela tem hoje. Ela tem 10 primos e ninguém lê, ninguém tem livro. Quando eu dei um livro para minha afilhada, ela achou um presente horrível! Ela não disfarçou a cara de decepção. Agora a minha filha é o contrário: se você chegar com um brinquedo, ela prefere um livro. Então são mundos diferentes. – Aparecida

Mãe, tem que mostrar!

O mundo da educação infantil é um mundo que eu queria estar, mas é novo para mim. Eu entrei nesse ano, em março. Quando ia ler para minha filha, lia assim (faz a posição de ler para si mesmo, sem mostrar o desenho para a criança). Ela pegava o livro da minha mão e fazia assim (vira o livro e mostra as figuras para a plateia). Ela falava: "mãe, tem que mostrar" e ela fazia assim. E até hoje, ela conta historinha para as bonecas dela, suas filhas, pega o livro e faz assim, para todas. Lê e mostra. Um dia que eu vi a Maria contando história, eu falei "gente, então é isso!". Agora eu entendi o porquê que ela queria que eu mostrasse: eu tinha que ler e mostrar a imagem para ela, porque criança é mais visual. Depois que eu entrei aqui, eu fui aprendendo coisas que minha filha já me mostrava, quando eu estava lendo, mas eu não entendia, deu um significado no porquê daquilo. Você vê, foi a escola que ensinou aquilo para ela. – Aparecida

Meus netos!

A minha prima começou a fazer a faculdade agora e o filho dela, de oito anos, RASGOU o livro dela! RASGOU! Eu fiz faculdade e já tinha netos pequenos. Meus netos nunca rasgaram um livro meu. Eles mexiam, até pela curiosidade, mas viam que não tinha nada que eles pudessem mexer. Eles nunca rasgaram. Até hoje eu deixo revista minha lá, eles folheiam, mas não rasgam, porque eles foram criados com livros, revistas, livrinhos. Sabe, qualquer livrinho que eu encontrava barato eu comprava para eles. Eles conviveram com livros e não estragam. – Bety

A avó, a mãe, as filhas: gerações leitoras

Eu aprendi com a minha mãe, ela me contava historinha de gibi, antes era gibi e eu peguei essa mania e minhas filhas também, as duas. A mais velha não gosta, não adianta, mas a mais nova, lê tudo, o que for, até bula. Lê tudo. Quando eu era pequena tinha gibi para ler. Tenho bastante livro em casa agora. Eu tenho, a Nina tem bastante também. Ela tem no quarto dela a prateleira cheia de livros e a Lu não gosta, não adianta, é dela, não gosta. Quando a Nina era pequena, eu lia a história do Hércules. Ela adorava. Todo dia tinha que ler a história do Hércules. Eu queria variar ela falava "não, mãe. Lê aquela do Hércules." – Silvia

As gerações

Eu tinha o incentivo dos meus pais para ler, porque eles não eram alfabetizados, não tiveram oportunidade de estudos, foram trabalhar cedo, meu pai na roça e minha mãe de babá. E não tinham acesso a livros. Então minha mãe me incentivava para que eu tivesse o que ela não tinha tido. E depois na minha pré-adolescência eu também tive os professores que indicavam livros e a gente fazia também as redações. Hoje, depois da pedagogia, eu incentivo bastante meus filhos, leio pro menorzinho, porque o Gabriel já tem 14 anos e já lê sozinho, mas ele gosta mais de matérias, de revistas essas coisas assim, não gosta muito de livro, não. O Miguel gosta bastante de historinhas, umas das coisas que deixa ele mais calmo. Eu percebo uma diferença grande, porque o Gabriel não gosta muito de leitura de livros porque eu não incentivava, porque eu não gostava muito. E o Miguel eu percebo uma diferença que tem coisas que ele fala, na idade que ele tem, 4 anos, que o Gabriel na época ainda não dizia. Eu passei por uma situação com ele que ele falou assim "as meninas não matam bichinhos porque elas têm medo, mas os meninos são corajosos, os meninos que matam". Aí eu falei "e o que é ser corajoso?" e ele falou que ser

corajoso é não ter medo, não ter medo do elefante, do hipopótamo, da barata. Então eu acredito que o tipo de fala não é uma coisa que alguém o ensinou, ele vê isso nas histórias. Tudo o que ele aprende, ele coloca no dia-a-dia, então eu percebo isso nele. – Anália

Os Causos

Acho legal assim que além dessa coisa de ler, do livro, as nossas famílias têm muito desse negócio de contar. Então a gente tinha muito a contação de histórias, das vivências deles, os causos. – Odila

Ouvindo Histórias: Causos familiares I

Meus pais não tinham o hábito de contar história para a gente e quando contava era história mais de casa, não era de pegar o livro e ler o livro, mas história mais conhecida. Era contar história, não ler um livro. – Leonor

Ouvindo Histórias: Causos familiares II

Por conta dos meus pais serem do interior, eles têm aquela coisa de depois do jantar se reunir e contar as histórias da roça. Foi bem assim. A gente cresceu assim. – Maria Lázara

Brincando com o medo

Por que que as crianças gostam tanto do Lobo? Porque o lobo é o que dá medo e ao mesmo tempo você tem que enfrentar. Por isso que a gente corre atrás do lobo, procura o lobo. – Maria

Longa Duração

O que não pode é desanimar, porque a criança não vai aprender na primeira semana nem na segunda. Tem vezes que acontece da gente lutar para as crianças entenderem que tem que organizar, cuidar um semestre, um ano todo. Às vezes, na outra turminha, quando elas tiverem mais maturidade é que elas vão lembrar que a gente já estava trabalhando com isso. Então não pode haver o desânimo. E tem que ter pessoas dispostas também. – Anália

Sensibilidades: ambiente, o jornal e o pai

Antes da primeira série, a lembrança que eu tenho é de ter livros infantis em casa, vários, bastante, mas eu não tenho a lembrança de meus pais lerem para mim. Eu lembro de manusear sozinha e depois que aprendi a ler, eu estar lendo sozinha. Mas deles contarem para mim, eu não lembro dessa experiência. O meu pai tinha o costume de ler o jornal. Eu lembro que ele sempre lia. Quando a Joana falou do jornal, eu lembrei daquele caderno para crianças. O Correio Popular tinha aquele caderno e eu lembro que ele sempre pegava e dava para a gente. Ele não lia para a gente, mas a gente adorava aquele jornal, eu e minha irmã. – Beatriz

Memória de aconchego

É o início de tudo. É a base. O que eles estão vendo agora é a base para os próximos anos do que eles vão ter na escola. Acho que além de tudo que eles vão aprender, de formar um leitor, saber o conteúdo que tem no livro, de adquirir conhecimento, ainda tem uma memória afetiva. Como

eu que me recordo desse livro, que eu memorizei quando era criança. Eu acho que eles vão ter isso também. É um momento de afetividade, é um momento de aconchego, carinho. Que eu acho que eles vão carregar pelo resto da vida. – Beatriz

Cobranças das crianças

Chega um momento que eles pedem, sentem falta e no dia que não dá para ler já falam: “Você não vai ler hoje, tia?”, “não tem história hoje?” – Maria Lázara

Rotina

Eu acho importante a leitura todo dia, porque eles pedem. Eles gostam.

Eles chegam na sala eles mesmo já se sentam.

E eles ficam quietinhos, observando. Eles ficam sentadinhos. Só às vezes que querem pegar no livro. – Glória, Anitta,

Incentivos

Eu sempre gostei de ler, mas também não tive muito incentivo, não. Eu li muito gibi, na época. A gente também não tinha acesso a livros, mas eu sempre gostei de ler jornal, revista, reportagens. Eu sempre gostei. E eu comecei a ler livro mesmo, eu tinha mais de trinta anos, já. E até hoje eu gosto muito de ler. Eu incentivei meus filhos a lerem, mas pouco eles leem. (dá risada...) Infelizmente. Eu procuro incentivar meus netos, eu falo “pega um livrinho, lê uma reportagem, vê uma revista, vê alguma coisa que você gosta, lê para ver o que é que está falando, sobre o artigo, até um desenho que tenha, que achou bonito, né”. Eu procuro incentivar sim as crianças, porque eu gosto muito de ler, eu gosto muito de leitura. Sempre gostei. – Sônia

Leitura e biblioteca

Bom, eu sempre gostei de ler, desde nova. Em casa não tinha acesso a livros, mas na escola tinha bastante. Tinha os dias da semana que a gente ficava na biblioteca, então a gente podia levar os livros embora, eu lia muito. Hoje eu ainda leio bastante. Era escola estadual, tinha biblioteca. Aí a gente tinha muito trabalho em cima das leituras. Tinha que ler, fazer desenho, então o acesso que eu tinha dos livros na escola. Em casa, infelizmente, não tinha não. – Aparecida

Capítulo 4: Práticas culturais de leitura das educadoras

Pensar tais práticas de leituras da creche, a partir da percepção de culturas plurais, é considerá-las horizontalmente, não livres de tensões e possibilita pensar a formação das educadoras enquanto leitoras. Para tanto, considero como plural, também, a própria leitura, que não pode ser baseada em uma forma ideal burguesa e contemporânea, tal como nos alerta Chartier (1998, 1999, 2001, 2017). Este capítulo dedica-se a considerar as experiências de leitura das educadoras nessa perspectiva, bem como a flagrar indícios de suas experiências de formação como leitoras em suas práticas no presente, na creche. Na mônada “Criança Lendo”, o adulto filósofo Walter Benjamin traz o mergulho do menino na leitura:

Por uma semana estava-se inteiramente entregue ao empuxo do texto, que envolvia branda e secretamente, densa e incessantemente como flocos de neve. Dentro dele se entrava com confiança sem limites. Quietude do livro, que seduzia mais e mais! [...] Sua respiração está no ar dos acontecimentos e todas as figuras lhe sopram. Ela está misturada entre as personagens muito mais perto que o adulto. É indizivelmente concernida pelo acontecer e pelas palavras trocadas e, quando se levanta, está totalmente coberta pela neve do lido. (BENJAMIN, 1987, p. 37)

Nesse mergulho protagonizado pelo menino Benjamin, é possível perceber a sedução da narrativa; o envolvimento com os acontecimentos mistura-se com os personagens das histórias; é parte dela enquanto dura a leitura. Nas minhas observações realizadas na creche, fica claro como as subjetividades são movimentadas para dar sentido ao lido, desde a sua antecipação e preparo: as educadoras projetam as leituras para serem momentos agradáveis e visando o “tomar gosto”, seduzir para a leitura, seja porque não “tomaram” ou “pegaram” quando crianças, seja porque “tomaram” quando crianças, conforme dizem em seus relatos:

Pedagogia e o gosto pela leitura I

Eu fui pegar gosto de comprar livro para os meus filhos quando eu comecei a fazer pedagogia. Foi em 2006, porque até então eu lia mais mesmo por obrigação, uma coisa que eu tinha que saber, eu lia. Agora já leio mais porque eu gosto mesmo. [...] E eu fui pegar gosto pela leitura após fazer Pedagogia, porque a pedagogia te força um pouco a ler, você lê demais. Eu leio muitos livros evangélicos, gosto de livros românticos. – Anália

Pedagogia e o gosto pela leitura II

Eu, como a Anália, só fui começar gostar de ler depois, porque quando eu era criança, meu pai e minha mãe não incentivavam, não compravam muito livro, não. Minha mãe até que comprava

aqueles livros que vendiam na escola, mas eu não tinha muito interesse por ler e depois que eu comecei a fazer a faculdade e comecei a ler meio que obrigada, agora que eu estou pegando o gosto por ler. – Esther

Quando a sensibilidade nos atravessa

Eu me formei leitora na escola. Meus pais não liam, não tinham livros em casa, não tinham essa preocupação. Meu pai estudou até o quarto ano do fundamental, ele e minha mãe não achavam isso importante, não liam para mim. Minha primeira infância toda não tive leitura nenhuma. Então eu me formei leitora quando entrei na primeira série. Eu comecei, na primeira semana eu já aprendi a ler, foi muito rápido, fui a primeira da sala, então eu comecei a pegar o gosto por ler. Comecei ir à biblioteca da escola e pegava livros infantis, livros que interessavam e comecei a ler. Aprendi na escola a ser uma leitora a partir de então sempre fui lendo e passo isso para meus filhos, eles têm livros desde bebês, tem muitos livros em casa. Coisa que eu nunca tinha visto quando era pequena, eu nunca ganhei livro quando criança, mesmo na fase do fundamental, nunca tive livros em casa, infantis. Tinha revistas, jornal que meu pai lia. Apesar de ter feito até a 4ª série, ele gostava de ler jornal. Ele lia para ele só. Mas nunca passou isso para gente, nunca achou importante leitura para nós, eu e minhas irmãs, somos três. Ele lê bem hoje, apesar ter estudado pouco, mas era isso que tinha em casa, então eu aprendi a ler mesmo a me tornar leitora no primeiro ano, no fundamental. – Joana

Leitura e fingimento

Eu não gostava de ler e sempre achei muito bonito quem gosta de ler. Quando eu tive os meus filhos, eu fingia que gostava de ler (estou falando sério!). Eu fingia que gostava de ler, e pegava um jornal (faz gestos de ler jornal) e ficava fingindo que gostava de ler para eles gostarem de ler. Aí, para eles aprenderem a ler e a incentivar a ler, eu comprava gibi e pelo menos um eu consegui, que gosta de ler, que é a minha filha. Mas eu não gostava, não. – Bety

Em suas vozes, a leitura é “gosto” que se toma, que se pega. Um processo sem tempo para acontecer, como diz Esther: “agora que eu estou pegando o gosto por ler”. Gosto que Luiza de Maria (2016) afirma que se faz aos poucos, com encontros.

São gostos de vários sentidos construídos por subjetividades e por (im)possibilidades: se não fosse pelo curso de pedagogia, será que Esther e Anália chegariam a gostar de ler? Em outra mônada, a exclusão econômica leva Sônia a tomar gostos por outras leituras.

Acesso à biblioteca

Duindo as narrativas de Aparecida, as lembranças de Bety transbordam. Vivendo há muitos quilômetros da cidade onde Aparecida era menina e muitos anos antes, relembra sua época, suas experiências com as bibliotecas escolares e sua classe social: “Na minha época tinha biblioteca na escola, mas precisava pagar e eu não tinha dinheiro para pagar a carteirinha para poder usar a biblioteca... e eu não tinha dinheiro, então, não tinha nem esse acesso à biblioteca, não tinha.”

Sônia, se reconhecendo na narrativa completa, “na minha também, era a mesma coisa. Tinha a biblioteca, mas tinha que pagar e a gente não tinha dinheiro mesmo. Era pouquinho, baratinho, mas não tinha.”

Bety compara com valores atuais, dizendo que se fosse R\$0.50 de hoje a mãe não tinha para dar para 10 filhos, mais a foto! Pois é, eu não tive, não.

Sônia: Ninguém ia atrás, ninguém procurava, ninguém incentivava. Na verdade, não tinha incentivo para ler. Então a gente não tinha. Eu lia porque eu lia gibi. Minhas primas compravam aquelas “Sabrina”, mas eu nunca gostei daquilo, não. Eu dava uma olhada mas nunca gostei desse tipo de leitura, não. – Aparecida, Bety e Sônia

Se Bety e Sônia fossem de outra classe social, outra cor, outro gênero, será que Bety precisaria fingir gostar de ler para seus filhos ou que Sônia só leria livros depois dos 30 anos? Nunca saberemos..., mas suas experiências asseguram cada vez mais, para mim, a necessidade de se ler para as crianças, convidando-as a participarem ativamente da leitura.

As educadoras com suas histórias individuais, com suas facilidades e dificuldades em se construírem como leitoras, cada qual com seu percurso único, buscam, de forma coletiva, apresentar a leitura cotidianamente às crianças, seja contada pelas educadoras, seja quando as crianças leem livremente. Possibilitam que as crianças e bebês experimentem a leitura, o encantamento, uma estética diferente, como Kastrup e Cabral (2007) afirmam: “na leitura de um texto, podemos experimentar uma surpresa estética, que é capaz de suspender a atitude natural, os julgamentos acerca do mundo externo, e deslocar o eu do centro do processo de conhecimento.” (CABRAL e KASTRUP, 2007, p. 3). No deslocar-se de si, as crianças e bebês aprendem e experimentam tanto a leitura quanto a vida sobre o e no coletivo.

Embora a estética dos textos dos livros *pop-up* seja de qualidade duvidosa, nas práticas das educadoras percebo a preocupação com a estética nas preparações dos ambientes, antes de iniciar a leitura dos livros. O cuidado e atenção com que preparam as narrativas podem ser interpretados como uma forma de ter presente o condicionamento positivo (Mantovani, 2014). Tal como o menino Benjamin que mergulha na sedução da leitura, as crianças experimentam, vivem a leitura de forma lúdica, alegre e participativa, com leveza, sem cobranças ou mal-estar. E, nesse encontro de sujeitos, de consciente e inconsciente, racionalidade e sensibilidades, nesse caldo cultural, as adultas e crianças pensam, fazem, educam sensibilidades de uma outra leitura e para uma outra leitura. Acredito que aqui cabe

uma colocação: a qualidade do livro. Se tomarmos o livro apenas em sua materialidade, apenas como um objeto de consumo a ser ofertado à criança, seu texto simplificado, empobrecido e infantilizado, assim como suas imagens caricatas, retirando a interação entre educadoras-crianças-livros, o livro pode ser considerado ruim. Mas quando pensamos tais livros na relação cultural a partir das experiências das educadoras, crianças e suas experiências de leitura, o livro continua a ser ruim, mas quando tensionado pelas relações, ele se torna, também, possibilidades. Oportunidades para que a partir dele crianças e educadoras se posicionem como autoras de outras histórias, de outros percursos criativos. A partir dele e das relações culturais, outras histórias são contadas e transformadas, extrapolando a materialidade do livro.

Dessa forma, os livros estão na creche, mas manter o diálogo com eles é fundamental para que não caíamos na reprodução, na leitura rasa que anula contradições e cala vozes criativas. Cabe a nós, educadores, tensionar tais livros, da mesma forma que precisamos apresentar outras leituras, mais densas, mais coloridas, com outra qualidade, convidando as crianças a conhecerem outros autores, outras narrativas. E destaco aqui que as professoras, agentes e monitoras da creche assumem com maestria essa responsabilidade diariamente.

Culturas Acústicas

Ao observar as trocas de experiências de leituras de educadoras e crianças - com o olhar também atravessado pela concepção de formação ampliada, produzida ao longo da vida, desde a infância - e relacionar essas experiências com suas histórias, percebo a presença de uma faceta das culturas presentes na creche: as culturas acústicas, também plurais, que transparecem quando as educadoras narram suas próprias experiências de leitura anteriores e quando se libertam do texto escrito e contam, narram, conversam durante suas práticas de leitura.

Lopes (2004), pesquisador cuja tese de doutoramento teve como tema a cultura acústica em Moçambique, discute como os sentidos são explorados pelas diferentes culturas. Para o autor, as sensações recebidas pelos sentidos existem no tempo e por um tempo; contudo, o som tem uma existência diferenciada, que

Existe apenas quando está deixando de existir, ele não é apenas perecível, mas é essencialmente evanescente e percebido como evanescente. Quando pronuncio a palavra “permanência”, no momento em que chego a “-nência”, “perma-” desapareceu e tem de desaparecer. Não há como deter e possuir o som. [...]. A visão pode registrar o movimento, mas pode também registrar a imobilidade. Na realidade, ela favorece a imobilidade, pois, para examinar algo atentamente por meio da visão, preferimos mantê-lo imóvel. Muitas vezes, reduzimos o movimento a uma série de instantâneos a fim de ver melhor um movimento. Não existe um instantâneo para o som. (LOPES, 2004, p. 162)

A perenidade traz poesia e não diminui o poder das palavras para os povos de culturas acústicas, para quem a palavra proferida é dotada de poder, como a professora Maria compreende bem.

História, Palavra e poder

Enquanto professora, eu acredito que a história tem um importante papel no desenvolvimento da linguagem, do desenvolvimento. Que é Vygotsky puro. Então por isso é todo dia uma história, todo dia contar uma história, perguntar. Porque a palavra, ela empodera. Ela dá sentido a quem eu sou, o que eu sou. A questão de você se colocar, saber ouvir e se colocar, é muito importante. É quando você mostra para a criança que além do que você leu para ela, ela é capaz de fazer histórias, a palavra dela está ali e todo mundo vê, é importante também. – Maria

“A palavra empodera” – portadora de sentidos e de significados. Pela palavra Maria quer mostrar às crianças o poder que a palavra tem e como podem usá-lo para que sejam vistas e ouvidas, mostrar que todos somos capazes, que

todos somos criadores¹⁹. Palavra essa que não é única, que não é somente dos adultos. Para Maria são as palavras que dão sentidos ao “EU” e ao outro. Nessa perspectiva,

A fala é, portanto, considerada como a materialização, ou exteriorização, das vibrações das forças [...]. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testamento daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra. (Hampaté, apud Lopes, 2004, p. 187)

A palavra, relacionada ao conhecimento, acompanha ações e estabelece relações entre as forças vitais, as do agente e a do universo a ser explorado (LOPES, 2004). Para os moçambicanos, assim como para Walter Benjamin, a origem da palavra é divina, intimamente relacionada ao humano e não somente fonte de conhecimento, mas criadora:

A palavra é, sem dúvida, instrumento do saber, mas sua condição vital lhe garante o estatuto de manifestação do poder criador como um todo, transmitindo vitalidade e desvendando interdependências. Sua capacidade de comunicação possui essência diversa daquela proposta pela escrita, elemento apenas cultural e estrangeiro à natureza e à dimensão mais profunda do homem. (LOPES, 2004, p. 188)

As educadoras, por vezes, seguem piamente as palavras do texto escrito, a tipografia, mas, em outros momentos, ressuscitam as palavras “mortas”, quando usam suas próprias palavras ou as dadas pelas crianças, criando outros textos e sentidos. Dão, ainda, vozes às imagens visuais. A leitura, então, não é estática, única ou igual: é múltipla, polissêmica, móvel. As crianças são mais que meros ouvintes: são construtoras daquela leitura, são autoras do ato de ler e do ato de ouvir, mesmo que de forma inconsciente, apropriando-se de elementos da leitura tipográfica e das formas de narrativas das culturas acústicas, pois de acordo com esse autor,

o mundo letrado encontra ainda marcas do mundo da oralidade, marcas que alicerçam a transmissão cultural de comunidades que não tiveram acesso ao código escrito [...] O pensamento e a expressão formular orais percorrem as profundezas da consciência e do inconsciente e não desaparecem assim que alguém que a eles se habituou pega em uma caneta. (LOPES, 2004, p. 174)

Assim, da mesma forma que construíram – e ainda constroem – sua experiência letrada durante a vida, a experiência das culturas acústicas também está presente nas histórias das educadoras e transparece nos momentos de contação –

¹⁹ Uma atividade que observei realizada pela professora Maria é a criação de histórias coletivamente, através de fantoches manipulados pelas crianças, que se tornavam personagens e coautoras.

experiência essa construída coletivamente com as histórias familiares do sertão e do interior, de norte a sul do país, contadas pelos pais das educadoras, como os Tsongas, cujos narradores aprendem as velhas histórias com seus pais e que trazem o encantamento pela vivacidade, nas aproximações que os narradores fazem com sua audiência:

não são acontecimentos passados e distantes, mas como fatos de que os próprios ouvintes são testemunhas, cujos nomes são, muitas vezes, aplicados aos heróis da história, que assim se tornam parte integrante da vida cotidiana. O narrador não acha dificuldades em introduzir nas suas narrativas todos os objetos novos trazidos pela civilização. Os contos bantu são muito antigos, pelo menos os materiais que os formam. Mas são feitos de uma substância plástica, o que permite aos narradores operarem nela, inconscientemente, importantes e incessantes modificações. Esses fatos são interessantes, pois mostram as condições literária nas sociedades oralistas. Essa produção é essencialmente coletiva; os contos não são criados, em todas as suas partes, por autores individuais; são modificados e enriquecidos, pois transmitem de uma pessoa a outra, de etnia a etnia, de maneira que tipos novos surgem, novas combinações se produzem e disso resulta uma verdadeira evolução. (LOPES, 2004, p. 183-184)

Trata-se de plasticidade e mobilidade nas narrativas do que Lopes (2004) chamou de “fórmula” e explica como as culturas acústicas conseguem memorizar suas histórias:

A fórmula foi, assim, historicamente, um instrumento de construção e transmissão de obras verbais, apoio à memória e social e histórica os povos sem escrita. (Goody apud Le Goff, 1984, p. 12). No entanto, a memória acumulada e transmitida nas sociedades sem escrita com apoio da fórmula, não era uma memória “palavra a palavra”, uma rememoração exata. Nessas sociedades, a memória social parece estar mais baseada numa reconstrução criativa do que na memória mecânica. (LOPES, 2004, p. 174)

Tal fórmula Darnton (1986) flagra nas práticas dos narradores camponeses, que adaptavam suas histórias ao meio, mas “mantinham intatos os principais elementos, usando repetições, rimas e outros dispositivos mnemônicos”. (DARNTON, 1986, p. 30-31). São contos orais reconstruídos no momento do narrar, assim como as educadoras e crianças ressignificam as histórias dos livros: não contam novas histórias, mas as crianças tornam-se parte delas; suas palavras entrecruzam-se com as palavras do livro e das leitoras, em um movimento de criação, como Maria e as crianças do agrupamento 2B na mônada **O Tesouro da Caverna do Dragão**:

Será que esse dragão vai levar a gente para voar? Vai levar a gente para nadar?” As crianças respondem indecisas. Às vezes sim, às vezes, não. Alguém diz estar com medo do dragão, situação que a professora tenta acalmar, pois o dragão está dentro do livro e que de lá não sairá. Com voz poderosa começa a história [...]

No momento da contação, Maria transforma todos em caçadores que escalam, correm, batem o pé em retirada: transporta-os para dentro da história; a sala de aula deixa de ser sala para ser uma floresta cheia de perigos.

Ou Beatriz e as crianças do agrupamento 2A, que transformam o desenho de uma mula e o texto que a desqualifica, no tão esperado cavalo, como na mônada **“Cavalo que não era cavalo”**:

O cavalo!”. Beatriz, em misto de surpresa, anuncia: “O Cavalo!” As crianças explodem de alegria! “O cavalão! O Cavalo!, O cavalo Juvenal! O cavalo da vovó”, fazendo referências às músicas com cavalos, Beatriz inventa a narrativa: “O cavalo lá na fazenda! Será que esse é o cavalo Juvenal? Ou será que é o cavalinho da vovó? [...]

O cavalo do texto escrito era um jumento...No trecho citado, o texto do livro desqualifica a criança que não gosta de estudar, chamando-a de mula:

Sou muito teimoso e não gosto de estudar.
Isso mesmo, eu sou a Mula,
Nem precisa adivinhar.

Beatriz, com rapidez de pensamento, consegue adequar a imagem ao pedido pela criança: mula vira cavalo, que vira músicas costumeiras das crianças, visto que “Cavalo Juvenal” e “Cavalinho da vovó” estão presentes no repertório das cantigas dessa classe. Nesse movimento, as educadoras descartam as determinações dos textos escritos, dão outras vozes às palavras fixadas no papel (estão fixadas, mas não precisam ser fixas) e incorporam à leitura a plasticidade que as narrativas das culturas acústicas possuem; na coletividade, transformam e transportam o conteúdo do livro e do lido.

Hermínia tem sua própria explicação para essa leitura:

Sonhando juntas

Anália: Pode ter a biblioteca, mas o cantinho de leitura em cada sala vai fazer com que a criança tenha a prática disso, vai ter acesso direto, não vai ter um horário na semana que vai lá, porque tem criança que vai acabar indo porque é o horário de ir, vai virar uma obrigação, sem estímulo. Agora, se está exposto em uma prateleira na altura delas, em um cantinho de história. Põe o brinquedo de casinha, põe o brinquedo de montar e o cantinho de leitura, com certeza vai ter criança indo lá, porque gostou daquele cantinho.

Hermínia: Colocaria nesses cantinhos bastante livros com sons, para as crianças eu acho mais interessantes do que aqueles livros com muito texto, porque a gente acaba não colocando o

texto em sua íntegra, mas formula uma história em cima daquela história, por conta da atenção delas ser muito curta. Eu gosto muito desses livros que as crianças podem pegar, que podem ouvir.

Anália: Que tem a textura, imagens bem coloridas, porque tem livros com imagens que parece riscado de lápis e que não dá para ver direito. Livros que chamem mesmo a atenção, como a Hermínia disse com som, com textura, cores. Porque quando o livro não tem texto nenhum, mas é bem colorido, a gente trabalha tudo ali. A gente vai fazer com que elas imaginem... Cada um vai contar a história de um jeito, quando vê o livro. E as cores, formas. – Anália e Hermínia

A agente tem para si que ler para crianças não é ler palavra por palavra, como é percebido na cultura letrada, e formula um texto sobre o escrito e as imagens visuais, tal como fazem as culturas acústicas com as histórias que circulam e se contam. Suas memórias de ouvinte de histórias nos ajudam a pensar sobre esses movimentos:

Ouvindo Histórias: histórias de mãe

A minha mãe tinha bastante acesso aos livros e tinha interesse em ler também. Trabalhava na casa de uma senhora que tinha muitos livros e emprestava para minha mãe. E à noite ela contava histórias para gente, mas eram histórias que ela inventava. – Hermínia

Hermínia – cujas leituras não observei para a pesquisa, somente antes, quando era vice-diretora – (re)cria as histórias presentes nos livros e encanta os leitores-ouvintes com a vivacidade das histórias narradas, gesticuladas, teatralizadas. Na leitura a contrapelo que faço nessa pesquisa, penso o quanto de seu passado, das histórias contadas à noite por sua mãe, está presente em sua prática de narrar, contar e encantar. E mais: o quanto dessas experiências de formação enquanto leitoras das educadoras da creche reapresentam-se nas experiências de leituras que proporcionam às crianças.

O que me leva a próxima imagem do caleidoscópio.

Experiências de formação das leitoras

Após trazer as culturas acústicas para compor o caleidoscópio, aprofundarei, neste momento, as leituras das imagens sobre experiências de formação leitora dos sujeitos dessa pesquisa. Convido-os, então, a pensar tais experiências na relação com as memórias de leitura, para além do espaço da creche e do tempo presente, imersas em tradições que circulam no interior das práticas culturais.

As educadoras, em clima de nostalgia, reviveram suas memórias até retornarem às leituras e histórias ouvidas durante a infância. Em suas narrativas, percebo algumas aproximações: histórias familiares contadas à noite, os causos, a falta de leitura por mães e pais de algumas delas; a classe social distanciando livro de crianças, sem que isso fosse empecilho para que a leitura acontecesse.

Os cristais das experiências rememoradas possuem distanciamentos e aproximações, que não podem ser reduzidos apenas à idade: Leonor, Maria, Hermínia, Maria Lázara e Anitta têm idades bem diferentes, assim como são distantes espacialmente. Apesar disso, traço de uma cultura existente anterior, a eletricidade, como narra Anitta, aparece nos “causos” contados por familiares, vindos do campo, da roça, como diz Maria Lázara; ou do Nordeste, como aponta Mari; ou inventado, como conta Hermínia. A contação reúne a família à noite, após a lida do dia-a-dia. Mãe que lia e inventava (Hermínia). Mãe que não lia e criava (Maria Lázara), sem temer o livro, sem se apequenar diante de símbolos desconhecidos.

Outra aproximação é a “herança” que procuram deixar aos seus filhos: as educadoras que possuem crianças afirmam ler cotidianamente, principalmente as que “desde sempre” gostam de ler. Há, ainda, as confissões de não gostar, de tomar gosto só depois de ser obrigada a ler durante a graduação, no curso de pedagogia.

Quem gosta de ler cita, como leituras de crianças, gibis (Xuxa, super-heróis, Turma da Mônica), cordel ou outras leituras que não era “livros”: jornal, revista. Como diz Sônia: “eu comecei a ler livro mesmo, eu tinha mais de trinta anos, já”, revelando que seu gosto por ler não nasce pela leitura de livros, cujo acesso era inclusive restrito devido sua classe social. Maria cita enciclopédia, dicionário e livros didáticos.

No tempo presente, a leitura por lazer, deleite, também percorre a creche: livros comprados na revista da Avon, alguns do nosso acervo, alguns trazidos de casa. Quando vice-diretora, escutava várias conversas, uma perguntando à outra se terminou o livro, outra cobrando-o, conversas que não eram comigo, mas que não eram segredo e giravam em torno de livros e materiais de estudos que seriam lidos nos momentos do sono das crianças. Escrevem e leem no colo com a pouca luz que entra pela porta entreaberta.

Esses livros “rodavam” a creche. A circularidade, a mobilidade deles era muito interessante. Não ficavam restrito a uma pessoa, ao dono e nem mesmo ao material livro, pois tal movimentação era visível, principalmente quando o guarda, tio Zé, comprava o jornal “Já” (quase que diariamente) por, inicialmente, R\$0,75. A circularidade começava na compra: nas semanas após receber o pagamento, ele comprava o jornal diariamente e, conforme o final do mês se aproximava e a reserva para o “Já” acabava, uma professora deixava o valor para a compra do dia seguinte ou alguma outra funcionária comprava. Esse jornal criava pernas! Era disputado, rompia a hierarquia e chegava à sala da direção, que também ficava na fila para ler.

A rememoração de artefatos culturais e sua circulação faz emergir a imagem do moleiro Menocchio de Carlo Ginzburg e a circularidade cultural e interpretação do lido, extrapolando hierarquias e classes sociais.

Domenico Scandella, conhecido como Menocchio, moleiro atrevido da vila de Monreale, ousou desafiar a Santa Igreja tendo sua própria interpretação dos escritos sagrados, discutindo-a com seus conhecidos

Costuma discutir com todo mundo, mas, quando quis discutir comigo, eu lhe disse: ‘Eu sou sapateiro; você, moleiro, e você não é culto. Sobre o que é que nós vamos discutir?’” as coisas da fé são grandes e difíceis, fora do alcance de moleiros e sapateiros. Para discutir é preciso doutrina, e os depositários da doutrina são sobretudo os clérigos. (GINZBURG, 1987, p. 39).

O sapateiro, talvez por medo, talvez por concordar realmente com a santa fé, não se julga capaz de entender e conhecer as doutrinas. Menocchio, por sua vez, não se intimida, lê e expõe suas ideias: as ideias extrapolam as classes sociais, em um relacionamento circular, tal como os livros e jornais na creche.

Quando penso as culturas em circularidade, penso também suas relações com a apropriação, ressignificação, recriação, encantamento, inclusive realizadas

por quem não conhece as letras, como a mãe de Maria Lázara, uma senhora não alfabetizada, na mônada:

(Re)Inventando histórias

Uma coisa que eu lembro que me marcou bastante é que a minha mãe não é alfabetizada. Ela tinha o hábito de inventar muita história para a gente. Quando eu comecei o pré, a professora mandava livros para casa, para os pais lerem para a gente, só que ela não sabia ler, então ela inventava a história. Eu só entendi isso depois, porque muitas vezes a história que ela contava não tinha muito a ver com o livro. Hoje eu leio bastante para meu filho, de 1 ano. E às vezes eu invento. Faço o que a minha mãe fazia. – Maria Lázara

A mãe de Maria Lázara, tal como Menocchio, resiste e interpreta o livro à sua maneira. Não conhece a leitura de textos escritos, mas concebe a leitura de outras formas, conhece a vida e tem a sensibilidade de relacionar e colocar em prática esses conhecimentos. Dessa forma, apropria-se de um conhecimento da classe dominante, ressignifica-o e lê o material para sua filha. Leitura marcante, que Maria Lázara – moça alfabetizada – reapresenta a seu filho, continuando a tradição familiar. Silva (2008) dialoga, em sua pesquisa de mestrado, com as práticas de leitura que observa em sua turma de Educação Infantil, no município de Campinas e afirma que

a tentativa de garantir o aprendizado da leitura e da escrita ocorre em função do valor cultural dessas práticas no contexto ao qual nos referimos. O fato de algumas mães não dominarem a leitura não as impede de reconhecerem o valor cultural da prática. (SILVA, 2008, p. 38-39)

O valor cultural da leitura e da escrita é reconhecido e apropriado pela mãe de Maria Lázara. Já a professora de Leonor agrega outro valor cultural à prática quando propõe uma nova forma de se ouvir histórias, desconstruindo a postura tradicional de leitura:

Ouvindo-lendo-lembando com os olhos fechados

No pré, as professoras liam. Tinha uma atividade que ela fazia a gente deitar e fechar os olhos enquanto ela ia lendo, eu lembro disso. – Leonor

Leonor rememora a leitura realizada pela professora da pré-escola, que pedia para que os alunos se deitassem, fechassem os olhos e acompanhassem a leitura dessa forma. Leonor formou-se bibliotecária que sonha com arquivos cuja experiência de ouvir leituras perpassa pelo corpo inteiro.

Diferentemente das práticas de leitura observadas, nas quais as crianças permanecem sentadas ou no colo, a professora de Leonor propõe outra presença corporal para a leitura. Primeiro, deitar-se, movimentando-se em busca de uma posição confortável – talvez no chão, talvez na grama. Leonor guardou para si. O corpo deixa de ser pensado na posição vertical para ser colocado na horizontal – corpo de leitor ouvinte que passou por diversas transformações durante os séculos, a partir da materialidade (rolo, códex, livro impresso, telas), tempo, lugar e interesses do leitor. Na história da leitura ocidental, durante a Idade Média, o material lido (por alguns) era o rolo de papiro ou pergaminho que exigia do leitor o manuseio com as duas mãos. O autor ou lê e dita o texto para o escriba ou escreve enquanto lê, contudo precisa fechar o rolo e não lê mais o escrito. É o corpo leitor controlado na Idade Média e, até o século XVIII, representado, fechado, em gabinete, para, somente a partir do século XVIII apresentar o corpo livre para a leitura: as imagens visuais da época reapresentam-nos leitores em meio à natureza, leitor andando, lendo na cama. (CHARTIER, 1999). Os olhos, fundamentais para ver as imagens (afinal, "tem que mostrar", como diz a filha de Aparecida), são fechados para se ouvir a história e imaginar. Leonor também não conta o que acontece depois, mas esse fragmento de lembrança potencializa diversas discussões.

A professora de Leonor transgride diversos paradigmas como o corpo e as imagens visuais durante a leitura na escola e, apesar de estar em uma cultura predominantemente letrada e visual, nesse momento, exige das crianças o uso da audição. Em uma sociedade que preza pelo controle e pela ordem, a professora de Leonor propõe uma ordem, transgredindo a forma tradicional de leitura em voz alta nas escolas: escutando e olhando.

Para Lopes (2004), a visão é adaptada para perceber luzes refletidas nas diversas superfícies, sejam elas uma impressão, paisagem ou reflexo no espelho. A fonte de luz é "desconcertante: a vista não pode se 'concentrar' em nada dentro do fogo," assim como não se "concentra" em um alabastro. A profundidade é mais agradável de ser percebida através de séries de superfícies: cadeiras, troncos de árvores nos bosques, objetos em uma sala." (LOPES, 2004, p. 176). A vista não percebe um interior estritamente como um interior: dentro de um aposento, as paredes que ela percebe são ainda superfícies interiores (LOPES, 2004, p. 178). Ela não percebe o interior, mas o conjunto que o compõe. Nessa relação com o interior,

a audição atinge a interioridade sem estragar o recipiente, como faz o tato. Quando batemos em uma caixa, pelo som sabemos se está vazia ou cheia, assim como batemos em uma parede para saber se é oca ou não. Os sons registram as estruturas interiores: um violino preenchido de concreto ressoa de maneira diferente de um violino normal, assim como um saxofone toca de forma diferente de uma flauta. E a voz humana também é produzida no interior, em nosso interior através das vibrações das cordas vocais. “A visão isola; o som incorpora. A visão supõe o observador fora do que ele vê, a uma distância, ao passo que o som invade o ouvinte. A visão disseca” (LOPES, 2004, p. 179). E o ouvinte invadido pode ouvir e, considerando o ouvir como algo fisiológico, animal, e ou escutar, um movimento psicológico, que envolve decifração e relação entre os sujeitos. Antropologicamente, a escuta é o sentido do “espaço e do tempo” apreendido por meio da percepção de graus de afastamento e dos ritmos regulares, de modo que a apropriação do espaço também se dá pelos sons, pois reconhecemos sons que nos são familiares: “É, sem dúvida, a partir dessa noção de território ou de espaço apropriado, que a escuta é uma ‘atenção’ que permite captar tudo o que seja susceptível de perturbar ou alterar o espaço próprio” (LOPES, 2004, p. 178). A prática de leitura da professora de Leonor criou possibilidades para que as crianças incorporassem não só a narrativa em si, mas outra experiência e que fossem invadidas e sentissem o som de outra perspectiva, por outras vibrações, inclusive. A memória narrada não permite dizer qual era a prática da professora ou sua constância, mas autoriza afirmar que foi uma experiência marcante, que possivelmente deslocou aquelas crianças, naquele momento das práticas cotidianas ordinárias, pois como afirma Lopes, “o modo como a palavra é vivenciada é sempre importante na vida psíquica.” (LOPES, 2004, p. 179)

Outra forma de se ser invadida pelo som é por meio das histórias familiares. Em suas lembranças, as educadoras trazem momentos, principalmente de contação de histórias tendo em comum, apesar de diferentes temporalidades, uma comunidade de ouvintes que se encontram para desfrutar o momento, cujas marcas estão presentes na forma de recontar as histórias dos livros.

O contato inicial com os livros, no presente, dá-se pelos olhos, o que segundo Lopes (2004) e Petit (2009) leva à valorização da visão para o mundo ocidental, por ser mais próximo do pensamento racional, pensamento registrado por

meio da escrita – o que a torna “superior” diante das imagens visuais. Essa valorização é percebida por Silva (2015), ao estudar bibliotecas escolares, que observa a pouca quantidade de bibliotecas para o público de crianças da educação infantil, sendo voltadas para as alfabetizadas:

Atribuimos esse comportamento ao fato de sermos participantes de uma cultura grafocêntrica. Nela, a escrita geralmente é entendida e valorizada como uma evolução qualitativa dos modos de comunicação e memorização humanos, tendo uma influência fundamental na produção de conhecimento e do pensamento racional, superando, assim, as práticas e superstições das transmissões de conhecimento da tradição oral. A partir dessa lógica, a importância da leitura é comumente relacionada à escrita. (SILVA, 2015, p. 23)

Dentro dessa perspectiva do impacto da escrita em nossa sociedade, Corsino (2003), ao debruçar-se sobre a história da infância, traz à baila a discussão realizada por Postman, para quem a imprensa tem forte impacto:

a infância surge como uma necessidade porque surge também uma nova definição de adulto, um novo mundo simbólico a ser conquistado. A imprensa possibilitou não só a difusão alargada dos antigos manuscritos, como o surgimento de novos estilos de textos com base na autoria, na expressão pessoal e na informação como o texto jornalístico, o ensaio, o romance, os manuais de instrução entre outros, favorecendo a ideia de individualidade que já vinha sendo construída na vida social da burguesia ascendente. O texto impresso trouxe também uma nova maneira de organizar e ordenar a informação tanto pela forma (diagramação nas páginas, ortografia, sinais de pontuação) quanto pela estrutura da linguagem (mais lógica e mais objetiva que a linguagem oral), o que confere autoridade ao escrito. Com a leitura, um mundo novo de conhecimentos se abre ao leitor, *a informação migra do ouvido para o olho*, do coletivo para o individual, a comunicação entre as pessoas se amplia, uma vez que os leitores se libertam do imediato e local, se separando do mundo da oralidade, centrado no costume e na memória. Com o impresso, o mundo europeu torna-se cada vez mais grafocêntrico, pois além dos registros se estenderem a todas as esferas das relações humanas, podem ser multiplicados e publicados. Com isso, ainda para Postman, cria-se uma divisão entre os que sabem ler e os que não sabem, que aumenta a distância entre as classes sociais e que também separa o mundo infantil do mundo adulto. (CORSINO, 2003, p. 14-15)

Sendo as educadoras constituídas e constituintes dessa cultura escrita – e participantes de uma sociedade que a valoriza em detrimento das culturas acústicas – não seria diferente que suas práticas valorizassem o livro, o texto escrito, principalmente estando no universo educacional. Alguns autores colaboram para a reflexão sobre a resistência da cultura acústica no mundo ocidental, como Petit (2009), que afirma que a ideia de universalizar a leitura a todas as classes é algo relativamente recente. Para ela, a preocupação maior era para os perigos que a ampla difusão da leitura poderia acarretar para as classes dominantes, que se

esforçavam para afastar os pobres dos “riscos” da leitura não tutelada, assim como na Itália Menocchio foi punido por realizar e compartilhar suas leituras fora do padrão dominante (GINZBURG, 1987). Essa proibição não acontece somente pelas classes dominantes, mas também pelas religiões: Silva (2008) narra o caso de seu aluno que não levava livros para ler em casa, pois seu pai rasgava, porque acreditava que essas leituras eram idolatria.

Nesse cenário de valorização da cultura letrada, porém sem que todos tivessem acesso a ela, Anitta compartilha uma linda memória, na qual uma jovem lê para sua comunidade, sob luz de lamparina, no interior do Ceará, comunidade esta tão interessada nos cordéis que comprava nas feiras os livrinhos para que ela irradiasse poesia.

Luz de lamparina, luz da televisão

Eu tinha uns 7 ou 8 anos. Eu comecei a gostar da leitura quando eu era criança. Lá onde eu morava, no Ceará, não tinha luz, mas tinha uma moça que sabia ler e lia historinhas de cordel para gente. Ia um monte de gente para casa dela só para ouvir. E era bem gostoso. Eu comecei a gostar e quando eu aprendi a ler eu passei a ler o gibi “Turma da Mônica” e Gibi da Xuxa. E foi isso. A minha irmã lia também para as pessoas. O pessoal comprava até os livrinhos de cordel quando ia para a feira e levava para ela. Toda noite só era chegando pessoas com o livrinho para minha irmã contar história. E era nosso entretenimento. Então a gente ficava com luz de lamparina. Ficava uma pessoa segurando a lamparina e minha irmã lendo e as pessoas ouvindo a historinha. Aprendi a ler na escola. Minha irmã mesmo me estimulou. Você vê, você quer aprender a ler para ler também. Você acha bonito aquela pessoa lendo e aquele monte de gente. E eles compravam a revistinha e levavam “Oh, eu trouxe!”. Cada pessoa entregava para ela só para ouvir as historinhas. Hoje ela é professora concursada. Quando chegou a luz acabou aquela coisa que era muito boa... A energia chegou e o pessoal ficava na janela do vizinho vendo a televisão. Tinha a disputa para quem ia chegar primeiro para ficar na porta, na janela, porque quem chegasse atrasado não assistia nada. E quando as pessoas não queriam dividir, fechavam as portas e janelas e a gente ficava “brechando” pela janela. Era muito bom.

□ que mais fica na minha mente foi a lamparininha acesa... – Anitta

Anitta, moça que nasceu no Ceará, tem sua irmã como inspiração. Um dia, conversando informalmente, disse-me que não achava os livros da creche bons para as crianças, principalmente para os bebês, porque possuem muito texto e não dava para ler tudo. Para ela, os livros ideais seriam os com imagens visuais grandes para ir mostrando. Entendi sua fala como uma “dependência” do texto escrito, da imagem que tem para si do que é a autoria, de não ser capaz de dar palavras aos

personagens e à narrativa; uma percepção do texto como “verdade imutável”, sem a plasticidade tão cara a Hermínia. Naquele momento, respondi, simploriamente, que não precisava ler todo o texto, que poderiam resumir ou mesmo inventar histórias, a partir das imagens visuais do livro com texto. Quando nos reencontramos alguns meses depois, Anitta disse-me que havia pensado muito no que eu havia falado e que vendo a prática das educadoras do berçário, no período da manhã, mudou a opinião e que não precisa ser livro só de imagens visuais para bebês e crianças pequenas. Aqui, mais uma contradição minha: por que não montar uma coleção de livros de imagens na biblioteca da creche? Mais uma vez, submeto as imagens visuais ao texto escrito.

Relendo a mônada de Anitta a contrapelo, outra imagem caleidoscópica forma-se: imagem mais profunda e significativa. Quando narra sobre a leitura de sua infância, a lembrança mais carinhosa, a que faz brilhar seus olhos, são as leituras realizadas à luz de lamparina. Mas, não é qualquer leitura, é a leitura de um texto bem específico: os cordéis, cujas características marcantes são seus textos poéticos, rimados, musicados. Ora, essa leitura perde todo o sentido e beleza quando não seguimos o texto escrito. Será que não é disso que fala Anitta? Da necessidade de se ler o texto para que o sentido não se perca, visto que é o que acontece com o cordel?

O cristal de memória compartilhado por Anitta, faz-me ver pinturas de leitores (homem), lendo em pé para uma audiência. Quantas imagens visuais temos que reaperentam os momentos de leituras nos séculos passados, em que há o leitor “privilegiado” que lê para sua assistência? Percebo, pelas falas das educadoras, que a leitura, no universo informal, é a leitura coletiva, aquela em que um lê ou narra sua história para a assembleia atenta e sedenta por histórias. A leitura silenciosa não aparece em seus relatos tanto de casa quanto das leituras escolares. Cavallo e Chartier (1997) afirmam que a leitura em voz alta ampliava o público da literatura escrita, pois esse não se restringia somente aos “leitores” conhecedores dos códigos, mas alcançava enorme quantidade de ouvintes, irradiando o conteúdo do livro. Cada escritura era ponto inicial de diferentes recepções,

seja por sua leitura oral, seja porque servia de base à memorização ou à repetição livre. O alto grau de analfabetismo não constituía em princípio um obstáculo para a existência de um público muito numeroso: bastava que em uma família ou em uma comunidade houvesse *uma* pessoa que soubesse

ler para que, virtualmente, qualquer texto chegasse a ser desfrutado por muitos. (CAVALLO e CHARTIER, 1997, p. 124-125)

Retomando as oficinas oferecidas aos jovens distantes das leituras, destaca Petit (2010) que quando lê em voz alta, o leitor empresta sua voz para que todos entendam o que o livro carrega:

Por muito tempo se opôs oral e escrita, embora o livro e a voz sejam companheiros, e a biblioteca, em particular, seja um ambiente “natural” para a oralidade: é o lugar de milhares de vozes escondidas nos livros que foram escritos a partir da voz interior de um autor. Quando lê, cada leitor faz reviver essa voz, que provém às vezes de muitos séculos atrás. Mas para as pessoas que cresceram longe dos suportes impressos, alguém tem que emprestar sua voz para que entendam aquela que o livro carrega. (PETIT, 2010, p. 59)

Irradiação realizada pela irmã de Anitta em sua comunidade, no final do século XX, antes da chegada da eletricidade em sua cidade, no interior do Ceará, voz que irradia o lido, que multiplica o escrito, que anula, temporariamente, a distância entre o mundo do texto e o mundo do leitor. Ela acolhe, abraça e compartilha sob luz de lamparina. Com a chegada da televisão, a luz amarelada e trêmula da lamparina torna-se esbranquiçada, os interesses mudam e apaga-se o lampião. A leitura sob essa luz me leva a imaginar a partilha de conhecimento, de acolhida. Já com a televisão, parece que se perde o senso de comunidade, visto que as pessoas disputavam quem ficaria na porta ou na janela, pois “quem chegasse atrasado não via nada” e, ainda, dependia da boa vontade da família em querer compartilhar.

Tal como as educadoras dessa creche, suas vozes irradiam os textos presentes nos livros lidos – lidos nem sempre palavra por palavra, mas com plasticidade – e, nessa irradiação, diminuem as distâncias do escrito e do oral, colaborando para a apropriação das culturas acústicas e escritas. As educadoras traduzem os signos desconhecidos que os livros carregam, tornando-os compreensíveis para as crianças e bebês. Irradiam a amálgama possível entre oralidade e escrita, sem contrapô-las, mas de forma a incorporar uma a outra, como Esther em suas narrativas:

Diminutivos

Como marca de sua narrativa, Esther sempre questiona as crianças. Agora era sobre o próximo animal: "Vamos ver o outro animal agora?". Algumas crianças respondem "não", outras, "sim". Esther continua: "Qual será? Quem que é esse?" Lendo as imagens as crianças prontamente as crianças falam: "Vaca!" Esther confirma e lê: "Lambe, lambe o bezerrinho. A mamãe cuida bem dele. Olha a mamãe cuidando bem do bezerrinho. O seu pelo é bem limpinho! Mas parece um novelo." Como que a vaca faz?" Animadamente, as crianças imitam vaca: Muuuu. – Esther e crianças agrupamento II A

Nessa mônada de Esther e as crianças, está presente a leitura do texto escrito, contudo, Esther e as outras educadoras, abrem espaço para a plasticidade: a educadora lê o texto e as crianças completam-no com o som realizado pelo animal em questão. Trata-se de leitura dialogal, cujas vozes que irradiam não é somente de Esther, mas também das crianças leitoras-ouvintes-autoras. Não irradiam só texto e palavras, mas alegrias em participar da contação, da leitura.

Anitta conta, ainda, sobre o desejo de ler como a irmã, As histórias narradas, ouvidas e revividas, são parte importante para a formação das leitoras e antecede a leitura de materiais escritos. A oralidade antecede o aprender a ler e há forte imbricamento entre afetividade e leitura. Para Petit (2010):

A leitura é uma arte que se transmite, mais do que se ensina, é o que demonstram os estudos [...] Estes revelam que a transmissão no seio da família permanece a mais frequente. Na maioria das vezes, tornamo-nos leitores porque vimos nossa mãe ou nosso pai mergulhado nos livros quando éramos pequenos, porque os ouvimos ler histórias ou porque as obras que tínhamos em casa era tema de conversa. (PETIT, 2010, p. 22)

Nos programas de leitura que a autora acompanha, os sujeitos atendidos, cujas culturas são dominadas, são marginalizados, por guerras, misérias, violências e observa que

Vários provem de sociedades onde é a tradição oral, muito mais do que a escrita, que há muito fornece as balizas, os recursos que tornam possível a associação entre a experiência particular e as representações culturais compartilhadas. Mitos, contos, lendas, provérbios, cantos, refrões permitiam-lhes, em certa medida, simbolizar emoções intensas ou acontecimentos inesperados, representar conflitos, dar forma a paisagem interiores, inserindo-se ao mesmo tempo em uma continuidade, uma transmissão. Construir um sentido. Ao menos, esse era o caso das sociedades que mantiveram a mitologia viva, reformulada ou enriquecida ao sabor dos encontros. (PETIT, 2010, p. 25-26)

Existe continuidade de experiências, de fios narrativos que serão contados por outras vozes, como a mãe não letrada que inventa oralmente as histórias dos livros à filha; ou como as reuniões, após um dia de trabalho para ouvir causos familiares, da roça, do sertão ou interior do estado. Os encontros familiares,

narrados pelas educadoras, encontram-se com minhas memórias e o sentimento que despertam é de aconchego, segurança, colo, um abrigo quente e confortável em um dia frio.

Para Walter Benjamin, narrador é aquele que tem história para contar: seja de longe, seja de perto, de agora ou de antes e que, por meio dessa história, experiências atravessam gerações, classes sociais. Em *Experiência e Pobreza*, Benjamin (1994), explora as experiências incomunicáveis, experiências advindas do avanço das técnicas sobre a humanidade, demonstrando a fragilidade desse corpo humano; soldados que retornam da guerra sem conseguir narrar o que viveram, o que experimentaram na brutalidade da guerra. Calaram suas dores, seus traumas. Benjamin chama tal silêncio de miséria, lança olhar ambivalente para a miséria e a vê como prenhe de possibilidades, como portadora de germes para uma nova narrativa.

E as educadoras possuem muitas histórias para contar, histórias que ensinam, instigam e emocionam. Aparecida, mesmo sendo nova na educação infantil, já conhecia a importância da leitura para crianças, pois lia para sua filha desde pequena. Tentam, como diz Petit, “transmitir” o gosto pela leitura aos seus filhos.

Que decepção!

Eu acho que para as crianças é muito importante começar a ler desde cedo. Talvez se eu não lesse para a minha filha desde bebê, ela não teria o hábito de ler que ela tem hoje. Ela tem 10 primos e ninguém lê, ninguém tem livro. Quando eu dei um livro para minha afilhada, ela achou um presente horrível! Ela não disfarçou a cara de decepção. Agora a minha filha é o contrário: se você chegar com um brinquedo, ela prefere um livro. Então são mundos diferentes. – Aparecida

Mãe, tem que mostrar!

O mundo da educação infantil é um mundo que eu queria estar, mas é novo para mim. Eu entrei nesse ano, em março. Quando ia ler para minha filha, lia assim (faz a posição de ler para si mesmo, sem mostrar o desenho para a criança). Ela pegava o livro da minha mão e fazia assim (vira o livro e mostra as figuras para a plateia). Ela falava: “mãe, tem que mostrar” e ela fazia assim. E até hoje, ela conta historinha para as bonecas dela, suas filhas, pega o livro e faz assim, para todas. Lê e mostra. Um dia que eu vi a Maria contando história, eu falei “gente, então é isso!”. Agora eu entendi o porquê que ela queria que eu mostrasse: eu tinha que ler e mostrar a imagem para ela, porque criança é mais visual. Depois que eu entrei aqui, eu fui aprendendo coisas que minha filha já me mostrava, quando eu estava lendo, mas eu não entendia, deu um significado no porquê daquilo. Você vê, foi a escola que ensinou aquilo para ela. – Aparecida

Brincando com o medo

Por que que as crianças gostam tanto do Lobo? Porque o lobo é o que dá medo e ao mesmo tempo você tem que enfrentar. Por isso que a gente corre atrás do lobo, procura o lobo. – Maria

Meus netos!

A minha prima começou a fazer a faculdade agora e o filho dela, de oito anos, RASGOU o livro dela! RASGOU! Eu fiz faculdade e já tinha netos pequenos. Meus netos nunca rasgaram um livro meu. Eles mexiam, até pela curiosidade, mas viam que não tinha nada que eles pudessem mexer. Eles nunca rasgaram. Até hoje eu deixo revista minha lá, eles folheiam, mas não rasgam, porque eles foram criados com livros, revistas, livrinhos. Sabe, qualquer livrinho que eu encontrava barato eu comprava para eles. Eles conviveram com livros e não estragam. – Bety

Bety e Aparecida, monitoras e agentes de educação infantil, com diferentes experiências acumuladas com crianças enquanto mães, leitoras e profissionais percebem a importância da leitura quando se esforçam para que seus descendentes sejam leitores, importância tal que leva ao fingimento em tentativa de fazer o outro ler. Apesar de considerarem importante a prática da leitura, não dizem o motivo. Bety conta com alegria a vitória sobre seus traumas e sobre fazer diferente com seus filhos. Tem uma consciência que guia suas práticas e supera suas próprias limitações, tendo sucesso com sua filha e chegando até os seus netos, filhos de sua filha e de seu filho, que conhecem os cuidados ao manusear os livros. Já Maria, professora que cresceu ouvindo causos familiares e lendo os livros escolares dos irmãos, apropria-se do poder da palavra e o compartilha com seus alunos: dá voz e ouvidos às crianças marginalizadas, propõe e faz encantamento para e com elas. Sílvia, monitora do berçário, traz o gosto da leitura, que considera uma mania, retomando em suas memórias as leituras de gibi que sua mãe fazia. Leituras que a própria Sílvia continua com suas filhas.

A avó, a mãe, as filhas: gerações leitoras

Eu aprendi com a minha mãe, ela me contava historinha de gibi, antes era gibi e eu peguei essa mania e minhas filhas também, as duas. A mais velha não gosta, não adianta, mas a mais nova, lê tudo, o que for, até bula. Lê tudo. Quando eu era pequena tinha gibi para ler. Tenho bastante livro em casa agora. Eu tenho, a Nina tem bastante também. Ela tem no quarto dela a prateleira cheia de livros e a Lu não gosta, não adianta, é dela, não gosta. Quando a Nina era pequena, eu lia a história do Hércules. Ela adorava. Todo dia tinha que ler a história do Hércules. Eu queria variar ela falava “não, mãe. Lê aquela do Hércules.” – Sílvia

Já Bety, Esther e Anália afirmam categoricamente que não gostavam de ler, como Anália nos conta em **Pedagogia e o gosto pela Leitura I**.

As gerações

Eu tinha o incentivo dos meus pais para ler, porque eles não eram alfabetizados, não tiveram oportunidade de estudos, foram trabalhar cedo, meu pai na roça e minha mãe de babá. E não tinham acesso a livros. Então minha mãe me incentivava para que eu tivesse o que ela não tinha tido. E depois na minha pré-adolescência eu também tive os professores que indicavam livros e a gente fazia também as redações. Hoje, depois da pedagogia, eu incentivo bastante meus filhos, leio pro menorzinho, porque o Gabriel já tem 14 anos e já lê sozinho, mas ele gosta mais de matérias, de revistas essas coisas assim, não gosta muito de livro, não. O Miguel gosta bastante de historinhas, umas das coisas que deixa ele mais calmo. Eu percebo uma diferença grande, porque o Gabriel não gosta muito de leitura de livros porque eu não incentivava, porque eu não gostava muito. E o Miguel eu percebo uma diferença que tem coisas que ele fala, na idade que ele tem, 4 anos, que o Gabriel na época ainda não dizia. Eu passei por uma situação com ele que ele falou assim "as meninas não matam bichinhos porque elas têm medo, mas os meninos são corajosos, os meninos que matam". Aí eu falei "e o que é ser corajoso?" e ele falou que ser corajoso é não ter medo, não ter medo do elefante, do hipopótamo, da barata. Então eu acredito que o tipo de fala não é uma coisa que alguém o ensinou, ele vê isso nas histórias. Tudo o que ele aprende, ele coloca no dia-a-dia, então eu percebo isso nele. – Anália

Anália tinha o incentivo de sua mãe para ler. Para que tivesse o que a mãe não teve acesso, para ascensão, mas sua relação com a leitura era de causa e efeito: lia para saber algo específico e só. Durante a graduação, sua percepção sobre a leitura muda, tanto para si quando para seus filhos pois é a partir desse momento que começa a comprar livros e a ler para os meninos e observar suas preferências: seu mais velho prefere revistas e leituras de escola e o mais novo, histórias. Atribui a diferença de gosto à tardia inserção da leitura no âmbito familiar.

Esther também se aproximou da leitura durante o curso de pedagogia, época em que foi obrigada a ler – mônada "Pedagogia e o gosto pela leitura II". Não teve incentivo de seus pais e não tinha interesse em ler os livros comprados na escola.

Bety, Esther e Anália ressignificam suas formações anteriores, somando outras camadas de conhecimentos ao longo da vida e transformando o trabalho cotidiano. Consciência e conhecimentos que Bety também explora na sala com os bebês durante o momento de leitura da professora, como no trecho da mônada "**A caixa, o gato, o livro**":

Uma monitora, a Bety, também entra na conversa: “o que tem na capinha do livro?”, deixa que a professora pega: “que bichinho é esse aqui?” Várias crianças se levantam movidas pela curiosidade pelo livro e quando Joana começa a ler, fazem silêncio: “que bichinho é esse aqui? Quem é? É o cachorro? É o au-au? Vamos ouvir?”

Bety não invade o trabalho da professora, mas de forma harmoniosa participa do momento de leitura colaborando com professora e bebês, e demonstra que a leitura não é somente do texto escrito do livro, mas a capa e seus elementos também são portadores de significados e possíveis de serem lidos. Já Anália, juntamente com sua colega Hermínia, é a única que sugere trazer a leitura para outros momentos do dia, na hora dos “cantinhos”, quando as crianças livremente podem escolher brincar ou ler, o que ler e como ler:

Sonhando juntas

Anália: Pode ter a biblioteca, mas o cantinho de leitura em cada sala vai fazer com que a criança tenha a prática disso, vai ter acesso direto, não vai ter um horário na semana que vai lá, porque tem criança que vai acabar indo porque é o horário de ir, vai virar uma obrigação, sem estímulo. Agora, se está exposto em uma prateleira na altura delas, em um cantinho de história. Põe o brinquedo de casinha, põe o brinquedo de montar e o cantinho de leitura, com certeza vai ter criança indo lá, porque gostou daquele cantinho.

Hermínia: Colocaria nesses cantinhos bastante livros com sons, para as crianças eu acho mais interessantes do que aqueles livros com muito texto, porque a gente acaba não colocando o texto em sua íntegra, mas formula uma história em cima daquela história, por conta da atenção delas ser muito curta. Eu gosto muito desses livros que as crianças podem pegar, que podem ouvir.

Anália: Que tem a textura, imagens bem coloridas, porque tem livros com imagens que parece riscado de lápis e que não dá para ver direito. Livros que chamem mesmo a atenção, como a Hermínia disse com som, com textura, cores. Porque quando o livro não tem texto nenhum, mas é bem colorido, a gente trabalha tudo ali. A gente vai fazer com que elas imaginem... Cada um vai contar a história de um jeito, quando vê o livro. E as cores, formas. – Anália e Hermínia

Já Esther, que se dizia desinteressada pela leitura quando criança, realiza as leituras diariamente em seu agrupamento no período da tarde, enquanto a monitora auxilia as crianças na higiene. Faz do seu antigo não gostar momento de encontro de experiências diferentes, de leitura e conversas, de trocas, de entender e conhecer um pouco mais daquelas crianças pela leitura, enquanto se reconstrói como leitora.

As três superam barreiras, o não gostar de ler para fazer diferente, para que, assim como deseja a mãe de Anália, as crianças tenham o que elas não tiveram. Petit (2010) afirma que não há receita para fazer a criança a gostar de ler, contudo destaca a importância do vínculo afetivo, tido como essencial:

O gosto pela leitura deriva, em grande medida, dessas intersubjetividades e deve muito à voz. Se nenhuma receita garante que a criança lerá, a capacidade de estabelecer com os livros uma relação afetiva, emotiva e sensorial, e não simplesmente cognitiva, parece ser de fato decisiva, assim como as leituras. (PETIT, 2010, p. 58)

Segundo a autora, a quantidade de leitores é duas vezes maior entre quem cresceu ouvindo histórias contadas pela mãe diariamente. Esther e as demais educadoras da creche, lendo diariamente, repetidamente para os bebês e crianças, irradiando por meio de suas vozes textos de livros e histórias contadas, entrecruzam o mundo letrado com o universo da cultura acústica, criando oportunidades para que se aproximem da leitura, dos mitos. Além disso, nessa creche onde muitas crianças passam 11 horas de seu dia, cujas famílias lutam pela sobrevivência, esquecendo-se por vezes de suas histórias, suas lendas e seus mitos, a leitura diária poderá também contribuir para a apropriação da cultura escrita, embora não seja esse o foco e não negam sua importância²⁰.

Irradiação de vozes e contação estão sendo redescobertas, como percebe Lopes (1999), para quem os momentos de escutar histórias não devem ser pensados apenas como jogos de velhas mulheres, mas como um monumento onde a alma humana gravou suas ideias e inspirações. Afirma, ainda, que as contações de história estão reaparecendo em nossa sociedade, como os contadores de história que se apresentam em diversos lugares: bibliotecas, hospitais, escolas e que, como narraram Hermínia e Anália, até cursos para contadores de história existem atualmente. Petit (2010) narra a experiência de contação de histórias na Argentina, com mulheres que serviam comida para crianças, que se propuseram a contar histórias para elas, mesmo sem saber ler, para agregar um alimento cultural ao servido. Para Lopes (2004):

Contar estórias é tão visceral e inerente ao ser humano que, mesmo na atual sociedade, atravessada por diversas mídias e tecnologias avançadas,

²⁰ Segundo Maria (2016), uma criança que não sabe ler, mas que é imersa na leitura, ouvindo histórias lidas “cuja estrutura sintática seja a da escrita [...] é capaz de se familiarizar com formas que são quase que exclusivas da escrita e apropriar-se delas, incorporando-as ao discurso. A pouca idade não impede essa compreensão, a criança ouve, compreende e incorpora à sua linguagem” (MARIA, 2016, p. 53), pode construir conhecimentos essenciais sobre a língua escrita.

o contador de estórias continua existindo e tendo a sua função. Na base de tudo está um jogo “lúdico”, mágico, transcendente, aberto, móvel, multifacetado, fugidio, em processo de contínua metamorfose. “Quem conta um conto aumenta um ponto.” Duas pessoas nunca contam uma estória da mesma maneira. É quase uma relação interpessoal, na qual se cria a sensação de pertencer a uma comunidade que parece remeter à infância e às relações familiares. Se faz presente afeto, e o conto configura-se como uma espécie de bálsamo para os problemas que o homem moderno enfrenta. (LOPES, 2004, p. 185)

Assim, contar e ouvir histórias pode ser reconforto, cura, em nossa sociedade moderna, justamente por remeter a esses momentos de infância; pode ser uma “pausa pedagógica” na correria que quebra e dissolve as relações entre os sujeitos. Lopes (2004) traz a imagem do narrador ancestral, que abre espaço para a imaginação e criação de sua própria história.

Há, ainda, outro ponto importante sobre as histórias, principalmente os contos que remetem à fantasia, magia e incentiva a leitura:

O conto lida com questões universais do ser humano, fala sobre o que é importante ser vivido. O gênero é um poderoso instrumento para alimentar o imaginário, pela forma como trabalha metáforas e analogias e com arquétipos que fazem parte do inconsciente da humanidade. São narrativas que abrem espaços de criação, permitem sair do dia-a-dia e adentrar em situações atemporais e, nesse momento, cada um pode se ver como pessoa, como ser humano. No atual quadro de massificação – que compromete a imaginação, pois tudo vem pronto –, de crise de valores, de vazio de referências, que trouxe enormes desesperanças, carências de sentido para a existência e fragilização dos laços sociais, essa revalorização da oralidade parece constitui-se num verdadeiro resgate da comunidade humana, na ampliação de horizontes, repertório e conhecimento. (LOPES, 2004, p. 185)

Nessa relação, retorno ao livro lido por Maria “O tesouro perdido da caverna do dragão” e percebo vários elementos que estão presentes também nos contos de fadas. A história começa do alto de um castelo ou de uma torre de pedras, de onde se avistam as planícies do reino e as longínquas montanhas, conforme a imagem visual. Lá, uma coruja falante recebe os leitores, com um mapa do tesouro em suas garras e convida a procurá-lo. Há todo um ambiente fantástico apresentado nessa cena, que remete aos contos de fadas, às histórias de aventura, de busca de tesouros, encantamentos e seres fantásticos. Lendo o mapa, é possível antecipar alguns perigos que, a princípio, serão enfrentados, como lobos, javalis, urso, águia e a ponte de cordas. Serão enfrentados? A leitura da história nos diz algo diferente....

Enfrentaremos um novo perigo agora.
Veja aquele urso grande e peludão urrar!
Vamos atravessar a ponte de corda sem demora,
Para em um lugar seguro chegar! [...]

Oh, não! Ali está o dragão que cospe fogo.
Com garras afiadas, pronto para atacar!
Está guardando o ouro. Não vou ser corajoso,
Deixe o tesouro e VAMOS ESCAPAR (TAYLOR, 2008)

Quando o perigo aparece, a orientação é fugir, correr, escapar, inclusive, abandonar o ouro, razão pela qual se inicia a jornada, diferentemente do conto de fadas, que possibilita ao personagem enfrentar o perigo:

Mas João pulou no chão e agarrou o machado. Deu uma machadada tal no pé de feijão que o partiu em dois. Sentindo o pé de feijão balançar e estremecer, o ogro parou para ver o que estava acontecendo. Nesse momento João deu outra machadada e o pé de feijão acabou de se partir e começou a vir abaixo. Então o ogro despencou e quebrou a cabeça enquanto o pé de feijão desmoronava. João mostrou à mãe a harpa dourada, e assim, exibindo a harpa e vendendo os ovos de ouro, ele e sua mãe ficaram muito ricos, tanto que ele se casou com uma magnífica princesa, e todos viveram felizes para sempre. (TATAR, 2004, p. 145)

João, menino pobre, troca sua vaca leiteira, única fonte de renda da família, por um punhado de feijões mágicos, o que não foi aprovado por sua mãe, que o manda dormir sem jantar, sem engolir nenhuma migalha. Durante a noite, o pé de feijão cresce e, na manhã seguinte, João escala-o e volta com um saco de ouro. Assim o faz algumas vezes até ser descoberto pelo ogro. Em uma disputa em que só podia contar com esperteza e agilidade, João consegue vencer o ogro e viver feliz para sempre. O perigo foi enfrentado com a “arma” disponível ao personagem: agilidade, tanto de pensamento (astúcia) quanto de movimentos. João não se deixa abater por ser menor ou mais fraco. Na história do dragão, o personagem diz: “não vou ser corajoso”. João não tinha essa opção. A ele a coragem é o que resta e com ela enfrenta e vence dois problemas: o ogro e a pobreza.

Em *O gato de botas*, o filho caçula do moleiro recebe de herança de seu pai um gato. Tal como João, o gato usa a astúcia para escapar da morte, evitando virar gizado e um par de luvas. Para sobreviver, ele engana e come o ogro e ludibria o rei, que oferece a mão de sua filha ao marquês de Carabá, tornando-se um grande senhor, cujo passatempo era caçar ratos

Mais uma vez, o pequeno vencendo o grande por meio da esperteza, sem abatimento. Fugir dos problemas não é opção para esses personagens. Segundo Tatar (2004):

O Gato já foi visto como um virtuose linguístico, um bichano que dominou a arte da persuasão e retórica para adquirir poder e riqueza. Trapaceiro que compreende o que é preciso para vencer, ele eleva seu amo da indigência a um magnífico esplendor, satisfazendo seus desejos antes mesmo que

sejam formulados. Esse Gato de fato usa botas, e representa o agente que eleva o terceiro filho a uma condição régia (. TATAR, 2004, p.236)

Para Benjamin (1994), a própria humanidade apropria-se dos estratagemas dos contos de fadas para se proteger do mito, para seguir adiante:

“E se não morrem, vivem, até hoje”, diz o conto de fadas. Ele é ainda hoje o primeiro conselheiro das crianças, porque foi o primeiro da humanidade, e sobrevive, secretamente, na narrativa. O primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo o narrador de contos de fadas. Este conto sabia dar um bom conselho, quando era difícil de obter, e oferecer sua ajuda, em caso de emergência. Era a emergência provocada pelo mito. O conto de fadas nos revela as primeiras medidas tomadas pela humanidade para libertar-se do pesadelo mítico. O personagem do “tolo” nos mostra como a humanidade se fez de “tola” para proteger-se do mito; [...] O conto de fadas ensinou há muitos séculos à humanidade, e continua ensinando hoje às crianças, que o mais aconselhável é enfrentar as forças do mundo mítico com astúcia e arrogância. [...] O feitiço libertador do conto de fadas não põe em cena a natureza como uma entidade mítica, mas indica sua cumplicidade com o homem liberado. O adulto só percebe essa cumplicidade ocasionalmente, isto é, quando está feliz; para a criança, ela aparece pela primeira vez no conto de fadas e provoca nela uma sensação de felicidade (BENJAMIN, 1994, p. 215)

Para Parreiras (2009), os contos abordam temas fundamentais para as crianças e adultos e Petit (2009) complementa que os contos, mitos e histórias familiares contribuem para a formação de um “sistema de sentido”: alegoria que possibilita dar sentidos a uma tragédia, elaborar perdas sem evocar diretamente a situação. Contudo, quando se embarca na aventura em busca do tesouro, há apenas fugas e desistência do tesouro. Nos contos antigos, é possível entrever o microcosmos de elementos de uma cultura, de uma sociedade, como a miséria de parte da população europeia do século XIX.

Darnton (1986) afirma que os camponeses viviam em um sistema senhorial que impedia a independência econômica dos agricultores, arrancando-lhes, ainda, os excedentes da produção. Trabalhavam de manhã, ao anoitecer, com ferramentas primitivas, como arados e foices – garantindo um restolho para a pastagem comunitária. A alimentação resumia-se a pão e água, com alguma verdura cultivada. A carne era escassa e restrita a poucas vezes no ano.

Benjamin (1994), em seu texto Sobre o Conceito da História, diz:

O materialista histórico aproveita essa oportunidade para extrair uma época determinada do curso homogêneo da história; do mesmo modo, ele extrai da época uma vida determinada e, da obra composta durante essa vida, uma obra determinada. Seu método resulta em que na obra o conjunto da obra, no conjunto da obra a época e na época a totalidade do processo histórico são preservadas e transcendidos. (BENJAMIN, 1994, p. 231)

Assim, quando considero o livro para criança um microcosmo da sociedade atual, o que *O tesouro Perdido...* tem a dizer? Quais sensibilidades sua leitura educa? Em uma leitura a contrapelo, acho significativo o final do livro:

Oh, não! Ali está o dragão que cospe fogo.
Com garras afiadas, pronto para atacar!
Está guardando o ouro. Não vou ser corajoso,
Deixe o tesouro e VAMOS ESCAPAR (TAYLOR, 2008, p. sem página)

O que significa deixar o tesouro nos dias de hoje? Quais sensibilidades são educadas quando se orienta a fugir, a desistir no final? Qual sociedade é apresentada aos leitores nesse momento? Qual cidadão se forma quando sensivelmente é aconselhado a não lutar, a desistir, a evitar conflitos? Olhar pela janela e para a televisão e ver supressões de direitos dos brasileiros sendo apoiadas por quem mais será prejudicado, leva-me a uma ideia de cidadão e de sociedade anestesiados. Apesar do livro trazer os elementos dos contos de fadas, não traz a sua essência: o enfrentamento, a luta e o encorajamento.

No microcosmo da creche, as entrevistadas não relataram a presença de contos de fadas nas contações, mas sim, histórias da família, uma tradição que cria laços em um limiar que rompe as fronteiras da temporalidade, no momento do encontro entre pessoas de diferentes épocas, mas de alguma forma próximas. Odila, na mônada “Os causos”, Hermínia em “Ouvindo Histórias: histórias de mãe”, Leonor e Maria Lázara rememoram e dividem suas lembranças desses momentos, onde o contar se fazia presente:

Ouvindo Histórias: Causos familiares I

Meus pais não tinham o hábito de contar história para a gente e quando contava era história mais de casa, não era de pegar o livro e ler o livro, mas história mais conhecida. Era contar história, não ler um livro. – Leonor

Ouvindo Histórias: Causos familiares II

Por conta dos meus pais serem do interior, eles têm aquela coisa de depois do jantar se reunir e contar as histórias da roça. Foi bem assim. A gente cresceu assim. – Maria Lázara

Leonor e Maria Lázara resumem os encontros familiares: histórias eram contadas, não lidas; histórias sobre a vida, sobre o passado do grupo que se constitui enquanto família; histórias em comum a que cada membro contribui para que seja aumentada e continuamente contada.

Silva (2015) rememora como as histórias sobre a família eram contadas com sotaque mineiro, nas noites quentes de Copacabana, à mesa de jantar, dando à ouvinte o sentimento de pertencimento “de que eu também poderia acrescentar pontos e deixar minha marca nesse tecido familiar”.(SILVA, 2015, p. 67). Além dos causos familiares, Silva (2015) contou, também, com mediadoras de leituras: a primeira, a babá Felícia, não alfabetizada, mostrava que não conhecia as letras, mas conhecia, e muito, a vida e suas histórias - histórias de sua cidade natal, de fadas, sacis e outros seres fantásticos do folclore brasileiro, de esperteza e tantas outras; a outra mediadora de leitura foi Dona Isa, que lhe apresentou o menino Pedrinho, sua prima Narizinho e todo o Sítio do Pica-Pau Amarelo. Para Silva (2015), ouvir histórias possibilita novos caminhos para

Escutar e estimula nossa imaginação e nossa criatividade, assim como nos leva a um nível de prontidão que facilita a absorção do que é dito. Ouvindo histórias podemos ampliar nosso vocabulário, trabalhar nossas emoções, conhecer outras culturas, novos autores, imaginar personagens, enfim, descobrir o prazer da leitura. (SILVA., 2015, p.69)

Ouvindo histórias, Silva (2015) tornou-se leitora, interiorizando vozes de suas mediadoras e, “tomando” gosto, mergulhava em suas próprias leituras, momentos em que, para ela, o sentido da visão se torna fundamental.

Petit (2009) vai além da formação de leitores para destacar a importância de ouvir histórias familiares: para os exilados, é forma de fortalecimento e de resistência. Quando os filhos são conhecedores dessas histórias são conscientes das razões pelas quais deixaram a terra natal e mais aptos a embarcarem no sonho familiar, no projeto de futuro dos pais, estão mais seguros de seu lugar no mundo, além de fortalecidos contra preconceitos, isso porque os pais dispõem de recursos subjetivos, um arquivo familiar que é aberto. Arquivos familiares são organizados mentalmente e abertos à consulta, não como caixas empoeiradas que friamente esperam nas prateleiras, mas organizadas com subjetividade, afetividade e abertos como Guilherme Augusto Araújo Fernandes abre as memórias de dona Antônia.

A cultura acústica cria e fortalece vínculos e exige outra forma de recepção. Lopes (1999) afirma que na cultura acústica, a mente trabalha de outra maneira, tendo outros artifícios para memorizar: ritmo, música, dança, repetição e redundância, frases feitas, ditos e refrões, retórica dos lugares-comuns. A oralidade é flexível, imaginativa, poética, rítmica e corporal, proveniente do interior, da voz, e entra no interior do outro, envolvendo-o. Na cultura moçambicana, homens e

mulheres sabem escutar, narrar, relatar. “São mestres do relato, das pausas e das brincadeiras, da conversa e da escuta. Amam contar e ouvir histórias, tomar parte nelas.” (LOPES, 1999, p. 68). Assim como a oralidade é flexível e com movimentos corporais, assim é também a escuta por parte das crianças que, apesar das tentativas de controle das adultas, mexem-se, levantam-se, vão e voltam ao colo.

Na creche, as culturas acústicas rerepresentam-se dos passados das adultas e não se limitam a eles; amalgamam-se com outras experiências e sujeitos e se rerepresentam no presente, seja transformando o texto empobrecido dos livros pop-up, seja alternando leitura do texto escrito com suas próprias palavras, destruindo os limites físicos da sala de aula: o encantamento invade o parque, os corredores, o guarda, como nos diz Maria:

Brincando com o medo

Por que que as crianças gostam tanto do Lobo? Porque o lobo é o que dá medo e ao mesmo tempo você tem que enfrentar. Por isso que a gente corre atrás do lobo, procura o lobo. – Maria

E na creche as crianças procuravam o Lobo...

O Lobo

Havia, naquela época, um guarda na escola, o tio Zé. Tio Zé tinha um coração tão bom, mas tão bom que era adorado pelas crianças, famílias e funcionárias. Todos o conheciam. Um dia, algumas crianças estavam procurando alguma coisa, espiando pelos tijolos vazados da creche. Elas estavam no corredor de dentro olhando para fora, rindo nervosas. Iam, vinham, corriam com medo do lobo que ouviam. Foram para a sala. E eu brechando... Nisso entra o tio Zé, rindo da arte e leva um susto com a minha presença! “Que é isso, Zé?” pergunto eu. “Ah, nós estamos brincando de lobo!”

Thaís – Fragmentos de vice-diretora

Tio Zé possui o diploma de ensino médio, mas seus conhecimentos e experiências não cabem nesse diploma. Sua delicadeza e sensibilidade ao observar e interagir no cotidiano da creche torna-o um grande educador. Brincando com as crianças traz o lobo distante do imaginário para ser um habitante da creche. Na procura do lobo, o escrito, o lido, o narrado são experimentados. Crianças tornam-se ora caçadoras, ora porquinhos assustados. E, nessa brincadeira, experimentam o

que há de mais profundo nos contos: o triunfo do pequeno, da criança, do fraco sobre o forte, o adulto.

Segundo Lopes (2004) é pela narração que se mantém o elo entre “velhos e novos e perpetua a transmissão das vivências e dos conhecimentos antigos” (LOPES, 2004, p.173). Já Bichara (2017), querida companheira de leituras e discussões, traz a força do trabalho desenvolvido pela professora Tayane, que para incentivar seus alunos, aproxima-se deles contando sua própria história, sua origem familiar, com a qual os estudantes reconhecem-se:

troca com seus alunos tem a ver com sua experiência e a de sua família. São visões de mundo e de história que resistem às fantasmagorias próprias do mundo capitalista que oprimem as pessoas de todas as classes sociais. [...] Ela estimula os alunos a valorizar todos os trabalhadores e compreender sua luta cotidiana, sejam eles pedreiros como seu pai, faxineiras como a mãe da aluna, professoras como ela, e mesmo os próprios estudantes com suas atividades escolares. Isso é possível ao se puxar os fios do passado para tecê-los na agorabilidade. Um tecer inédito e coletivo. Podemos nos arriscar a dizer que, tal como o filósofo Walter Benjamin fez em “Infância em Berlim”, a professora também intercambiou com seus alunos ricos patrimônios: narrativas de experiências. (BICHARA, 2017, p. 239)

São histórias de antepassados, do dia-a-dia, ouvidas à noite. Para Anitta, Maria Lázara e Hermínia, a noite era o período privilegiado para escutar os “causos” e leituras de forma coletiva. Eram encontros de trocas, de criação e fortalecimento de vínculos afetivos e familiares, continuação de memórias, valores, retorno no tempo e emoções, patrimônio valioso e que para alcançá-lo não precisamos correr; basta nos entregarmos à escuta, à rememoração, ao perigo e à possibilidade de parar o tempo. Petit (2010; 2014) ainda afirma que conhecer canções, parlendas, rimas, os contos, os mitos familiares e da ficção contribui para iniciar a criança na linguagem narrativa e nas grandes questões humanas, ajudando-as a lidar melhor com os medos, superando os mitos.

Sobre a noite que chega trazendo os trabalhadores para casa, o escuro, o misterioso, é interessante que a narração para os habitantes do sul de Moçambique também tinha esse ritual:

Coisa curiosa, há que tomar uma bizarra precaução, quando se contam contos: é tabu fazê-lo durante o dia; trata-se de um entretenimento da noite; o que transgredir essa regra torna-se calvo!... Penso que essa proibição provém de eu, como esse jogo é tão popular, os indígenas receiam consagrar-lhe tempo demasiado: perderiam toda vontade de trabalhar, se começassem a jogá-lo logo a meio do dia. Por isso interditaram, institutivamente, a narração de contos durante o dia. (JUNOD, 1996, apud LOPES, 2004, p. 181-182)

Acredito que nas famílias das educadoras o motivo de narrar-se à noite seja o trabalho diurno dos contadores de história, trabalho esse que impossibilita o encontro durante o dia. Mas, é interessante perceber que o encontro noturno tem uma ancestralidade mais profunda.

Refletindo sobre as imagens caleidoscópicas das formações das leitoras e retomando as questões que levanto no capítulo anterior, percebo que formar o leitor é não ter receita pronta e ter cada vez mais a certeza de que não há o livro ideal para a criança ou adultos, como também não dá para desqualificar as leituras das educadoras. Há problema na leitura do jornal “Já” ou livros de espíritas, materiais de fácil leitura e relativamente baratos? Por vezes, desconsidera-se a heterogeneidade que compõe o acervo de materiais de leituras e desqualifica-se o que não condiz com o modelo “cultural” vigente. Para a real democratização da leitura é necessário primeiro valorizar diferentes textos e ajustar o olhar para os que são considerados excluídos (SILVA, 2008). Sônia foi ler livro com mais de 30 anos, porém conta que antes disso lia jornal, revista e gibis. Isso não faz dela uma leitora? Bety fingia que lia para seu filhos, contudo participa ativamente da leitura realizada pela professora, questionando os bebês: “o que tem na capa?”. Será que também já não se tornou leitora por uma via mais tortuosa que Joana, que aprendeu a ler em pouco tempo de escola? Esther não gostava de ler, mas lê para crianças de maneira dialogal, tomando com elas as autorias dos livros lidos. Na imbricação de culturas acústicas e culturas letradas que ocorre na creche, imbricam-se também passado e presente, momento de encontro, criação de memórias, vínculos e, quem sabe, hábitos. Assim como a formação, a leitura tem amplo significado para Soligo e Prado (2005): “Ponderamos que a leitura, não só de literatura, é um passaporte para não se sabe bem onde...que a leitura nos conecta ao outro, a outros, aos outros. Nos arranca da solidão.” (SOLIGO e PRADO, 2005).

Capítulo 5. Rememorando para não concluir – práticas culturais de leitura na creche: barbárie, caça e despertar

Mentalmente, disponho à mesa as imagens formadas pelo caleidoscópio, lado a lado com os cristais multicoloridos. Imagens que se tocam e se afastam. Constelam? Às vezes sim. Às vezes não.

Rememorando a pesquisa, vejo o quanto do cartesianismo habitava (ainda habita?) meu inconsciente. Desconstruir-se e permitir se reconstruir não é fácil. Por tal cartesianismo, por vezes, gostaria de respostas prontas, que dissessem “é assim que se forma um leitor”; ou um simples “precisa ler para os bebês para ampliar o vocabulário e prepará-los para a aquisição da escrita e da leitura”. Mas, não foi assim. Conscientemente, havia um forte referencial teórico-metodológico que me fez ir além e perguntava: será que é isso mesmo? Não há algo mais? Não é esta resposta uma tentadora simplificação? (GAY, 1999) Havia ainda a Adriana e o Guilherme para me manter um pé no chão e as memórias dos estudos com a Carol, a Márcia, o Rafael, a Karla e a Mariana.

São imagens dispostas à mesa de que só foi possível mostrar a profundidade por meio do diálogo com as práticas docentes e com as histórias de vida narradas pelas educadoras. São diálogos baseados na lógica histórica de Thompson (2009), marco de pesquisa em minha trajetória, Benjamin (1984) e Galzerani (2002), sempre presentes, não só como referenciais teórico-metodológicos de como pesquisar pelo desvio, mas também como ampliadores de visão de sujeitos pertencentes a um tempo e a um espaço, cuja formação dá-se de forma constante, do passado ao presente, mas do presente ao passado, também; trio de intelectuais cujas vozes guardadas em livros e na memória (no caso da Carol) dialogam com outras vozes, possibilitando outros diálogos.

Benjamin (2002, 2013, 2015), Galzerani (1999, 2002, 2013) Kramer (1997) e Gagnebin (1997) permitiram-me debruçar sobre a visão de criança do próprio Walter Benjamin, época da vida que Benjamin não considera em sua negativa e nem como pecado, como Platão e Santo Agostinho; nem poço de ingenuidade, como Rousseau. Para Benjamin, a criança não é o vir a ser, mas já o é no presente. Já é ser capaz de compreender, de ressignificar, de incorporar e

transformar objetos, histórias e a própria cultura e sempre vinculada à sua época histórica. Essa visão de criança, na atualidade, com tecnologias mais modernas, com o tempo sendo mais acelerado, com os objetos sendo substituídos a velocidades estonteantes, principalmente nas classes mais abastadas, precisa ser ajustada, pois é na relação com as produções humanas dessa época que são criados, recriados, apreendidos os signos dessa cultura. Assim, na relação com a cultura atual, a noção de criança descola-se e se adequa. Contudo, seu caráter questionador, criativo, inventivo mantém-se. Tais características apresentam-se durante as contações de histórias e não são tolhidas pelas educadoras, muito pelo contrário: são acolhidas e encorajadas. A leitura em voz alta acompanha o texto escrito da materialidade, mas não se resume a isso: leem conversando com o texto escrito, com as imagens visuais, com abas que se abrem, com sons que a materialidade produz e, principalmente, com as crianças e com os bebês, criando outras histórias a partir do texto, das imagens visuais, de toda a materialidade do livro. Criam seus movimentos de leitura, sua “prática encarnada de leitura” (CAVALLO e CHARTIER, 1997), na relação com o livro e com as crianças e bebês, a partir de seus gestos e suas falas.

Os bebês possuem faixa etária com especificidades o que exige leitura específica, contudo, sem simplificar e sem infantilizar, necessidades atendidas pela professora – que lê o mesmo título na semana – e pelas outras que participam desse momento. As especificidades são respeitadas e acolhidas quando deixam tocar o livro, fazer carinho, apertar botões; quando aplaudem, pulam e soltam seus gritinhos animados. A prática de leitura repetitiva de Joana convida a pensar: bebês e crianças pequenas sentem-se seguros com a repetição e pela repetição de histórias, brincadeiras, músicas e vídeos revivem experiências e constroem conhecimentos. É preciso ler sempre uma novidade?

A partir de Benjamin, Galzerani e Thompson foi possível incorporar outros autores: Chartier (1991, 1999, 2017); Cavallo (1997); Ginzburg (1987); Olson (1997) e me debruçar sobre as práticas de leitura das educadoras na creche, a partir de suas leituras sobre a própria história da leitura ocidental, tensionando presente e passado por meio das noções plurais da cultura que envolvem a creche na atualidade, cultura esta também percebida como plural, abarcando e abraçando concepções que a tornam horizontal, sem hierarquias, o que significa dizer sem

elitizar e contrapor professoras, agentes e monitoras, livros pop-up, práticas de leitura. Busquei olhar as práticas de leitura como ambivalentes, ambíguas e prenes de sentidos.

Os sentidos, sem nenhuma cerimônia, reduzem meus preconceitos sobre tais materiais; sentidos outros a respeito da própria prática de leitura. Antes da pesquisa não havia pensado que sentar a criança no colo durante a leitura pudesse ser forma de controle, de disciplinar. Também, não vi outra forma de ler sem ser como atividade coletiva, com todos juntos, de fato. Mas, penso que pode ser coletiva, sim, com uma criança ou outra escapando. Como disse uma professora no “Fala outra Escola” em 2019²¹: “ela volta para a história”.

Ler para crianças e bebês (principalmente) adquire outra camada de conhecimento: não somente como forma de apresentar a linguagem (isso já acontece quando se conversa com o bebê) ou de prepará-los para leitura e escrita, mas como forma de mergulhá-los na própria cultura de sua comunidade, de sua família, conhecendo histórias, mitos, contos, músicas, ou seja, a leitura como apropriação cultural pelos bebês e crianças. Além disso, há criação de vínculos com a pessoa que lê e com o próprio lugar: pertencimento à comunidade, à família (Petit, 2010). São vínculos construídos que colaboram, inclusive, para que as crianças permaneçam tantas horas diárias (no mínimo 9 horas) na creche. São bebês para quem a pesquisa possibilitou-me lançar outros olhares, além dos biológicos, e tentar trazê-los como sujeitos de conhecimentos, de culturas, não os reduzindo ao que podem vir a ser ou a saber, mas ao que já são e já sabem, e ao quanto podem nos ensinar na relação. São bebês que possuem linguagens outras, que dizem com o corpo inteiro, com seus movimentos, toques e sons; que interagem, que se inquietam e, à sua maneira, dizem sobre isso.

Sobre a imersão nas culturas, pode-se percebê-la por meio de outro viés, por meio da educação das sensibilidades: algo sutil e constante. Retomo aqui a mônada “**O tesouro da caverna do dragão**”, leitura realizada por Maria, leitura que corre, que foge dos perigos sem embate, sem luta, sem nada; leitura que apresenta algumas faces da cultura da sociedade na modernidade tardia, principalmente a correria, ao mesmo tempo que educa sensivelmente a não lutar, não enfrentar o que é considerado o mais forte (ao contrário do que Chico Buarque (1977) dizia e

²¹ <https://2019.falaoutraescola.fe.unicamp.br/>

cantava “Todos juntos somos fortes / Somos flecha e somos arco / Todos nós no mesmo barco / não há nada pra temer”); sensibilidade educada pelo texto do livro que levado ao fim e a cabo pode aprofundar ainda mais a apatia, a aceitar passivamente perdas (mesmo a de direitos duramente conquistados, como vivemos hoje); sensibilidade educada pelo texto escrito a correr sempre, mas educada pela prática de leitura docente a não correr sempre. A parar, refletir, olhar e aprender.

Essas práticas de leitura abrem limiares para que as crianças tenham vozes, gestos e palavras e que se apropriem do “poder” da palavra e que não sejam meros reprodutores. Tais limiares compartilham diferentes saberes produzidos, educando sensibilidades outras, tanto de adultos quanto de crianças. Limiares são resistências em tempos corridos, sonhos e esperança.

Refletindo sobre as práticas das educadoras, percebo a clareza com que tratam os bebês e crianças como sujeitos leitores, independentemente da idade. Anália e Hermínia demonstram-no quando sugerem ampliar o espaço físico destinado aos livros na creche, trazendo-os para dentro da sala para se tornarem atividade diária. Nos momentos de leitura, acolhem as falas, sugestões e os gestos. Controlam, mas sem desqualificar ou humilhar. Apesar do tempo, da correria cotidiana e da quantidade de crianças, eu as percebi inteiras, presentes e atentas. Benjamin, Galzerani e Kramer discutem a importância da consciência dos sujeitos e as falas de Maria e de Joana dão alguns indícios mais profundos do entendimento da “guerra de símbolos” travada em relação à leitura: Maria quando fala “palavra empodera” e quando demonstra a consciência de que o enfrentamento, por vezes, é necessário; já Joana quando afirma “eu vou ler todos os dias, vou montar essa rotina. A roda vai sempre acontecer,” lutando para que a leitura para os bebês aconteça sempre, tendo convicção de que os bebês são leitores.

Kramer (2000) e Galzerani (1999; 2013), em suas singularidades, discutem a necessidade para o despertar para a guerra de símbolos das produções historiográficas e dialogam, para tanto, com Walter Benjamin e sua visão de memória, rememoração, história.

Escavando e recordando

A língua tem indicado inequivocamente que a memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve

temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois “fatos” nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador. E certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxadada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho. Assim, verdadeiras lembranças devem proceder informativamente muito menos do que indicar o lugar exato onde o investigador se apoderou delas. A rigor, épica e rapsodicamente, uma verdadeira lembrança deve, portanto, ao mesmo tempo, fornecer uma imagem daquele que se lembra, assim como um bom relatório arqueológico deve não apenas indicar as camadas das quais se originam seus achados, mas também, antes de tudo, aquelas outras que foram atravessadas anteriormente. (BENJAMIN, 1997, p. 239-240)

Nessa mônada de “Imagens do Pensamento”, Benjamin (1997) traz a alegoria da escavação, de trabalho arqueológico para se aproximar do passado, sem medo de voltar diversas vezes. Revolver o passado com cautela, olhar atento, cuidadoso e delicado em busca dos “fatos”, que correm o risco de se tornarem apenas troféus, monumentos expostos em gabinete. O autor propõe olhar além desses “fatos”, propõe olhar também para os detritos, para o próprio solo remexido, para lembranças e memórias, para o antigo e o novo, afinal, até as moléculas do solo tem algo para nos contar.

esse movimento de escavar-recordar tem em Benjamin uma dimensão subjetiva, de resgate de memória, das lembranças de uma vida, mas também uma dimensão coletiva, de resgate da história das lutas, dos povos, da humanidade, em diversos momentos da sua história e seus confrontos. Ao caminhar pela cidade, entrar numa biblioteca, museu, galeria, ao ler um livro ou ver uma exposição, cada peça, cada monumento, quadro, cada obra guarda a história condensada, contradições que dizem e calam, valorizam e omitem, contam. (KRAMER, 2000, p. 152-153)

É necessário rememorar, não de forma linear, mecânica e contínua, mas de forma a superar o historicismo; rememorar como memória ativa, transformadora do presente, em uma luta paradoxal contra o esquecimento e o recalque, contra a repetição e pela rememoração. Há um paradoxo em lembrar Auschwitz sem, contudo, transformar em mercadoria de consumo, em bem cultural (GAGNEBIN, 2006, p. 79).

Galzerani (1999) destaca que cabe apenas aos seres humanos rememorem, recuperando aspectos pessoais que ou perdemos ou que estão ameaçados pelo avanço do capitalismo. São “dimensões psíquicas e sociais do ser humano que rememora”, sendo os sujeitos, mais uma vez, inteiros, contudo não

perfeitos, portadores de sensibilidades, incompletudes, atos voluntários e involuntários, conscientes e inconscientes, conhecedores de suas próprias singularidades e reconhecedores que estas são constituídas na relação, por vezes conflituosas, com outros sujeitos e com a memória coletiva. Rememorar, continua a autora, “é partir de indagações presentes, para trazer o passado vivido como opção de busca atenciosa, em relação aos rumos a serem construídos no presente e no futuro. Não se trata apenas de não esquecer o passado, mas de agir sobre o presente.” (GALZERANI, 1999, p. 295). E, ainda, rememorar não ocorre seguindo uma linha do tempo, a linha da vida cronologicamente, mas seguindo livremente as memórias e seus encadeamentos: “Para que um fragmento do passado seja tocado pela atualidade não, pode haver qualquer continuidade entre eles”. [N 7, 7] (BENJAMIN, 1997, p. 512)

Por meio das rememorações das educadoras, das escavações, do trabalho arqueológico, pude perceber a presença do passado nos momentos das contações, muitas vezes reelaborando-o. Em suas narrativas, pude perceber a cultura acústica, tão presente no dia-a-dia, contudo tão invisível, apesar de ser por meio dela que as atividades da vida cotidiana são organizadas e por ser uma das muitas vias de acesso à cultura. (HAVELOCK, 1995). A cultura acústica apresenta-se nas práticas das educadoras e é explicitada na fala de Hermínia, para quem leitura para e com as crianças não é ler palavra por palavra, dando a noção de plasticidade e de mobilidade que o texto escrito e o visual possuem. É pela mobilidade que as próprias culturas circulam. Interessante que as educadoras não contrapõem imagens e escrita nas leituras: conseguem amalgamá-las de forma harmoniosa. Hermínia rememora plasticidade quando traz a lembrança de sua mãe lendo, na mônada “**Ouvindo histórias: histórias de mãe**”, plasticidade que Maria Lázara traz a partir da materialidade livro, como na mônada “**(Re)Inventado Histórias**”.

À luz da lamparina, a imagem delicada de Anitta ilumina as rememorações não lineares, de idas e vindas dos diferentes materiais de leitura que foram apresentados: gibis, revistas, jornais, cordéis, livros didáticos, dicionário, enciclopédia e livros. Nessa variedade de materiais, não vi uma supervalorização do livro ou contraposição dele frente aos outros materiais de leitura. Era o que tinham

naquele momento histórico, tanto que são as educadoras mais jovens que trazem em suas memórias os livros de forma mais constante (o que isso pode significar?).

Lamparina e cordel me levaram a refletir sobre a irradiação da leitura em voz alta, da ampliação do alcance da cultura escrita por meio da fala, diminuindo distâncias, imergindo em outras histórias, outras culturas e conhecimentos (CHARTIER, 1997). E foi o cordel que iluminou minha releitura da mônada de Anitta.

Em diálogo com Benjamin, Galzerani e Kramer, destaca-se, ainda, a memória e seu vínculo fundamental com a narrativa, sendo a forma de transmissão de experiências entre as gerações, onde presente-passado-futuro entrecruzam-se:

o homem se faz fazendo o mundo, e se faz como homem se fazendo na linguagem, processo que só é possível graças à coletividade, ao nós. É no outro que a linguagem se enraíza; compreender o outro requer uma experiência comum partilhada [...] Benjamin pergunta: “não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?” (KRAMER, 2000, p. 153)

Importante destacar que memória e narrativa e suas relações com a modernidade explicitam as fantasmagorias dessa mesma modernidade, que estilhaça as relações, as percepções temporais, engessando a forma de ver-ser-estar no mundo. Contudo, há brechas para ressignificações, reapresentações de forma a recuperar nossa dimensão histórica, isto é, as relações criativas entre presente e passado, atualizadas em nossas experiências vividas:.

Portanto, se Benjamin concebe a modernidade capitalista como “drama”, como “ruína”, ao mesmo tempo abre possibilidades, para que visualizemos o mundo moderno como preche de potencialidades de invenção de “novos” projetos e de “novas” práticas também educacionais. (GALZERANI, 1999, p. 296)

É necessário pensar novas práticas educacionais que rompam com a “tradicional” repetição e que ampliem suas visões de criança, para além do infante sem linguagem, sem fala, sem voz, sem cultura, mas afirmando que são sujeitos culturais, históricos, sociais marcados por essa sociedade contraditória, que são produtores de culturas e de conhecimentos.

Olhando a escavação proposta por Benjamin e seus achados é possível olhar para os detritos, que se apresentam, nas obras do autor, seja a criança que cria seus brinquedos e brincadeiras com objetos desprezados, como os detritos de obras na mônada “Canteiro de Obras”, seja no trapeiro da Paris do século XIX:

O trapeiro é a figura mais provocadora da miséria humana. Lumpemproletário num duplo sentido: vestindo trapos e ocupando-se de trapos. “Eis um homem encarregado de recolher o lixo de cada dia da capital. Tudo o que a cidade grande rejeitou, tudo o que ela perdeu, tudo o que desdenhou, tudo o que ela destruiu, ele cataloga e coleciona. Ele consulta os arquivos da orgia, o cafarnaum dos detritos. Faz uma triagem, uma escolha inteligente; recolhe, como um avaro um tesouro, as imundícies que, ruminadas pela divindade da Indústria, tornar-se-ão objetos de utilidade ou de prazer”. [J 68, 4] (BENJAMIN, 2007, p. 395)

O trapeiro sucateiro de Benjamin coleciona vestígios da cidade, tesouros desprezados cujos arranjos de coleções contam histórias. Também subverte a ordem, agregando valores outros aos detritos. Se Certeau (2012) sugere fazer da escrita “sucata”²², Benjamin propõe produzir conhecimentos a partir dela. Gagnebin (2006) retoma os escritos de Benjamin *Experiência e Pobreza, O Narrador e as teses Sobre o conceito de história*, para discutir o ofício do historiador, a narrativa e a produção de conhecimento histórico, não a partir de grandes feitos ou de heróis. Benjamin, ao mesmo tempo que constata o declínio da narrativa, aponta o germe de uma outra narração “uma narração nas ruínas da narrativa, uma transmissão entre os cacos de uma tradição em migalhas” (GAGNEBIN, 2006, p.53), narração na qual o narrador apresenta-se de maneira mais humilde, sendo a figura do Justo, de origem na mística judaica, marcada pelo anonimato. Os narradores podem, também, apresentar-se como catadores de lixo e sucata, movidos pela pobreza das grandes cidades recolhem cacos, restos, detritos e movidos, ainda, pelo desejo de não deixar nada se perder. Nessa alegoria, o narrador e o historiador sucateiros não miram grandes feitos, apanhando o que é deixado à margem como algo sem valor, sem sentidos, sem significação: sobras da história oficial, que, como aponta Gagnebin (2006), Benjamin considera de dois modos,

Em primeiro lugar, o sofrimento, o sofrimento indizível que a Segunda Guerra Mundial levaria ao auge, na crueldade dos campos de concentração (que Benjamin, aliás, não conheceu graças a seu suicídio). Em segundo lugar, aquilo que não tem nome, aqueles que não têm nome, o anônimo,

²² “No terreno da pesquisa científica (que define a ordem atual do saber), com suas máquinas e graças a seus resíduos, pode-se desviar o tempo devido à instituição; fabricar os objetos textuais que significam uma arte e solidariedades; jogar esse jogo do intercâmbio gratuito, mesmo que castigado pelos padrões e pelos colegas [...] subverter a lei que, na fábrica científica, coloca o trabalho a serviço da máquina e, na mesma lógica, aniquila progressivamente a exigência de criar e a “obrigação de dar”. Conheço pesquisadores habilidosos nesta arte do desvio, que é um retorno da ética, do prazer e da invenção científica. Sem lucro (o lucro fica do lado do trabalho executado para a indústria), muitas vezes levando prejuízo, tiram alguma coisa à ordem do saber para ali gravar “sucessos” artísticos e ali inserir os *graffiti* de suas dívidas de honra. Tratar assim as táticas cotidianas seria praticar uma arte “ordinária”, achar-se na situação comum e fazer da escritura uma maneira de fazer ‘sucata’”. (CERTEAU, 2012, p.85)

aquilo que não deixa nenhum rastro, aquilo que foi tão bem apagado que mesmo a memória de sua existência não subsiste — aqueles que desapareceram tão por completo que ninguém lembra de seus nomes. Ou ainda: o narrador e o historiador deveriam transmitir o que a tradição, oficial ou dominante, justamente não recorda. Essa tarefa paradoxal consiste, então, na transmissão do inenarrável, numa fidelidade ao passado e aos mortos, mesmo — principalmente — quando não conhecemos nem seu nome nem seu sentido. (GAGNEBIN, 2006, p. 54)

Juntando restos, coletando cacos e trapos podem-se (re)construir murais, mosaicos, imagens caleidoscópicas, tapetes e colchas, como podem ser contadas histórias de personagens silenciados, esquecidos, invisíveis; histórias que não são contínuas, tranquilas e lineares, mas, sim, com as suas humanas interrupções, esquecimentos e contradições. Pensando a produção de conhecimentos a partir de pessoas cujas vozes não ressoam como dos “heróis” ou “heroínas”, e cujo feito diário é educar crianças, é possível – e necessário – pensar e realizar a pesquisa por outro viés, que valorize (sem romantizar), que apresente essas histórias, fazeres e saberes cotidianos e que não fique restrita apenas ao meio acadêmico. Suas vozes, cacos que a História não quer escutar, são cristais em meus caleidoscópios.

Há pouco tempo, li uma poesia em uma antologia de Ruth Rocha (2013):

Menina Lendo

No sofá da sala,
Gato T.S.
Sobre as pernas,
Ela lê.

Na cama do quarto
– desarrumado –
Entre
Desenhos nas paredes,
Sonho de Cervantes,
O mesmo gato,
Poeta mimado,
Ideias, recados, fotos:
Tantos amigos
Tamandaré,
Nossa Grécia,
Sonhos de ser.

No elevador, na piscina,
Sob o pé.
No carro, na banca,
Em frente à TV.

De ouvidos fechados
E olhos espertos,
Sem se saber,
(Tão linda)
Ela lê.

Um livro, assim
É mais que letra lida
É coisa, é vida.
(BARBOSA, apud ROCHA, 2013, p.34-35)

Em 2016 não entendia o motivo dessa poesia ter se tornado a minha favorita do livro. Hoje, percebo o quanto ela fala comigo e de mim. Fui essa menina e a partir dela e com ela me tornei professora. Assim, já gostando de ler e achando que ler era viver, sempre foi muito fácil trabalhar leitura com os alunos. Não tive obstáculo a superar, diferentemente de Bety, Esther e Anália.

De forma quase poética, Proença (2014) rememora sua trajetória de vida, de construção enquanto sujeito histórico – retornando às suas memórias de infância – e afirma: “cada escolha, cada vivência, cada texto lido, cada palavra ouvida, nos formam” (PROENÇA, 2014, p. 9). A autora explicita que não somos pré-formatados, “herdeiros” de comportamentos pré-determinados. Para Proença (2014), sua própria existência transforma-se nas relações estabelecidas com o mundo e com os outros, sendo modificada nessa relação, ao mesmo tempo que reverbera nesses sujeitos outros:

Ter nascido na família em que nasci me possibilitou alguns aprendizados que marcam a pessoa que sou e tornaram-se princípios que ajudam a fundamentar as escolhas que faço. Compreendo que é na história vivida que nos formamos, que traçamos o caminho que vamos escolhendo para viver. (PROENÇA, 2014, p. 10)

Pensar a partir da perspectiva de formação ampliada, em uma longa e contínua duração (porém não linear) possibilita dar voz às nossas contradições, às “mudanças de ideia”, a reconhecer erros e modificar, como Anitta faz, ou permite sentir e validar a força e a presença familiar em situações que não são restritas à leitura, mas que aproximam a narração, a contação e que também contribuem para a formação dos sujeitos inteiros presentes nessa pesquisa. Cada uma à sua maneira dão voz às memórias familiares de leitura, seja para contar que não ocorreram, seja para narrar sobre as noites de encontro familiares onde a contação de “causos” fazia-se presente. Ou, ainda, para se afirmarem leitoras, mesmo tendo acesso a livros após os trinta anos de vida, como Sônia, em uma quebra de paradigma e que vai além das leituras consideradas canônicas (de que somente é leitor quem lê livros de qualidade, por exemplo, clássicos com vocabulários desconhecidos e distantes do uso cotidiano).

Nas possíveis relações, a leitura atravessa gerações de famílias, (e suas tradições familiares) rompendo ciclos de analfabetismo e possibilitando sonhos com outros futuros. Atravessamentos e histórias possíveis de serem ouvidos, rememorados e valorizados como fonte, como documento, como dado de pesquisa, extrapolando limites positivistas e possibilitando novos olhares aos “não heróis”, mas que, cotidianamente, mostram sua força e sua importância para a sociedade.

Galzerani (2013) relembra a inquietude de Walter Benjamin, que enfrentou diversas crises em sua vida: a primeira guerra mundial, nazismo, fascismo, falência da família, a segunda guerra. Tais experiências estão presentes em seus constantes questionamentos, não apenas mostrando a negatividade, o lado ruim dessa sociedade capitalista da alta modernidade, mas também, suas possibilidades, encontradas muitas vezes nas brechas, no contrapelo. Suas imagens ambivalentes possibilitam movimentar concepções racionais e instrumentais. Nesse mesmo texto, a autora traz o conceito de Benjamin de *despertar*: o intervalo entre o sonho e o acordar.

A pesquisa com a dimensão narrativa possibilitou visualizar imagens sobre tempo, criança, creche, cuidados, educação, leitura e profissionais – professoras, monitoras e agente, imagens caleidoscópicas aparentemente isoladas, mas que estão engendradas numa densa nebulosa, em uma densa cultura. Tais imagens aproximam-se e afastam-se, a depender do ajuste do caleidoscópio.

O coletivo que sonha ignora a história. [...] a percepção do espaço que corresponde a essa percepção do tempo é a superposição. Quando então estas formas se dissolvem na consciência iluminada, surgem em seu lugar categorias político-teológicas. E apenas sob estas categorias, que congelam o fluxo dos acontecimentos, forma-se em seu interior a história como constelação cristalina. – As condições econômicas, sob as quais a sociedade existe, a determinam não apenas em sua existência material e na superestrutura ideológica: elas encontram também sua expressão. Assim como o estômago estufado de um homem que dorme não encontra sua superestrutura ideológica no conteúdo onírico, assim também ocorre com as condições econômicas da vida do coletivo. O coletivo interpreta essas condições e as explicita, elas encontram sua *expressão* no sonho e sua *interpretação*. [cf. S 2,1 e K 2,5] «M°, 14» (BENJAMIN, 2007, p. 936)

Na creche, local de bebês e crianças, local onde se pressupõe acolhimento, respeito, amor, presenciei diversas “barbáries” (barbáries que, segundo Kramer em diálogo com Adorno, conduziu a humanidade a situações como nazismo, fascismo) algumas tão naturalizadas, tão “sempre foi assim” que é difícil reaprender a olhar, a estranhar. Durante a pesquisa percebi algumas, sendo a mais flagrante o módulo adulta x criança. Outra naturalização é que, sendo 24 - 28 bebês

e uma professora e a exigência de olhares atentos, como não considerar agentes e monitoras no quadro do magistério? Como considerar correto ter condições para higienizar os dentes das crianças apenas uma vez ao dia?? Ou quando, no começo do ano, a professora pede uma escova de dente para realizar a escovação na escola e a criança traz uma escova de adulto já usada e muitas vezes não sabe como segurá-la. A barbárie está presente quando lançamos um olhar narcotizado, naturalizado, congelado pelo costume e pela repetição e reprodução do sempre igual, do mesmo.

Pensando a leitura para crianças pequenas, a partir da ambiguidade sempre presente em Benjamin, é possível encará-la pela perspectiva utilitarista do capitalismo ou a partir de seu sentido mais amplo, que possibilita a crianças e bebês acesso a variadas produções culturais para sua construção e seu entendimento de mundo.

Os livros lidos, apesar de terem textos empobrecidos, são ricos em potencialidades e possibilidades quando olhamos todo o cenário de leitura. “Ampliam a cultura”, não devido à qualidade dos materiais, como propõe o projeto Itaú de distribuição de livros para crianças, mas pelas trocas entre sujeitos, trocas de experiências, de falas e, inclusive, da própria prática cultural que é a leitura. São momentos que se tornam significativos, que mobilizam conhecimentos das crianças, que as levam à “caça”.

Segundo Certeau (1994), os leitores, frente a um texto, possuem um papel ativo na leitura, sendo “*operadores da leitura como caça*”, ressignificando a leitura, explorando seu potencial libertador a partir do momento que a percebem como obra humanizada, produto das relações socioculturais entre pessoas inteiras, viventes enraizados no tempo e no espaço, portadores de outros significados muitas vezes nem imaginadas pelo autor. Trata-se de caça coletiva pelos sentidos possíveis de cada texto construídos pelos sujeitos da pesquisa, independentemente de sua idade; caça que sacode o entorpecimento, o onírico e onde a consciência da leitura para as crianças naquele presente aflora; caça que desconstrói o tempo linear capitalista, que deixa suspensa a respiração durante a história; caça seguindo rastros, pegadas de palavras e gestos deixados pelas crianças que, sabiamente, as professoras aproveitam para continuar a leitura e a conversa; caça que instiga a

caçar mais, a saber mais, mas que não encerra em si mesma; caça de fantasmagorias e de barbáries.

E caçar implica ir além da qualidade do texto produzido. Caçar é não reduzir aquele livro somente ao texto. Ao mesmo tempo que é não ler somente textos empobrecidos. Caçar é compreender que ler é trabalhoso e que, apesar disso, não devem ser reduzidos, resumidos e suavizados (como defendeu²³, em janeiro de 2020, o senhor que foi eleito presidente do Brasil). Livros precisam ser o que são: formas de mergulhar na cultura, na linguagem, em saberes e conhecimentos, sejam eles científicos ou indígenas ou quilombolas.

A leitura vista apenas como preparatória para o futuro cria uma fantasmagoria, outra barbárie que perpassa a cultura: quando colocamos de forma determinada que pela leitura a criança pode buscar o futuro que quiser, ou “uma criança que lê será um adulto que pensa” (frase comum em “memes” de redes sociais), colocamos toda responsabilidade no sujeito e retiramos da sociedade, do Estado, sua parcela de responsabilidade e reafirmamos o discurso meritocrático. O futuro de uma criança não pode ser reduzido a isso. Para que ela busque o futuro que quiser não basta a leitura, é necessário todo um conjunto de serviços e de oportunidades como: escolas desde a educação infantil, com professores motivados a fazerem o seu melhor e com condições de trabalho dignas para isso; condições para a permanência e frequência dessa criança na escola; acesso a alimentação de qualidade (alimentos frescos, não ultra processados); acesso à saúde; acesso a materiais de leitura. Para ter o futuro que quiser, a criança precisa correr, brincar, cantar, falar, dançar, criar, esmiuçar, investigar, cutucar, sujar. A criança precisa ter oportunidade de ser criança, viver e experimentar cada característica de sua faixa etária, respeitando seus limites e sem antecipações. A leitura é, sim, importante (para Petit, até com viés de salvação), mas não podemos esquecer que não somos ilhas isoladas.

Quando reduzimos e determinamos, mais uma vez damos voz à barbárie. Galzerani (1999) fala da reprodução do *sempre-igual*, que tende a fazer seres desolados – “des-solados” - sem solo, sem local de pertencimento. Quando as professoras leem para e com as crianças e rememoram suas histórias trazem para a creche esse chão, o pertencimento, e quando possibilitam que as crianças

²³ <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,bolsonaro-diz-que-livros-didaticos-tem-muita-coisa-escrita-e-pede-estilo-mais-suave,70003142807> acesso em 16/01/2020

participem da leitura, estendem o pertencimento a elas, visto que falam de suas histórias familiares, criando vínculos e camadas nessa trama de culturas que nos compõe.

Através da caça, o despertar.

Referências

- ©ST MARTIN'S PRESS. **Cachorrinho e seus amigos**. São Paulo: Ciranda Cultural.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARBOSA, F. Menina Lendo. In: ROCHA, R. **Poemas que escolhi para as crianças**. São Paulo: Moderna, 2013. p. 34-35.
- BARBOSA, M. C. S. **PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL- Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Ministério da Educação. Brasília, p. 111. 2009.
- BARBOSA, M. C. S. Tempo e cotidiano - tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria e Política**, Campinas, v. 31, p. 213-222, novembro 2013.
- BARDOTTI, S.; BUARQUE, C. **Todos juntos**. São Paulo: Philips, 1993.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, v. 3, 1989.
- BENJAMIN, W. Livros infantis antigos e esquecidos. In: BENJAMIN, W. **Mágia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 235-143.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história cultural - Obras Escolhidas Volume 1**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, W. **Rua de mão única: obras escolhidas II**. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.
- BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte; São Paulo: Editora UFMG; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.
- BENJAMIN, W. **Rua de mão única: Infância Berlinense: 1900**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BENJAMIN, W. **A hora das Crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2015.
- BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG, v. II, 2018.
- BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, v. I, 2018.
- BICHARA, M. R. P. **Narrativas de uma Experiência na Escola das Mostardas: formação Docente e Produção de Conhecimentos Históricos Educacionais**. Tese de doutorado. FE-Unicamp: Campinas, 2017.
- BUENO, J. B. G. **Imagens Visuais nos livros didáticos: permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000)**. Tese (doutorado) / FE Unicamp: Campinas, 2011.

BURKE, P. **A Escola dos Annales (1929- 1989):** A revolução francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 2010.

CABRAL, M.; KASTRUP, V. **Encontros que nos movem:** A leitura como experiência inventiva. XIV Encontro Nacional da ABRAPSO: Diálogos em Psicologia Social: Epistemológicos, Metodológicos, Éticos, Políticos, Estéticos, Políticas públicas. Rio de Janeiro: [s.n.]. 2007. p. 14.

CAMPOS, C. M.; PRADO, G. D. V. T. **Pipocas pedagógicas:** narrativas outras da escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. Introdução. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 1997. p. 5-40.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. Introdução. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 1997. p. 5-40.

CERTEAU, M. D. **A invenção do cotidiano:** Artes de fazer. 18. ed. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHARTIER, R. Do código ao monitor: a trajetória do escrito. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 185-199, ago 1994. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141994000200012>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

CHARTIER, R. Leituras e leitores "populares" da Renascença ao período clássico. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R.; (ORG) **História da Leitura no Mundo Ocidental.** São Paulo: Editora Ática, v. 2, 1997. p. 117-134.

CHARTIER, R. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador - conversações com Jean Lebrun. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CIPOLINI, T. O. **Tramas tramadas de um tapete:** fios históricos na produção literária de Ruth Rocha. Campinas: Faculdade Educação Unicamp, 2007.

CORSINO, P. **Infância, linguagem e letramento.** Rio de Janeiro: PUC, 2003.

CORSINO, P. Infância e Linguagem em Walter Benjamin: Reflexões para a educação. In: SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Política, cidade, educação:** itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed.PUC-Rio, 2009. p. 219-242.

CORSINO, P. **Travessias da literatura na escola.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

CUNHA, N. R. C. **Chão de pedras, céu de estrelas = o museu-escola do Museu da Inconfidência, Ouro Preto, década de 1980.** Campinas: [s.n.], 2011.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. D. V. T. A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. **Educar**, Curitiba, p. 251-264, 2007.

DARTNON, R. **O grande massacre de gatos.** Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DEMARTINI, Z. D. B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. D. B. F.; PRADO, P. D. **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 1-17.

- FRANÇA, C. S. **O canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional.** Tese (Doutorado)- FE Unicamp: Campinas, 2015.
- GAGNEBIN, J. M. **Sete Aulas Sobre Linguagem, Memória e História.** Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GAGNEBIN, J. M. **Lembrar escrever esquecer.** São Paulo: Editora 34, 2006.
- GAGNEBIN, J. M. Documentos da cultura/documentos da barbárie. **IDE psicanálise e cultura**, São Paulo, v. 31 (46), p. 80-82, Mai 2008.
- GAGNEBIN, J. M. **História e Narração em Walter Benjamin.** São Paulo: Perspectiva, 2009.
- GAGNEBIN, J. M. **Limiar, Aura e Rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin.** São Paulo: Editora 34, 2014.
- GALZERANI, M. C. B. A tessitura do conhecimento histórico e suas relações com a literatura. **4º ENPEH - Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**, Campinas, p. 649-660, 1999.
- GALZERANI, M. C. B. Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. (. **Por uma Cultura da Infância: metodologia de pesquisa com crianças.** Campinas: Autores Associados, 2002. p. 49 - 68.
- GALZERANI, M. C. B. Memória, História e (re)invenção educacional: uma tessitura. In: MENEZES, M. C. **Educação, Memória, História - Possibilidades, Leituras.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- GALZERANI, M. C. B. Escola e conhecimento de História e Geografia: uma disciplina acadêmica e a educação das sensibilidades. **Antínteses**, Londrina, v. 6, n. n.12, p. 126-147, jul/dez 2013.
- GALZERANI, M. C. B. Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para a produção de conhecimentos históricos. **Encuentro de Saberes- Luchas populares, resistencias y educación**, v. 2, p. 53-57, Marzo 2013.
- GALZERANI, M. C. B. Pesquisa em Ensino de História: Saberes e Poderes na Contemporaneidade. In: SILVA, M. (. **História: Que ensino é esse?** Campinas: Papyrus, 2013.
- GALZERANI, M. C. B. **O Almanaque, a locomotiva da cidade moderna: Campinas, décadas de 1870 e 1880.** Campinas: Unicamp/CMU Publicações, 2016.
- GAY, P. **A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- GAY, P. **A experiência burguesa: da Rainha Vitória a Freud.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- GUIMARÃES, D. Bebês, Interações e linguagens. In: BRASIL **Bebês como leitores e autores.** Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 47-81.
- HAVELOCK, E. A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade.** São Paulo: Editora Ática S.A., 1995. p. 17-35.
- JOBIM E SOUZA, S. Walter Benjamin e a infância da linguagem: uma teoria crítica da cultura e do conhecimento. In: JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. **Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin.** Rio de Janeiro: Contraponto:Ed. PUC-Rio, 2009. p. 185-203.

JOBIM E SOUZA, S. Infância e Linguagem. In: BRASIL **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 11 - 43.

JOBIM E SOUZA, S.; SALGADO, R. G. A criança na idade da mídia: Reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. D. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 207-221.

KOYAMA, A. C. **Arquivos online: práticas de memória, de ensino de história e de educação das sensibilidades**. Tese doutorado / FE Unicamp: Campinas, 2013.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 13-38.

KRAMER, S. Linguagem, cultura e alteridade: para ser possível a educação depois de Auschwitz, é preciso educar contra a barbárie. **Enrahonar**, 2000. 149-159.

KRENAK, A. Antes, o mundo não existia. In: NOVAES, A. **Tempo e História**. São Paulo: Secretaria Municipal da Cultura, 1992. p. 201-204.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, p. 20-28, jan/Fev/Mar/Abr 2002.

LARROSA, J. Experiência e paixão. In: LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 151-165.

LARROSA, J. O corpo da linguagem. In: LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 167-174.

LIMA, M. E. C. D. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em revista [online]**, Belo Horizonte, v. 31, p. 17-44, mar 2015. Disponível em: <>. Acesso em: 05 nov 2019.

LINDEN, S. V. D. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LOPES, J. D. S. M. Cultura Acústica e Letramento em Moçambique: em busca de fundamentos para um educação intercultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, p. 67-87, jan/jun 1999. ISSN 1.

LOPES, J. D. S. M. **Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural**. São Paulo: EDUC, 2004.

LOPES, J. J. M. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, p. 283-294, maio/agosto 2013.

MACHADO, A. M. **Brinco de Listas**. São Paulo: Gaudí Editorial, 2019.

MANTOVANI, S. Da imagem à história: o livro na creche. In: FARIA, A. L. G.; VITA, A. D. (.). **Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 61-78.

MARIA, L. D. O poder da narrativa e a riqueza da literatura. In: MARIA, L. D. **O clube do livro: ser leitor, que diferença faz?** São Paulo: Global, 2016. p. 31-45.

MATOS, O. Desejo de Evidência, Desejo de Vidência: Walter Benjamin. In: NOVAES, A. (.). **O Desejo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 283-305.

- MATOS, O. A Rosa de Paracelso. In: NOVAES, A. **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- MCGUINNESS, D. **Cultivando um leitor desde o berço**: a trajetória de seu filho da linguagem à alfabetização. Rio de Janeiro - São Paulo: Editora Record, 2006.
- MUNHOZ, S. Fragmentos de um possível diálogo com Edward Palmer Thompson e com alguns de seus críticos. **REVISTA DE HISTÓRIA REGIONAL**, Ponta Grossa, v. 2, p. 153-185, 1997.
- ODÁLIA, N. Apresentação. In: BURKE, P. **A Escola dos Annales 1929-1989**: a revolução francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 2010. p. 7-10.
- OLSON, D. R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- OSTETTO, L. E. Sobre bibliotecas na educação infantil, espaços e ambientes relacionais: notas de viagem. In: SILVA, R. (. **Quer que eu leia com você? Refletindo sobre as práticas e os espaços de leitura para a educação infantil**. [S.l.]: [s.n.], 2018.
- PARREIRA, N. Uma breve reflexão sobre leitura, bibliotecas e educação infantil. In: SILVA, R. P. D. (. **Quer que eu leia com você? - Refletindo sobre as práticas e os espaços de leitura para a educação infantil**. Niterói: Eduff, 2018.
- PARREIRAS, N. **Do ventre ao colo, do som à leitura**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.
- PEREIRA, R. M. R. A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. In: SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (. **Política, cidade, educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2009. p. 259-277.
- PEREIRA, R. M. R.; JOBIM E SOUZA,. Infância, Conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S.; LEITE (ORG), M. I. **Infância e Produção Cultural**. Campinas: Papirus, 1998.
- PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- PETIT, M. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.
- PIRES, E. G. Modernidade, infância e linguagem em Walter Benjamin. **Conjectura: Filosofia e educação**, Caxias do Sul, maio/ago 2016. 245-274.
- POWERS, A. **Era uma vez uma capa**: história ilustrada literatura infantil. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- PRADO, G. D. V. T. **Da busca de ser professor - encontros e desencontros**. Dissertação mestrado / FE Unicamp: Campinas, 1992.
- PRADO, G. D. V. T. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n 10, p. 149, 2013.
- PRADO, G. D. V. T.; FERREIRA, C. R.; FERNANDES, C. H. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação. **Revista Telas**, v. 12, n. 26, p. 143-153, set/dez 2011.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil**: um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas: [s.n.], 2013.

- PREZOTTO, M.; CHAUTZ, G. C. C. B.; SERODIO, L. A. Prefácio. In: PRADO, G. D. V. T., et al. **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 7-21.
- PROENÇA, H. H. D. M. **Supervisão da Prática Pedagógica: percursos formativos em parceria e diálogo com os profissionais da educação**. Campinas: Tese FE/Unicamp, 2014.
- PROENÇA, H. H. D. M. Pesquisa narrativa autobiográfica: autoimplicação responsiva do pesquisador. In: PRADO, G. D. V. T., et al. **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 171-184.
- RICHTER, S. Docência e formação cultural. In: BRASIL **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, v. 2, 2016. Coleção leitura e escrita na educação infantil.
- RICHTER, S. Docência e formação cultural. In: BRASIL **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, v. 2, 2016. Coleção leitura e escrita na educação infantil.
- ROCHA, R. **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias**. São Paulo: Círculo do Livro S.A., 1976.
- ROCHA, R. **Sapo vira rei vira sapo ou A volta do reizinho mandão**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1983.
- ROCHA, R. **Faca sem ponta galinha sem pé**. 7a. Edição. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- ROCHA, R. **Quem tem medo de dizer não?** São Paulo: Editora Moderna Ltda., 2012.
- ROCHA, R. **Poemas que escolhi para crianças - antologia de Ruth Rocha**. São Paulo: Moderna, 2013.
- RODRIGUES, L. P. S.; OSTETTO, L. E. Tem um leitor aqui! Narrativas de professoras sobre práticas leitoras na creche. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, p. 173-190, set/dez 2016.
- RODRIGUES, N. C.; PRADO, G. D. V. T. Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. In: PRADO, G. D. V. T., et al. **Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 185-207.
- RUSSO, R. **Vamos fazer um filme**. Rio de Janeiro: EMI, 1993.
- SANTOS, S. V. S. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Proposições**, Campinas, v. 26, p. 223-239, Mai./Ago. 2015. ISSN 2.
- SARMENTO, M. A reinvenção do ofício de criança e de aluno, v. v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277093553_A_REINVENCAO_DO_OFICIO_DE_CRIANCA_E_DE_ALUNO>. Acesso em: 11 out. 2019.
- SCHLESENER, A. H. Por uma história materialista da cultura: revisando Walter Benjamin. **Revista Outubro**, v. 25, p. 119-139, Mar 2016.
- SCHOLES, R. **Protocolos de leitura**. Lisboa: Edições 70, 1991.
- SILVA, L. C. B. D. **Práticas de leitura na infância: imagens e representações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

- SILVA, R. P. Uma breve reflexão sobre leitura, bibliotecas e educação infantil. In: OSTETTO, L. E., et al. **Quer que eu leia com você? - Refletindo sobre as práticas e os espaços de leitura para a educação infantil**. Niterói: Eduff, 2015.
- SOLIGO, R.; PRADO, G. D. V. T. Leitura e escrita: dois capítulos desta história de ser educador. In: PRADO, G. D. V. T.; SOLIGO, R. (. **Porque escrever é fazer história**. Campinas: Graf. FE, 2005. p. 23-46.
- SOUSA, M. L. **Experiências de estudantes no contexto do vestibular**: narrativas e memórias sobre a preparação para os exames. Campinas: Dissertação de mestrado - FEUnicamp, 2017.
- TATAR, M. **Contos de fadas**: Edição comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- TAYLOR, M. **O tesouro perdido da caverna do dragão**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.
- THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- THOMPSON, E. P. **Os Românticos**: A Inglaterra na erar evolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- THOMPSON, E. P. Intervalo: A lógica histórica. In: THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros. [S.l.]: [s.n.], 2009. p. 55-72.
- VARGAS, M. Estadão Educação. **Estadão**, 2020. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,bolsonaro-diz-que-livros-didaticos-tem-muita-coisa-escrita-e-pede-estilo-mais-suave,70003142807>>. Acesso em: 16 jan. 2020.
- VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 5-15, Maio/Jun/Jul/Ago 2003.
- VERSIANI, D. B.; YUNES, E.; CARVALHO, G. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. [s.l.]. São Paulo: Editora Unesp; : Rio de Janeiro: Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio, 2012.
- VILELA, R.; TRAVASSOS, S.; CORSINO, P. O livro e o corpo: gestos e movimentos de leitura na escola e na biblioteca. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 259-280, julho/dezembro 2014. ISSN 18.

Anexos

Anexo 1. Termo de consentimento livre e esclarecido – educadoras

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Livros e Leitura para crianças: sensibilização política dos sentidos

Thaís Otani Cipolini Zerbinatti

Número do CAAE: 81095717.1.0000.8142

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Ao longo dos anos de trabalho como vice-diretora em um Centro de Educação Infantil (CEI) - conhecido popularmente como creche - em Campinas, pude observar diversas situações de leitura apresentadas pelas professoras às crianças, nas quais destacam-se as diferentes abordagens com que as professoras lidam com os livros. Alguns livros são considerados de texto ruim, mas que possuem outros elementos que servem para complementar a história: abas extras, dobraduras, texturas diferentes, sons de animais, de instrumentos musicais e músicas. Assim, surgem diversos questionamentos sobre a legitimidade de ter esse tipo de livro na escola, visto que pouco ampliam vocabulário, a inexistência de sequência de texto, e deixam pouco espaço para imaginação e criação pelos leitores. Durante o cotidiano de trabalho, também pude observar a importância do papel das professoras na mediação da leitura para as crianças, explorando os livros de diversas formas, indo além do texto escrito para estimular o hábito de ler nas crianças através dos materiais disponíveis no CEI.

Desse paradoxo entre o material e as práticas adotadas, surge essa pesquisa, cujo objetivo principal é:

Aprofundar os estudos sobre literatura para crianças, sensibilização para leitura e educação política dos sentidos através dos livros para crianças e a mediação dos professores, dialogando com Walter Benjamin, E.P. Thompson e Peter Gay, considerando o livro para crianças como um documento histórico, registro intencional de uma época.

Outros Objetivos: Analisar nesses materiais as concepções de história, leitura e literatura presentes nos livros ora focalizados. Outros aspectos a serem explorados são: qual a visão de crianças os responsáveis pelas produções possuem? Quais evidências nos deixam disso? E, ainda, livros para crianças são reconhecidos como documentos de uma época, evidências que o autor, ilustrador, editores deixaram de suas mentalidades? Quem são seus autores? São apresentados aos iniciantes leitores pelos editores e, se sim, na prática das professoras (falam sobre o autor e ilustrador no momento da leitura)?

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a: ser observado durante os momentos de leitura realizados em sua sala de aula pelo período de uma semana e a participar de entrevista/conversa sobre sua formação enquanto leitor.

Observações:

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

- A observação será realizada em seu local e período de trabalho. Já a entrevista/conversa poderá ser durante o período contrário, ou em horário livre durante o período letivo, no local de trabalho. Caso seja do seu interesse, a entrevista/conversa pode ocorrer fora do local de trabalho, estando o pesquisador à disposição.
- As observações e entrevistas/conversas serão gravadas em áudios, sendo necessário aproximadamente 60 minutos para a realização das entrevistas.
- Os áudios serão armazenados no notebook e em HD externo da pesquisadora, de forma que somente a pesquisadora e o participante (caso tenha interesse) podem ter acesso.
- Após defesa da tese e encaminhamentos necessários, os áudios serão deletados.

Gravação e uso de áudio e imagem

Durante o período de observação, a pesquisadora gravará áudio somente dos momentos de práticas de leitura e das entrevistas/conversas. Não realizará gravação de vídeos. Também não haverá registros fotográficos dos participantes da pesquisa ou da escola onde ela se dará, para evitar tentativas de identificação dos envolvidos. Após defesa da tese e encaminhamentos necessários, os áudios serão deletados.

As gravações serão transcritas pela pesquisadora e, caso dialoguem com as questões e discussões abordadas na tese, serão incluídas no texto, sempre havendo o cuidado e zelo pela manutenção do anonimato.

Desconfortos e riscos:

Você **não** deve participar deste estudo se se sente inseguro ou incomodado por ser observado e ter áudio de sua prática gravado ou se não se sente confortável para conversar sobre suas memórias. Também não deve participar se, mesmo sob condição de anonimato, não gostaria de se expor.

Essa pesquisa não apresenta risco aparente. Contudo, existe o desconforto de ser observado e de precisar reservar um tempo de sua rotina para entrevista/conversa com a pesquisadora, que tentará otimizar o tempo durante esse momento e terá mínima interferência durante a observação.

Benefícios:

Os possíveis benefícios diretos que a pesquisa em questão pode trazer aos participantes são trocas de experiência nas práticas de leitura para as crianças e construção de critérios para as aquisições de livros.

Acompanhamento e assistência:

O acompanhamento durante o período de observação será durante o período letivo, sendo que somente os momentos de leitura serão gravados. Após análise das informações obtidas, a pesquisadora compromete-se a apresentar os dados obtidos e com eles conversar sobre possibilidades de construção de práticas de leituras e de elaboração de critérios para aquisição de livros para crianças. Coloca-se à disposição, também, para conversar mesmo após o final da pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome e local de trabalho não serão citados.

Ressarcimento e indenização:

O estudo será realizado em seu local de trabalho, contudo caso haja necessidade de deslocamentos, alimentação e hospedagens, a pesquisadora o ressarcirá mediante apresentação de comprovantes. Você terá a garantia ao direito a indenização por eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores: Thaís Otani Cipolini Zerbinatti, endereço: Praça Chuí, apto 83, Vila Ema, São José dos Campos, telefone: (12) 3308-2034 celular/whatsapp 19 981180230, e-mail: thaiscipolini@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 11:30hs e das 13:00hs às 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____

Contato telefônico: _____

e-mail (opcional): _____

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do pesquisador)

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Anexo 2. Termo de consentimento livre e esclarecido – crianças

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Livros e Leitura para crianças: sensibilização política dos sentidos

Thaís Otani Cipolini Zerbinatti

Número do CAAE: 81095717.1.0000.8142

A criança pela qual você é o responsável legal está sendo convidada a participar indiretamente como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Ao longo dos anos de trabalho como vice-diretora em um Centro de Educação Infantil (CEI) - conhecido popularmente como creche - em Campinas, pude observar diversas situações de leitura apresentadas pelas professoras às crianças, nas quais destacam-se as diferentes abordagens com que as professoras lidam com os livros. Alguns livros são considerados de texto ruim, mas que possuem outros elementos que servem para complementar a história: abas extras, dobraduras, texturas diferentes, sons de animais, de instrumentos musicais e músicas. Assim, surgem diversos questionamento sobre a legitimidade de ter esse tipo de livro na escola, visto que pouco ampliam vocabulário, a inexistência de sequência de texto, e deixam pouco espaço para imaginação e criação pelos leitores. Durante o cotidiano de trabalho, também pude observar a importância do papel das professoras na mediação da leitura para as crianças, explorando os livros de diversas formas, indo além do texto escrito para estimular o hábito de ler nas crianças através dos materiais disponíveis no CEI.

Desse paradoxo entre o material e as práticas adotadas, surge essa pesquisa, cujo objetivo principal é:

Aprofundar os estudos sobre literatura para crianças, sensibilização para leitura e educação política dos sentidos através dos livros para crianças e a mediação dos professores, dialogando com Walter Benjamin, E.P. Thompson e Peter Gay, considerando o livro para crianças como um documento histórico, registro intencional de uma época.

Outros Objetivos: Analisar nesses materiais as concepções de história, leitura e literatura presentes nos livros ora focalizados. Outros aspectos a serem explorados são: qual a visão de crianças os responsáveis pelas produções possuem? Quais evidências nos deixam disso? E, ainda, livros para crianças são reconhecidos como documentos de uma época, evidências que o autor, ilustrador, editores deixaram de suas mentalidades? Quem são seus autores? São apresentados aos iniciantes leitores pelos editores e, se sim, na prática das professoras (falam sobre o autor e ilustrador no momento da leitura)?

Procedimentos:

Será realizada observação da prática de leitura da professora de sua criança, assim como das monitoras e agentes de educação infantil durante uma semana.

Observações:

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

- Os momentos de leitura serão gravados somente em áudio e depois transcritos. Não haverá registro de fotos ou vídeos das crianças e das adultas que trabalham com elas.
- Os áudios serão armazenados no notebook e em HD externo da pesquisadora, de forma que somente a pesquisadora e o participante (caso tenha interesse) podem ter acesso.
- Após defesa da tese e encaminhamentos necessários, os áudios serão deletados.

Gravação e uso de áudio e imagem

Durante o período de observação, a pesquisadora gravará áudio somente dos momentos de práticas de leitura. Não realizará gravação de vídeos. Também não haverá registros fotográficos dos participantes da pesquisa ou da escola onde ela se dará, para evitar tentativas de identificação dos envolvidos. Após defesa da tese e encaminhamentos necessários, os áudios serão deletados.

As gravações serão transcritas pela pesquisadora e, caso dialoguem com as questões e discussões abordadas na tese, serão incluídas no texto, sempre havendo o cuidado e zelo pela manutenção do anonimato.

Desconfortos e riscos:

Você **não** deve autorizar a participação de sua criança nesse estudo se se sente inseguro ou incomodado pela gravação, ou por qualquer outro motivo.

Essa pesquisa não apresenta risco aparente.

Benefícios:

Os possíveis benefícios diretos que a pesquisa em questão pode trazer aos professores, monitores e agentes de educação infantil são trocas de experiência nas práticas de leitura para as crianças e construção de critérios para as aquisições de livros e transformando as práticas pedagógicas diárias.

Acompanhamento e assistência:

O acompanhamento durante o período de observação será durante o período letivo, sendo que somente os momentos de leitura serão gravados. Após análise das informações obtidas, a pesquisadora compromete-se a apresentar os dados obtidos e com eles conversar sobre possibilidades de construção de práticas de leituras e de elaboração de critérios para aquisição de livros para crianças. Coloca-se à disposição, também, para conversar mesmo após o final da pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que a identidade da criança será mantida em sigilo, assim como a sua, responsável legal por ela, e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, o nome da escola e dos participantes não serão citados.

Ressarcimento e indenização:

O estudo será realizado na escola onde sua criança está matriculada, contudo caso haja necessidade de deslocamentos, alimentação e hospedagens, a pesquisadora ressarcirá mediante apresentação de comprovantes. Você terá a garantia ao direito a indenização por eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores: Thaís Otani Cipolini Zerbinatti, endereço: Praça Chuí, apto 83, Vila Ema, São José dos Campos, telefone: (12) 3308-2034 celular/whatsapp 19 981180230, e-mail: thaiscipolini@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 11:30hs e das 13:00hs as 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____

Contato telefônico: _____

e-mail (opcional): _____

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do pesquisador)

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Anexo 3. Questões Norteadoras

Questões norteadoras que se aprofundavam durante cada conversa.

- Quais suas memórias de leitura quando criança?
- Você lê para seus filhos?
- Qual a importância que você atribui para a leitura para as crianças pequenas?
- Quais leituras costuma realizar?