



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Arlete de Costa Pereira

**A DIMENSÃO ESTÉTICA NA DOCÊNCIA COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM
PEQUENAS: INDÍCIOS DA FORMAÇÃO DE LEITORES**

Florianópolis
2019

Arlete de Costa Pereira

**A DIMENSÃO ESTÉTICA NA DOCÊNCIA COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM
PEQUENAS: INDÍCIOS DA FORMAÇÃO DE LEITORES**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do título de Doutora em
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Santana Dias
Debus

Coorientadora: Profa. Dra. Jilvania Lima dos
Santos Bazzo

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pereira, Arlete de Costa

A dimensão estética na docência com bebês e crianças bem pequenas : indícios da formação de leitores / Arlete de Costa Pereira ; orientadora, Eliane Santana Dias Debus, coorientadora, Jilvania Lima dos Santos Bazzo, 2019.
268 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Literatura. 3. Docência. 4. Estética. 5. Bebês. I. Debus, Eliane Santana Dias. II. Bazzo, Jilvania Lima dos Santos. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Arlete de Costa Pereira

**A dimensão estética na docência com bebês e crianças bem pequenas: indícios da
formação de leitores**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Karina Rousseng Dal Pont Dr.^a
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Prof.^a Rosinete Valdeci Schmitt Dr.^a
Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF)

Prof.^a Caroline Machado Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.^a Anelise Zimmermann Dr.^a
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Prof.^a Luciane Maria Schlindwein Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.^a Lilane Maria de Moura Chagas Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.^a Maria Laura Pozzobon Spengler Dr.^a
Literalise/UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Educação obtido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Prof.^a Andrea Brandão Lapa, Dr.^a
Coordenadora do Programa

Prof.^a Eliane Santana Dias Debus, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.^a Jilvania Lima dos Santos Bazzo, Dr.^a
Coorientadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Florianópolis, 2019

*Hoje, para variar, vou simplesmente
contar-lhes uma história.
Mas antes devo dizer três coisas.
Primeiro, tudo nessa história é a mais pura verdade.
Segundo, é uma história emocionante
tanto para adultos quanto para crianças,
e as crianças vão entendê-la tão bem quanto os adultos.
Terceiro, apesar do personagem principal morrer ao final,
esta história não tem um verdadeiro fim.
Ao contrário, ela tem a vantagem de ser uma história
que continua,
e assim quem sabe, um dia nós todos saberemos juntos
como ela acaba.*

(BENJAMIN, 2015, p. 171)

Este trabalho é dedicado ao Mar dos Açores (Pântano do Sul/Florianópolis), por me manter em equilíbrio, serenidade, saúde, paz e acender diariamente o desejo de concluir esta tese, renovando as energias, mesmo quando passava semanas sem conseguir avançar.
Este Mar não me deixou morrer na praia...

Dedico também ao meu incansável companheiro, Nelson, e às minhas filhas Beatriz e Paula, razões de minha existência.

*No último andar é mais bonito:
do último andar se vê o mar.
É lá que eu quero morar.*
(MEIRELES, 2017a, p. 487)

AGRADECIMENTOS

Ela nunca desistiu de mim. Não me pressionou. Permitiu-me viver esse tempo mesmo sabendo que não estava em acordo com o tempo da academia, do doutorado, da contemporaneidade. Pacientemente, respeitou minhas ausências e meus silêncios. Possibilitou que eu fizesse minhas escolhas, tomasse minhas decisões, ainda que não fossem as esperadas. Não me abandonou, estava ali, com os braços abertos, pronta a me ajudar. Qualquer outra postura teria me convencido a desistir. Por isso, meu primeiro e generoso agradecimento vai para a minha orientadora, Profa. Dra. Eliane Debus.

Ela chegou lá na UDESC. Morena, Baiana, Misteriosa e Linda! Primeiro, conquistou-me com seu sorriso largo, sua voz doce, logo me presenteou com seus conhecimentos e sua parceria. Foram bons momentos, enriquecedoras partilhas docentes. Quando recebeu o convite para contribuir com este trabalho, muito empolgada respondeu: “Sim, sim, sim...”. Enxergou potência em meu trabalho onde eu não conseguia ver, fez-me ver e crer que tudo daria certo. Profissional, humana e minha coorientadora, Profa. Dra. Jilvania Lima dos Santos Bazzo.

Ele foi chegando de mansinho, um pouco tímido, um dia me ofereceu uma carona, depois um convite para um *show* e aos poucos foi se tornando grande, gigante, indispensável em minha vida. Mostrou-me que o amor pode ser tranquilo, paciente, sereno e doce. Sua generosidade, sua parceria diária, seu amor incondicional fez dele um companheiro insubstituível nesses últimos 22 anos e também quase um Pedagogo! Nelson João Pereira Junior, amigo, namorado, amante, esposo.

Logo em seguida chegaram elas. Primeiro uma, dois anos depois a outra. Lindas! Inteligentes! Intensas! As criaturas mais perfeitas que já vi na vida. Tão diferentes e, ao mesmo tempo, tão iguais. Uma é chorona e, a outra, durona. Uma é indecisa, ponderada e reflexiva, já, a outra, é aventureira, corajosa e rápida (até demais), nada a amedronta. Beatriz ensinou-me a “*não andar com os pés no chão*”. Paula ensinou-me a voar muito alto e não limitar os sonhos. Juntas, ensinaram-me a viver melhor, a ser melhor. Ambas, cada uma com a sua singularidade, fizeram de mim alguém muito mais feliz. Ensinaram-me a ser mais forte, paciente, flexível e um pouco mais sábia. São os tesouros mais preciosos que a vida poderia me dar, são a razão da minha existência. São as minhas meninas, Beatriz e Paula.

Mas, antes dessa família que foi sonhada, desejada e formada por escolhas minhas, há aquela que me trouxe ao mundo, acolheu-me, acalentou, ensinou-me as primeiras palavras, alimentou o corpo físico e os sonhos, segurou-me nos primeiros passos e, logo, empurrou-me para que continuasse com meus próprios pés, curou as feridas da infância, compreendeu os rompantes da adolescência e possibilitou que eu me arriscasse a viver os desejos da juventude, saísse de casa e fosse conquistar o mundo ou, ao menos, um pedacinho dele que me fizesse feliz. É por tudo isso que cheguei aqui, porque tenho um pai, Olindo João de Costa, que me ensinou a ser responsável, correta e batalhadora; uma mãe, Valdelina Maria Patrício de Costa, mulher forte, guerreira, nunca teve medo de encarar a vida ou qualquer trabalho; três irmãs: Marilza de Costa, Rosimery de Costa e Misleine Patrício de Costa, parceiras de grandes brigas, mas também muitas risadas. Não somos uma família perfeita, somos uma família real e sou muito grata por poder contar com cada membro dessa família.

Elas me abriram as portas de sua instituição, das suas salas, das suas rotinas, acolheram-me, partilharam comigo um pouquinho do seu trabalho e também do afeto e da beleza das crianças. Possibilitaram que eu participasse da festa diária que elas promovem naqueles espaços juntamente com suas crianças e que também pudesse ver os desafios, dificuldades e desejos que envolvem o trabalho com crianças pequenas. Por isso, meu agradecimento fraterno às professoras Rejane, Diana, Ana Lúcia, Kédima, Simone, Juliana e a diretora Judite e a todas as crianças que contribuíram trazendo beleza e sensibilidade a esta tese.

Muitas são as pessoas que participam direta ou indiretamente para a realização de uma etapa como esta de formação humana e profissional. Algumas foram chamadas a contribuir durante o processo, outras, ao final, mas todas são igualmente importantes, todas ajudam a melhorar o meu olhar, a refinar o diamante e, por isso, são consideradas também parceiras da caminhada. Estão aqui pelo compromisso que tem enquanto profissionais da educação, que desejam fazer e viver em um mundo mais sereno, bonito e justo e ainda acreditam, assim como eu, que a educação é uma possibilidade de se chegar a esse mundo desejado. Sendo assim, meu respeito, carinho e agradecimento aos professores que muito contribuíram desde a qualificação: Prof. Adilson De Ângelo, Profa. Dalva Godoy, Profa. Caroline Machado, Profa. Anelise Zimmermann; e outras que vieram a somar nessa fase final, Profa. Rosinete V. Schmitt, Profa. Karina Dal Pont, Profa. Lilane M. Chagas, Profa. Luciane M. Schlindwein e Profa. Maria Laura Pozzobon Spengler.

Tantas outras pessoas também contribuíram para esse processo, seria difícil nomear sem cometer equívocos, em razão disso, meu agradecimento vai a todas e todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, aos colegas que estiveram participando nas diferentes disciplinas, aos amigos e familiares que acabei me afastando nesses últimos anos e, também, carinhosamente agradeço aos colegas e acadêmicos da UDESC, que diariamente me fazem acreditar na profissão docente e desejar seguir em frente.

Todas essas pessoas têm contribuído para que eu me torne a cada dia uma pessoa, mulher, profissional e ser humano melhor.

*Todos os dias eu pensava em desistir.
Todos os dias, precisava encontrar forças para resistir.
E é nesse movimento de desistência e resistência
Que venho alicerçando minha vida de Mulher,
Professora, Pesquisadora, quiçá Doutora.
Esta tese significa a vitória da resistência.
Resistir é preciso! Viver é RESISTIR!
(Arlete de Costa Pereira)*

*Com agulhas de prata
de brilho tão fino
bordai as sedas do vosso destino.*

*Bordai as tristezas
de todos os dias
e, repentinamente, as alegrias.
(MEIRELES, 2017a, p. 316)*

RESUMO

A pesquisa, em nível de doutorado, refere-se à dimensão estética na docência com bebês e crianças bem pequenas, com foco nas práticas de leitura e contação de histórias com livros infantis ou de literatura infantil e tem como objetivo analisar se durante os momentos de histórias para as crianças de zero a três anos há elementos reveladores da dimensão estética e, ainda, se há pistas que possam indicar o início da formação de leitores. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada em um Centro de Educação Infantil da rede municipal de São José na Grande Florianópolis, com três grupos de crianças de zero a três anos. Os dados foram gerados a partir de observações em campo com produção de registros escritos e fotográficos e também com entrevistas às professoras desses grupos. Por defender a ideia de que o conhecimento é construído historicamente e a criança um sujeito social de direitos, a perspectiva teórica ampara-se em princípios do materialismo histórico a partir de obras de Walter Benjamin (2002, 2012, 2015, 2013, 2017) e também na psicologia histórico-cultural apoiada em Vigotski (1999, 2007, 2010, 2018). Além desses autores, faço a interlocução com outros campos de conhecimento, a saber: Docência, com Freire (2000), Nóvoa (2007, 2011, 2018), Tardif e Lessard (2011); Educação Infantil, com Barbosa (2006, 2010) e Guimarães (2008, 2011, 2012); Literatura e formação do leitor na infância, Candido (1995), Meireles (2016, 2017a, 2017b), Debus (2006, 2010), Azevedo (2004), Girotto e Souza (2016a, 2016b), Zilberman (2003), entre outros. Os resultados mostram que as crianças se constituem leitoras desde bebês e a mediação das professoras é fundamental nesse processo, já que elas se utilizam de uma série de elementos para envolver as crianças nas narrativas, procurando tornar esses momentos mais prazerosos, alegres e brincantes, assim como incentivam as crianças a gostarem das histórias. A organização dos espaços, o ambiente acolhedor, os adereços, como brinquedos, fantoches, dedoches, objetos sonoros, o corpo, a entonação da voz, as expressões faciais, os gestos, a ludicidade foram citados como elementos importantes para envolver as crianças nas histórias.

Palavras-chave: Estética. Docência. Literatura. Bebês. Crianças bem pequenas.

ABSTRACT

This research, on PhD level, refers to the aesthetic dimension in teaching with babies and toddlers, focusing on reading practices and storytelling with children's books or children's literature and aims to analyze if, during the moments of storytelling for children – from zero to three years, there are revealing elements of the aesthetic dimension, and clues that indicate the formation of future readers. This is a research of qualitative approach, carried out at the Center for Early Childhood Education of a municipal network in São José (SC) in Florianópolis metropolitan area, with three groups of children from zero to three years. The data were generated from entries in the field for observations, production of written and photographic records and also from interviews with the teachers of these particular groups of children. For defending an idea that knowledge is something historically constructed and the child is a social being with rights, the theoretical perspective sustain itself in historical materialism principles from the writings of Walter Benjamim (2002, 2013, 2015, 2012, 2017) and also in the historical-cultural psychology supported by Vigotski (1999, 2007, 2010, 2018). Beyond this authors, a interlocution was made with other fields of knowledge, namely: Teaching with Freire (2000), Nóvoa (2007, 2011, 2018), Tardif and Lessard (2011), Early Childhood Education with Barbosa (2006, 2010), Guimarães (2008, 2011, 2012); Literature and reader formation in childhood, Candido (1995), Meireles (2016, 2017a, 2017b), Debus (2006, 2010), Azevedo (2004), Giroto and Souza (2016a, 2016b), Zilberman (2003), among others. The results show that children start to have interest in reading since babies, and the teachers mediation is critical in this process when they use a series of elements to engage children in the narratives, trying to make those moments more pleasureable, fun and playfull, by stimulating the children to like the stories. Organization of spaces, welcoming environment, accessories such as toys, puppets, finger puppets, sound objects, the body, the tone of voice, the facial expressions, the gestures, the playfulness were quote as important elements to engage the children in the stories.

Keywords: Aesthetics. Teaching. Literature. Babies. Toddlers. Very young children.

LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1- Professora Ana Lúcia fazendo a mediação do livro com crianças do Grupo 2 | 42
- Imagem 2 - G1 preparando-se para a festa | 59
- Imagem 3 - G1 descendo a rampa | 59
- Imagem 4 - Sequência de brincadeiras com fantoches | 60
- Imagem 5 – Sequência de brincadeiras na lona | 63
- Imagem 6 - Sequência de exploração das cascas de ovos | 64
- Imagem 7 - Professora Ana Lúcia e a rotina do Grupo 2 | 66
- Imagem 8 - Estante de livros do G2 | 67
- Imagem 9 - Um elefante se balança | 67
- Imagem 10 - Leitura da história *Um elefante se balança* | 68
- Imagem 11 - Professora Juliana contando história para o Grupo 3 | 71
- Imagem 12 - Professora Rejane mediando a leitura com o G1 | 72
- Imagem 13 - Sequência de imagens do G1 ouvindo *As aventuras de Tobi* | 113
- Imagem 14 - Sequência de imagens que mostra a mediação da história | 114
- Imagem 15 - A aventura de Tobi | 115
- Imagem 16 - Professora Rejane e crianças se divertindo com os personagens | 115
- Imagem 17 - Professora Juliana fazendo a leitura da história *O Grifalo* | 117
- Imagem 18 - Sequência de brincadeiras com o carrinho no G1 | 127
- Imagem 19 - Professora Rejane mediando a alimentação do G1 | 128
- Imagem 20 – Tomar água é parte da docência do G1 | 129
- Imagem 21 - Os desafios de tomar água e equilibrar copos no G1 | 129
- Imagem 22 - O retorno do parque do G2 | 133
- Imagem 23 - Os Pets | 142
- Imagem 24 - Sequência de imagens do G1 durante a história | 143
- Imagem 25 - Sequência de crianças do G1 explorando os livros | 144
- Imagem 26 - *Pedrinho, cadê você?* | 146
- Imagem 27 - Sequência de brincadeiras do G2 com a história do Pedrinho | 147
- Imagem 28 - Sequência de imagens de Isabelle lendo a história do Pedrinho | 148
- Imagem 29 - *Bom-dia, todas as cores!* | 159
- Imagem 30 - Sequência de imagens durante a história *Bom-dia todas as cores* | 159
- Imagem 31- Crianças deitadas durante a história *Bom dia todas as cores* | 160
- Imagem 32 - Sequência de imagens do teatro de sombras | 161

- Imagem 33 - Professora Rejane ajudando os bebês no teatro de sombras | 162
- Imagem 34 - Sequência de imagens do G1 “grudado” na professora | 163
- Imagem 35 - Sequência de imagens do G1 com as histórias que saem da caixa | 163
- Imagem 36 - *Pedro vira porco-espinho* | 169
- Imagem 37 - Sequência de imagens da história com o G3 | 171
- Imagem 38 - *O Grifalo* | 173
- Imagem 39 - Sequências de imagens do G3 durante a história de *O Grifalo* | 173
- Imagem 40 - *A casa sonolenta* | 176
- Imagem 41 - Sequência da história *A casa sonolenta* | 177
- Imagem 42 - E quem gostou, bate palmas! | 178
- Imagem 43 - Sequência de imagens do G2 no cantinho dos livros | 183
- Imagem 44 - *O que tem dentro da sua fralda?* | 185
- Imagem 45 - Alice do G2 brincando com bebê de fralda | 186
- Imagem 46 - José Aquiles fazendo a leitura visual do livro | 187
- Imagem 47 - Sequência de imagens da leitura do livro para o G2 no espaço externo | 188
- Imagem 48 - Sequência de imagens com Isabelle durante a leitura da história | 190
- Imagem 49 - Sequência de imagens de crianças do G1 com os livros | 192
- Imagem 50 - *O monstro das cores* | 193
- Imagem 51 - Sequência de imagens do G3 durante a história do monstro das cores | 193
- Imagem 52 - Sequência de imagem das crianças do G3 pintando monstros | 195
- Imagem 53 - Crianças do G1 na Festa das Bruxas | 197
- Imagem 54 - *A palavra feia de Alberto* | 198
- Imagem 55 - Sequência de imagens da história “A palavra feia de Alberto” | 199

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Terminologias utilizadas na área | 30

Quadro 2 - Levantamento de teses e dissertações da BDTD | 36

Quadro 3 - Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (SLIJ) | 39

Quadro 4 - Histórias e livros presentes nas observações | 202

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| Abrinq | Fundação Abrinq pelos direitos da criança e do adolescente |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CEI | Centro de Educação Infantil |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil |
| ECA | Estatuto da Criança e Adolescente |
| G1 | Grupo 1 |
| G2 | Grupo 2 |
| G3 | Grupo 3 |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| OSs | Organizações Sociais |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua |
| PNE | Plano Nacional da Educação |
| SC | Santa Catarina |
| TCC | Trabalhos de Conclusão de Curso |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

A TÍTULO DE PRÓLOGO: FIOS QUE SE (RE)INVENTAM E RESISTEM AOS TEMPOS | 18

1 INTRODUÇÃO: UMA VIAGEM EM BUSCA DO FIO QUE TECE MINHA HISTÓRIA | 19

1.1 ALINHAVANDO OS PRIMEIROS PONTOS: A TRÍADE ESTÉTICA, LITERATURA E DOCÊNCIA COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS | 28

1.2 ENTRE TESOURAS E AGULHAS: PROBLEMA, OBJETIVOS E REFERENCIAL | 32

1.3 RETALHOS DE UMA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A TEMÁTICA | 35

2 AO LONGO DOS CAMINHOS... SIGO ALINHAVANDO UM OLHAR ESTÉTICO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES | 42

2.1 ENCONTROS TECIDOS NO CAMPO: ENTRE EMOÇÕES E DESCOBERTAS | 52

2.1.1 Entrelaçando pontos com os bebês e suas professoras | 56

2.1.2 Professoras do Grupo 1: elas fazem parecer fácil... | 62

2.1.3 Costurando as aproximações com crianças bem pequenas | 65

2.1.4 Um novo grupo, novas histórias: aproximações com o Grupo 3 | 70

3 A DIMENSÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE LEITORES: TECITURAS DA DOCÊNCIA | 72

3.1 ESTÉTICA E DOCÊNCIA: INTERLOCUÇÕES COM A FILOSOFIA E AS ARTES | 73

3.1.1 Experiência estética – Experiência da beleza | 86

3.1.2 Estética e infância | 89

3.2 A DIMENSÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS | 96

3.3 POR UMA ESTÉTICA DA LITERATURA COMO DIREITO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS | 105

4 A DOCÊNCIA, AS CRIANÇAS E OS LIVROS INFANTIS: GRANDEZAS E MINÚCIAS COMPARTILHADAS NO COTIDIANO | 117

4.1 DAS BELEZAS DA DOCÊNCIA: PARADOXOS E (RE)INVENÇÕES DIÁRIAS | 118

4.1.1 A docência com bebês e crianças bem pequenas: simultaneidade de relações e ações na rotina | 124

4.2 HISTÓRIAS, LIVROS E AFETOS: PROFESSORAS, BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NO COMPARTILHAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS | 133

4.2.1 Entre berços, fraldas e livros: tecendo bordados de leituras desde bebês | 134

4.2.2 Narrativas e mediação de histórias: Experiências estéticas que perpassam os tempos | 150

4.2.3 A organização dos ambientes para leitura: experiências estéticas possíveis | 180

4.3 ENTRELAÇANDO PONTOS ENTRE AS HISTÓRIAS E OS LIVROS QUE POVOARAM A IMAGINAÇÃO DAS CRIANÇAS DURANTE A PESQUISA | 201

5 COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS! ENTRELAÇANDO PONTOS ENTRE A ESTÉTICA E A LITERATURA NA DOCÊNCIA COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS | 204

5.1 CONCEPÇÕES DE LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DO LEITOR | 205

5.2 TOMAR GOSTO POR LITERATURAS: ELEMENTOS QUE CONTRIBUEM PARA AS CRIANÇAS GOSTAREM DAS HISTÓRIAS | 211

5.2.1 Relação das práticas cotidianas com a formação do leitor | 218

5.3 SOBRE OS LIVROS E HISTÓRIAS PREFERIDAS DAS CRIANÇAS | 220

5.3.1 A mediação como essencial: o papel do adulto na formação de leitores | 223

5.4 PLANEJAMENTO, INTENCIONALIDADE E PERIODICIDADE: QUAL O LUGAR DAS HISTÓRIAS E DOS LIVROS INFANTIS? | 224

5.5 CONCEPÇÕES DE ESTÉTICA, DOCÊNCIA E LITERATURA | 230

5.6 REPERTÓRIOS ARTÍSTICO-CULTURAIS DAS PROFESSORAS | 234

5.7 CONTO ITINERANTE! PROJETOS, AÇÕES E GRUPOS DE ESTUDOS | 243

6 ARREMATANDO PONTOS DO EXPERIENCIADO | 247

REFERÊNCIAS | 254

APÊNDICE A | 267

A TÍTULO DE PRÓLOGO: FIOS QUE SE (RE)INVENTAM E RESISTEM AOS TEMPOS

*A vida só é possível
Reinventada.*
(MEIRELES, 2017a, p. 421)

Esta é uma história marcada por fios, alguns de algodão, outros de linho ou seda, coloridos ou não, usados principalmente para tecer peças de vestuário. Mas, além desses, havia muitos outros: fios de memórias, fios de resistências, fios de desejos que tecem vidas, que tecem sonhos. Fios invisíveis aos olhos, mas potentes na vida. Era preciso saber usar os fios para que as histórias tecidas fizessem sentido. Na infância era mais fácil, eram fios de brincadeiras, usados para pular o elástico, brincar de vai e vem, cama de gato, telefone sem fio ou, então, para fazer laços nos longos cabelos que cobriam o quadril. A partir da adolescência, foi necessário aprender outros usos para os fios e as tecituras nem sempre eram alegres e brincantes. Os fios da responsabilidade estavam acima dos sonhos e desejos. Parece que este é o significado (ou a consequência) de ser gente grande, adulta. Alguns dias os fios eram mais leves e coloridos e as costuras fluíam com certa liquidez, a vida passava branda, outros não, o peso era quase insuportável. Em muitos momentos, perdia o fio da meada e, por vezes, parecia difícil encontrá-lo novamente. Infortúnios no campo profissional e pessoal atravessaram o caminho me levando a querer romper e desistir de vez desses fios. Foi preciso tomar decisões, afastar-me das coisas que me faziam mal, reinventar-me. Descobri que, às vezes, desistir pode significar um ato de resistência. Desistir de algo que nos fragiliza para nos fortalecer e, assim, encontrar forças para continuar. Sabia que encontrar esse fio, agarrar-me a ele e seguir tecendo essa história era a única forma de sobrevivência, não do corpo físico, mas de pulsão de vida, de desejo de estar viva, de privilegiar a vida! Assim, essa história vem sendo tecida com fios, às vezes, rompidos, rasgados, quebrados, puídos e, novamente, arrematados. Os inúmeros nós desse fio contribuem para que a história tenha mais intensidade, emoção, sensibilidade, poesia e processos densos de investigação e de superação.

Esse período de doutoramento, que deveria ser de um mergulho teórico profundo, foi de busca aos fios perdidos e rompidos, tentativa de sobrevivência profissional, física e mental e, sim, um mergulho teórico não tão profundo como gostaria, mas o possível nesse momento e gratificante. Assim, entre linhas e agulhas, tensões e dores, belezas e poesias, fui tecendo razões diárias para continuar nesse processo vital, tecendo modos de resistir e viver e tecendo também um texto que, mais que me qualificar doutora, possa me humanizar trazendo à tona uma versão melhor da pessoa que venho me constituindo, humana, mulher, mãe e professora.

1 INTRODUÇÃO: UMA VIAGEM EM BUSCA DO FIO QUE TECE MINHA HISTÓRIA

*Viajei pelas estrelas,
dentro da rosa dos ventos.
Trouxe prata em meus cabelos,
pólen da noite sombria...
Mirei no meu coração,
vi os outros, vi meu sonho,
encontrei o que queria.*
(MEIRELES, 2017a, p. 441-442)

Início aqui uma viagem *pelas estrelas, dentro da rosa dos ventos*, rumo à minha infância. Percorro, inicialmente, um caminho que me guia ao passado e me leva ao encontro da menina e jovem que habitam a mulher que hoje sou. Que histórias, sonhos e desejos compõem a constituição dessa mulher, profissional e pesquisadora? Quais os fios que tecem razões e interesses para querer *reinventar a vida* e concluir mais essa etapa da formação profissional e humana? Em que circunstâncias esses fios se entrelaçam com a dimensão estética na docência dos bebês e crianças bem pequenas e nas relações das crianças com os livros infantis?

A história começa com uma menina, nascida e crescida no meio rural, eu menina, fios de memórias de um tempo onde se vivia com muita simplicidade, mas nada faltava aos olhos de uma criança, pois quase tudo vinha da terra, era plantado, colhido, cuidado e a infância era intensamente vivida em contato com a natureza, com a terra e os animais. Das memórias dessa infância trago comigo doces lembranças ligadas às primeiras histórias infantis que ouvia na escola. Todos os dias, ao final da aula, a professora orientava-nos a abaixar a cabeça na carteira, fechar os olhos e ali éramos transportadas para lugares incríveis, cheios de aventuras e magia. A voz da professora tinha o poder de nos aquecer, tranquilizar, fazer sorrir, assustar, entristecer, deixar curiosa, aflita, brava, enfim, eram muitas as sensações provocadas naqueles momentos de histórias narradas pela professora. Mesmo tendo somente sete anos de idade, valia a pena andar três quilômetros para chegar à escola, pois sabia que antes de voltar para casa seria presenteada com novas aventuras, como a história da Dona Baratinha e do pobre João Ratão, que, de tão guloso, morreu na panela do feijão. Não me lembro de ver ou manusear livros, até porque, se a professora os usava, eu, com a cabeça abaixada e olhos fechados, não teria como vê-los. O que sabia era que os recursos da voz, entonação, ritmo e respiração da professora eram como tapetes mágicos que me faziam voar para mundos cheios de aventuras e fantasias, viajar pelas estrelas.

Se na escola não tinha livros¹, em casa, tampouco. Mas ali, no seio de uma família de agricultores pobres, numa casa cercada por matagal e iluminada por lamparinas de querosene, também eram comuns as histórias compartilhadas pelos adultos, sempre à noite e sentados ao redor do fogão à lenha, fios de afetos que aqueciam as noites frias e refrescavam as quentes. Medo e curiosidade envolviam-me completamente, pois eram histórias sobre almas penadas, assombrações, fantasmas ou misteriosas bolas de fogo que apareciam no meio do mato. Depois de ouvir as histórias ficava muito assustada e, às vezes, mal conseguia dormir naquelas noites sombrias. Sobre as histórias da infância, Meireles (2016, p. 30) aponta que “Não há quem não possua, entre suas aquisições de infância, a riqueza das tradições, recebidas por via oral. Elas precederam os livros, e muitas vezes o substituíram. Em certos casos, elas mesmas foram o conteúdo desses livros”.

São muitas as histórias que nos constituem ao longo da vida e, algumas vezes, mudanças de percurso se fazem necessárias. Ao deixar o campo e migrar para a cidade, compreendi que as histórias podem emergir dos livros, da tradição oral ou da vida cotidiana dos sujeitos reais. Foram justamente essas últimas que, de tão intensas, anos mais tarde me levaram a retornar aos estudos e me formar professora.

Cheguei à cidade muito jovem, sem ter avançado nos estudos e diante da necessária arte da sobrevivência, em uma cidade em que era pólo da indústria têxtil na época, fiz-me costureira e, assim, fui tecendo, com fios de algodão, peça a peça, dia a dia, o meu destino. Foram anos de trabalho na confecção em que convivi diariamente com quase 100 mulheres, com idade entre 18 e 70 anos. Por trabalhar em máquinas muito rápidas, tinha o privilégio de ter diariamente uma ajudante (diferente a cada dia) que ficava sentada a minha frente separando, juntando e organizando as peças de *jeans* por mim costuradas. Elas eram como fadas que ajudavam também a passar o tempo, a longa jornada diária de 10 horas², pois ficavam conversando comigo, contando-me suas histórias, narrativas detalhadas de suas experiências vividas, quase sempre, sofridas. A maioria das mulheres era triste, histórias tristes, sem sonhos ou perspectivas, algumas mulheres eram separadas, outras mães solteiras, em uma época em que a sociedade machista discriminava ainda mais que na atualidade, mulheres que sofriam preconceitos, violências físicas e simbólicas, privadas de qualquer esperança ou direito. Foram muitas costuras e histórias tecidas em meio aquele amontoado

¹ Tratava-se de uma pequena escola composta por uma única sala e cozinha, “Escola Isolada e Desdobrada de Linha Anta”. O único livro que manuseei nos primeiros anos foi a Cartilha de Alfabetização.

² Esse período de 1983 a 1987, que trabalhei na confecção era anterior a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), portanto, a jornada diária era de 10 horas.

azul de *jeans*³, pó e mulheres desiludidas. Ao prender bolsos nas traseiras das calças ou tecer grandes pespontos laterais ao longo das pernas de cada peça, tecia também um imenso desejo de mudar esse destino que se mostrava (quase) inevitável. Estudar parecia ser a única alternativa para sair dali e percorrer um longo caminho em busca de algo diferente, “[...] humildes caminhos onde se escondem as coisas que trazem felicidade” (MEIRELES, 2017, p. 441). Mas, onde estava a felicidade? Já não a encontrava mais ali naquele ambiente. Essas mulheres foram minha maior universidade, com elas aprendi que a vida não poderia se resumir àquela condição, que era preciso fazer algo diferente, costurar outras histórias, outros destinos, voltar a sonhar. Essas mulheres que me impulsionaram a voltar a estudar. Com elas, “Mirei no meu coração, vi os outros, vi meu sonho, encontrei o que queria” (MEIRELES, 2017, p. 441-442), encontrei forças para voltar a estudar, seguir em frente e não parar, jamais.

Em 1987, concluí o 2º Grau - Magistério (atual Ensino Médio). Em 1988, iniciei como Professora de Pré-escolar (Educação Infantil), portanto, há exatos 30 anos que venho me constituindo docente com foco na primeira etapa da Educação Básica e se lá nos primórdios da carreira, na estreia como docente, eu caí literalmente de paraquedas em uma turma de crianças de Educação Infantil e tive que aceitar como forma de sobrevivência, para minha alegre surpresa, antes do final daquele primeiro ano, eu já estava completamente seduzida pelo trabalho com crianças de zero a seis anos de idade, tanto é que estou até hoje atuando na área, sempre envolvida com as práticas docentes da Educação Infantil. Em 1991, formei-me Pedagoga e, após alguns anos em sala com crianças de zero a seis anos, assumi diversas funções fora de sala, mas no âmbito da Educação Infantil, como: coordenadora pedagógica, diretora de creche, orientadora de Departamento de Educação Infantil, Consultora da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), professora formadora em serviço. Desde 2006, atuo na formação inicial, em cursos de Pedagogia de Universidades Públicas da Grande Florianópolis, sempre com disciplinas voltadas para área, em especial, professora e orientadora de Estágio em Educação Infantil e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Nesses diferentes espaços de atuação profissional, tenho observado que, quando se discute sobre livros para crianças na Educação Infantil, há uma preocupação maior na escolha, seleção e qualidade dos livros quando o trabalho envolve as crianças dos grupos de maior idade, a partir dos quatro anos, e que até os três anos, essa estética dos livros ou a sua literariedade não é objeto de (tanta) preocupação. É como se as crianças dessa faixa etária não fossem capazes de compreender uma linguagem ou uma imagem mais elaborada (ou mais

³ Tratava-se de uma confecção de calças Jeans.

literária). Além disso, são comuns as justificativas de que as crianças de zero a três anos ainda não sabem cuidar dos livros, rasgam, põem na boca e, por isso, acabam tendo acesso somente aos livros mais simples, baratos, de consumo rápido.

Soma-se a isso, o fato de que as práticas docentes com crianças de zero a três anos de idade são ainda desafiadoras para a área, em todos os aspectos, não só no que se refere aos livros infantis. Vargas, Gobbato e Barbosa (2018) apontam alguns aspectos para reforçar a necessidade de ampliar pesquisas com bebês e crianças bem pequenas: há ainda pouca clareza do que seja o trabalho com essa faixa etária; predominam imagens de docência relacionadas à estimulação das crianças; professoras colocam-se no papel de substitutas maternas e, ainda, concebem as práticas nesses primeiros anos como função preparatória para os anos posteriores. Poderíamos acrescentar, ainda, formação precária das profissionais, fragilidades de conteúdos e disciplinas específicas para o trabalho com crianças de zero a três anos nos currículos dos cursos de pedagogia, inadequação da linguagem, concepções equivocadas ou ultrapassadas sobre bebês e crianças pequenas, ou seja, são muitas as questões reais que demonstram o quanto ainda somos carentes de investimentos em pesquisas e em formação e temos a avançar.

Ademais, a educação das crianças de zero a três anos ainda permanece cercada por mitos e desafios constantes que vai desde um imaginário historicamente construído pautado no senso comum e que vê a creche como algo negativo ou um “mal necessário⁴” e que, portanto, se possível, deve ser evitada. Isso resulta em um preconceito por parte de muitas famílias que ficam receosas em colocar suas crianças pequenas na Educação Infantil e preferem buscar outras estratégias para deixá-las em casa, ao menos até que possam adquirir independência e desenvolver a linguagem suficientemente para que possam “contar” às famílias tudo o que acontece lá. Portanto, há aqui um medo e uma desconfiança em relação ao trabalho desenvolvidos nesses espaços; há também o preconceito ou desconhecimento por parte de determinados profissionais, principalmente da área da saúde, que, muitas vezes, orientam as famílias para não colocarem seus filhos na Educação Infantil muito cedo, pois as crianças ficam suscetíveis ao contágio de vírus e outras doenças infecto-contagiosas.

Embora a Educação Infantil esteja marcada por grandes avanços no campo do direito, sobretudo, nas três últimas décadas, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Art. 208 determina que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV—educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;” (BRASIL, 1988). Esse direito é reafirmado no Estatuto da Criança e Adolescente

⁴ Sobre isso, ver Rosember (1983); Kramer (1995); Kuhlmann Jr.(1991), entre outros.

(ECA) (BRASIL, 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), no Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2014-2024), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), e essas legislações constituem marcos importantes para a área, pois os bebês e as crianças bem pequenas permanecem como o grupo mais marginalizado da Educação Básica.

Entre os constantes desafios, podemos destacar a creche⁵ como uma das etapas mais desiguais da Educação Básica, com atendimento que varia muito nas regiões do país, desde as regiões mais avançadas com o percentual de quase 37% de atendimento no sul e sudeste, às regiões que permanecem com o mínimo de atendimento como é o caso da região centro-oeste com 22,6%, região nordeste com 19,5% e a região norte com apenas 10%⁶. Além disso, são as crianças pertencentes às famílias de menor renda per capita que estão fora da Educação Infantil. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD, 2017), dos 20% da população com renda *per capita* mais baixa, 33,9% das crianças de zero a três anos estão fora da Educação Infantil. O Plano Nacional aprovado em 2014 para um período de 10 anos (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) tem como primeira meta “Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014). Essa meta está muito distante de se concretizar.

Nos últimos anos, a Lei nº 12.796, de 2013, conhecida como “lei da obrigatoriedade”, alterou a LDB e estendeu a obrigatoriedade (antes dos sete aos 14 anos), passando a ter o seguinte texto no Art. 4º, Inciso “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 2013). Para atender a nova lei e colocar todas as crianças de quatro e cinco anos nas instituições de Educação Infantil, como estratégia de ampliação das vagas, duas medidas foram tomadas pelos municípios: diminuir o número de atendimento de zero a três anos e reduzir a jornada de período integral para parcial nas novas matrículas. Com isso, as consequências atingiram diretamente os bebês e crianças bem pequenas. Parece-nos que em qualquer situação de contenção de gastos, contingenciamento, as crianças de zero a três anos são utilizadas como parte da solução e diferentes estratégias como creches domiciliares, terceirização por meio de convênios e parcerias, gestão dos

⁵ Utilizo o termo creche para me referir às crianças de até três anos de idade, conforme Art. 30, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

⁶ Dados da Fundação Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (Abrinq), pelos direitos da criança e do adolescente (ABRINQ, 2018), Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

serviços de educação por parte de Organizações Sociais (OSs)⁷ e até propostas de incentivo à educação domiciliar por parte do Governo Federal.

Tudo isso leva a crer que essa faixa etária permanece sendo considerada por muitos governantes e parte da sociedade civil como educação de menor valor, ou seja, nós, da área da Educação Infantil, estamos sempre na “corda bamba”, tendo que provar a importância, a necessidade, as contribuições de um trabalho profissional, docente, sério e comprometido com a Educação Básica e a formação de cidadãos de direito e, ainda, mostrar resultados, ou seja, provar que bebês e crianças bem pequenas são sujeitos de direitos e merecem educação de qualidade, pública e gratuita, com profissionais qualificados.

Considerando todos esses desafios postos e tendo em vista minha trajetória profissional, marcada pela defesa da educação pública, gratuita e de qualidade como direito de todas as crianças, independente da faixa etária, o interesse em pesquisar sobre a dimensão estética na docência de professoras de Educação Infantil que trabalham com bebês e crianças bem pequenas está diretamente ligado à minha experiência de professora do Ensino Superior. Foi a partir das experiências vividas em campo de estágio que impulsionaram meu desejo de querer conhecer mais profundamente o que e como essas professoras compreendem a dimensão estética em sua ação no que tange às questões da literatura, qual a valorização que elas atribuem às propostas e ações que envolvem as histórias infantis, sejam elas lidas ou contadas, se percebem em seu trabalho alguma relação com a formação de leitores. Enfim, desafiei-me a ir ao encontro das concepções presentes na docência de cada professora pesquisada e como essas concepções regem as escolhas que são ofertadas às crianças em forma de livros infantis, livros de literatura infantil ou histórias da tradição oral. Assim, é na minha atuação docente que alicerço minhas inquietações e teço esta história, marcada pela “palavra viva”, aqui apresentada em forma de investigação científica.

Kramer (2002a, p. 177) argumenta que para escrever, os professores precisam se apropriar vivamente da palavra, palavra viva, que tenha sentido, pois a linguagem “[...] guarda a possibilidade de recuperar a história, de imprimir marcas, de conferir sentidos e fazer sentido das coisas”. Escrever passa por isso, caso contrário, seremos “[...] meros escreventes de uma palavra repetida” (KRAMER, 2002a, p. 177). É por isso que escolhi iniciar esta tese com minha história vivida e vívida, para que tenha sentido, desejo de escrevê-la e que possa, assim, anunciar o novo e, nesse movimento, “Velhonovo, novovelho num processo que rasga

⁷ Exemplo disso é a Lei nº. 10.372, aprovado em 25 de abril de 2018, que institui o programa “Creche e saúde já” em Florianópolis, Santa Catarina, o que gerou revolta e greve por parte dos servidores públicos (FLORIANÓPOLIS, 2018).

e tece as palavras, que rasga e tece a história” (KRAMER, 2002a, p. 178). Outro autor que, embora não tenha a infância como foco de seu trabalho, mas nos dá algumas pistas que vão ao encontro da valorização da história pessoal de cada um e da sua própria história, é Paulo Freire (2015). Em *Cartas à Cristina*, o autor inicia nos fazendo “O convite a revisitar a infância” e postula “Voltar-me sobre minha infância remota é um ato de curiosidade necessário” (FREIRE, 2015, p. 41). E é movida por essa curiosidade presente na menina que habita dentro de mim e que se mostra potente, que segue entrelaçando os fios da tese e da vida.

Mais forte que eu foi o desejo de tecer um texto fluído, poético, que possa remeter a uma narrativa leve e, ao mesmo tempo, profunda, capaz de afetar aqueles a que a ele tiverem acesso, como quem narra para viver, uma Sherazade⁸ contemporânea, uma vez que não seria possível separar minha história de vida do trabalho de investigação que ora apresento. Um texto que possa trazer o rigor acadêmico necessário a uma pesquisa de doutorado, mas que tenha a leveza de uma narrativa daquelas que possa “intercambiar experiências” (BENJAMIN, 2012, p. 213), em um movimento recíproco daquilo que me constitui e do que eu vou tecendo ao longo das páginas.

Para me acompanhar nesta tecitura, faço algumas escolhas teóricas e literárias que se entrecruzam ao longo do trabalho. São referências que, embora tenham vivido tempos diferentes, contextos adversos diferentes⁹ e não tiveram como foco de suas pesquisas as crianças de zero a três anos, de alguma forma me tocam, afetam-me e ajudam-me a compreender meu objeto de estudo, uma vez que também perpassa seus interesses, suas obras, versam sobre estética, literatura e concebem as crianças como sujeitos históricos, sociais, geracionais e que se constituem nas interações que estabelecem com seus pares, com os adultos nos diferentes contextos sociais, por isso, a partir de agora, passam a integrar esta história.

A primeira eleita é uma mulher, professora, poeta, escritora. Dela, conhecia apenas alguns poucos versos que haviam driblado o tempo e permanecido na memória da menina do interior que aqui habita. Muito antes de eu conhecer o mar, já recitava: “Do último andar se vê o mar. É lá que eu quero morar” (MEIRELES, 2017a, p.487). E não é que esta tese foi tecida “no último andar”, olhando para o mar, na sinfonia das ondas? Também sabia – sei – “de cor”

⁸ Narradora da coleção de contos populares árabes *As mil e uma noites* que tem o poder de prender seu principal ouvinte, o rei, e, com isso, consegue se manter viva.

⁹ As três referências que trarei a partir de agora viveram e produziram parte de seus escritos durante um período de grandes guerras ou entre guerras, como a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

os versos da Bailarina: “Esta menina tão pequenina quer ser bailarina, não conhece nem dó nem ré, mas sabe ficar na ponta do pé...” (MEIRELES, 2017a, p. 479), ou ainda, o dilema de ter que escolher entre isto ou aquilo: “E vivo escolhendo o dia inteiro. Não sei se brinco, não sei se estudo, se saio correndo ou fico tranquilo” (MEIRELES, 2017a, p. 520).

Durante muito tempo, Cecília Meireles (1901-1964) foi, para mim, quase uma desconhecida. Felizmente, nos últimos anos, tenho sido seduzida pela leitura de poesias e crônicas e dessa maneira que chegou às minhas mãos um livro da autora chamado *Crônicas de educação* (MEIRELES, 2001). Ao ler as crônicas, descobri ali uma professora e militante, de personalidade muito forte e profunda sensibilidade, a quem admirei e me identifiquei muito, alguém cuja obra tem muito a contribuir com meu objeto de pesquisa, que, na década de 1930, problematizava temáticas que ainda hoje nos desafiam, como, por exemplo, a discussão que apresenta sobre literatura infantil, livros para crianças, livros infantis ou sobre educação estética na infância. Mas, a grande descoberta se deu quando fui presenteada com uma imponente caixa contendo a *Poesia Completa de Cecília Meireles* (MEIRELES, 2017a), fiquei completamente absorta com a beleza e a profundidade dos seus poemas, tomei a decisão de trazê-la, de mãos dadas, seja para contribuir teoricamente ou poeticamente com meu texto. Tamanha foi a admiração pela autora que acabei adquirindo também as *Crônicas de Educação* (MEIRELES, 2017b), uma caixa contendo todas as suas crônicas distribuídas em cinco volumes.

Em 1917, Cecília Meireles formou-se professora na Escola Normal do Rio de Janeiro, cidade em que começou a exercer o magistério. Estudou literatura, folclore e teoria educacional. Fundou, no Rio de Janeiro, a primeira Biblioteca Infantil do Brasil, em 1934. Cultivou uma poesia reflexiva, lírica, de fundo filosófico e extrema sensibilidade. Como cronista na área da educação, discorreu sobre aspectos políticos e sociais, foi combativa, militante por uma educação laica, pela reforma do ensino público, lutou por diretrizes democráticas para o ensino público, pela formação para os professores, remuneração justa.

Em 1930, ela já militava por uma escola livre da vontade da família e da igreja, discussão tão presente na atual conjuntura. Além disso, encontrei uma Cecília Meireles que apontava, lá naquela época, para a necessidade de ouvir as crianças, prestar a atenção às suas preferências, aos seus gostos e, ao tratar dos livros que deveriam compor uma biblioteca infantil, ela é categórica: “Deveriam ser anotadas as preferências das crianças sobre essas leituras, para informação dos que se dedicam ao estudo do assunto” (MEIRELES, 2016, p. 82), pois, observando as crianças, as escolhas que elas fazem entre os livros que estão a sua

disposição, seria possível saber o que lhes interessa, ou seja, as crianças são competentes para participarem ativamente nos assuntos que lhes dizem respeito.

A segunda referência que trago comigo é a de um intelectual de rara sensibilidade, extrema criticidade, que me ensinou que é preciso prestar a atenção aos degraus do trabalho, pois “[...] numa prosa de boa qualidade tem três níveis: um musical, o da sua composição, um arquitetônico, o da sua construção, e por fim um têxtil, o da sua tecelagem” (BENJAMIN, 2013, p. 24).

Filósofo alemão, crítico da modernidade, militante da cultura e da crítica literária, Walter Benjamin (1892-1940) é considerado um dos pensadores mais importantes do século XX e, talvez, muito a frente de seu tempo, o que o faz tão atual na contemporaneidade. Deixou uma vasta obra que versa sobre temas diversos, entre eles, educação, crianças, jogos e brinquedos, livros infantis, movimento estudantil, cultura, história, experiência, arte, literatura, política, ética, estética, além de uma diversidade de gêneros literários como textos ensaísticos, cartas, críticas, resenhas, aforismos.

Sua obra foi produzida em contextos de guerra, Primeira Guerra Mundial (1914-1918), período entre guerras, início da Segunda Guerra Mundial (1939-1940 – data de sua morte), mas isso não o intimidou nem o impediu de ser um militante ativo, crítico da cultura e da modernidade, cujo pensamento não é nada ortodoxo nem linear. Sua concepção de criança explícita nos textos não era nada romantizada ou infantilizada, ao contrário, defendia que “A criança exige dos adultos representações claras e inteligíveis, mas não infantis”, e, ainda, “A criança compreende perfeitamente as coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas [...]” (BENJAMIN, 2012, p. 256). Marcadas por questões históricas, sociais e culturais, as crianças estão envolvidas pela complexidade da trama social. Assim, elas reinventam o seu mundo de coisas a partir de elementos que recolhem da cultura e do mundo dos adultos (BENJAMIN, 2012).

Na sequência, apresento a terceira referência por mim eleita para compor um “guarda-chuva interdisciplinar” que sedimenta as bases desta pesquisa. Psicólogo russo, Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934) desde muito cedo se interessou por diferentes áreas, entre elas a literatura, poesia e filosofia. Coursou Medicina, Direito, Filosofia, Psicologia, Literatura e História. Em 1917, ano da Revolução Russa, formou-se em direito e começou a lecionar Literatura e História da Arte e ainda fundou um laboratório de Psicologia na escola de professores em que lecionava. Foi um importante psicólogo da época, influenciado pela teoria marxista, assim como Benjamin, e pioneiro nos estudos que relacionavam o desenvolvimento intelectual das crianças às condições de vida e interações sociais e históricas estabelecidas, o

que faz com que eu o considere fundamental nesta trama aqui desenvolvida. Para Vigotski (2007), todo e qualquer conhecimento é construído socialmente e passa pelas relações humanas, portanto apresenta o conceito de mediação social como base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Cecília Meireles, Walter Benjamin e Vigotski estarão comigo, durante toda a costura desta tese, tecendo com fios de seda e agulhas de prata, bordando alegrias, costurando ideias e articulando histórias permeadas por outras estéticas tão necessárias na contemporaneidade.

1.1 ALINHAVANDO OS PRIMEIROS PONTOS: A TRÍADE ESTÉTICA, LITERATURA E DOCÊNCIA COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

*As três Princesas silenciosas,
as fiandeiras do meu destino...*
(MEIRELES, 2017a, p. 126).

Estética, literatura e docência. Dessas sentenças não abro mão, palavras que me são muito caras, *fiandeiras do meu destino*, por isso eu as preservo com todo o cuidado. Percebo que nelas cabem muitas das inquietações profissionais, pessoais e da pesquisadora que assumiu o compromisso teórico e reflexivo da construção de uma tese de doutoramento. E por que elas são tão importantes? Aprendi com Antônio Cândido (1995) que não é possível viver sem a possibilidade da fabulação. Sendo assim, para responder a sentença e demonstrar como elas foram dando sentido ao objeto da pesquisa, utilizar-me-ei de uma narrativa que traz à tona elementos da subjetividade marcados por uma experiência que é individual, mas também coletiva, e que vai se delineando e construindo novos significados e, ao mesmo tempo, desencadeia a necessidade de continuidade.

Outro grande aprendizado que esses anos de profissão me renderam é que a docência é também uma arte e, como toda arte, possui uma estética recheada de sutilezas, pequenos gestos, sorrisos, encontros, beleza. Sim, há também rasgos, dores, fissuras, alinhavos que se rompem e tudo isso compõe o exercício da docência, da beleza e da profundidade do fazer docente. E é esta beleza que permeia a docência na Educação Infantil, especificamente de zero a três anos, que me instigou, a qual fui em busca e agora trago, nesta tese, dando visibilidade as sutilezas desse trabalho inicial que as docentes fazem ao apresentar aos bebês e crianças bem pequenas o vasto mundo dos livros infantis, dos livros de literatura infantil, das

histórias contadas ou lidas e das possibilidades imaginativas que estas práticas de leitura produzem.

Partilho, aqui, um pouco da estética das narrativas, dos espaços, dos textos, dos planejamentos, das atuações de professoras que trabalham com bebês e crianças bem pequenas e que compreendem a grandiosidade de suas práticas junto a esses pequenos sujeitos, leitores, que têm o direito ao livro e ao texto literário, ao acesso à beleza das palavras, da musicalidade das orações, dos textos, das ilustrações, das histórias e poesias. Há aqui uma defesa de que as crianças se constituem leitoras desde muito cedo e que esse processo não se dá ao acaso, mas mediado, planejado e intencional, portanto, as professoras têm um papel fundamental como mediadoras do processo. Chamo a atenção para a dimensão estética que compõe esse cenário, pois as crianças são grandes observadoras e todos os elementos dispostos e oferecidos a elas contribuem para “[...] educar nelas o juízo estético” (VIGOTSKI, 2010, p. 346).

No entanto, é fundamental esclarecer o que estou chamando de bebês e crianças bem pequenas. Faço referência, inicialmente, ao documento *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BRASIL, 2009), que compreende os bebês como as crianças de zero a 18 meses e as crianças bem pequenas como aquelas entre 19 meses e três anos e 11 meses. Essa mesma terminologia vem sendo utilizada em diferentes documentos entre eles, *Especificidade da ação pedagógica com bebês*, no qual Barbosa (2010, p. 2) nos provoca a refletir sobre quem são os bebês. A autora alerta que não podemos usar como critério somente a idade biológica ou cronológica, pois “[...] as experiências culturais afetam o crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas”. Destaca ainda que em nossa cultura são considerados bebês as crianças que ainda estão aprendendo a andar, deslocar-se com desenvoltura, comunicar-se usando palavras ou pequenas frases, portanto, até um ano e 18 meses. Mas, longe de serem caracterizados pelas “[...] suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade” (BARBOSA, 2010, p. 2), são sujeitos potentes e complexos, detentores de herança genética, reflexos, competências sensoriais, cognitivas e nas relações sociais. Além disso, em seus corpos se conectam de maneira singular os afetos, o intelecto e a motricidade, elementos constitutivos dos ritmos e jeitos de ser e se comunicar de cada bebê. Sim, os bebês e as crianças bem pequenas são seres completos, ativos e participativos.

Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), último documento oficial da Educação Básica, aprovado em dezembro de 2017, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (BRASIL, 2017), ao tratar da Educação Infantil, primeira etapa da

Educação Básica, também manteve essa mesma caracterização proposta anteriormente. No quadro a seguir, visualizam-se as terminologias utilizadas na área.

Quadro 1- Terminologias utilizadas na área

| CRECHE | | PRÉ-ESCOLA |
|-----------------------------------|--|---|
| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Os bebês e crianças bem pequenas são sujeitos partícipes da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, que tem como finalidade explícita, contribuir para o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos e 11 meses de idade, considerando todos os aspectos, entre eles o social, afetivo, motor, cognitivo, psicológico, cultural, artístico, entre outros (BRASIL, 1996).

Sendo assim, pensar a docência para/com as crianças de Educação Infantil envolve investir nas diferentes dimensões formativas que possam elaborar um conjunto de repertórios a serem vivenciados cotidianamente nos espaços educativos, compreendendo os sujeitos na sua totalidade. A dimensão estética faz parte desses elementos formativos que compõe a docência na Educação Infantil, portanto, não estou me referindo a qualquer estética, mas, sim, a estética das histórias que são contadas ou lidas para as crianças, a estética dos textos, a estética das imagens, dos espaços, dos afetos, das emoções, das sensibilidades. As crianças estabelecem uma relação estética com esses objetos e cenários que, sutilmente, vão educando gostos, hábitos, habilidades. Desse modo, as crianças vão experienciando a poética da palavra, das histórias, dos livros, dos espaços. Nas palavras de Vigotski (2010, p. 343), “[...] toda vivência poética parece acumular energia para futuras ações, dá a essas ações um novo sentido e leva a ver o mundo com novos olhos”. Levar os bebês e as crianças bem pequenas a conhecer e participar desse mundo com um olhar estético é uma tarefa desafiadora para a área da Educação Infantil.

Sendo assim, o contato das crianças com os livros infantis e as histórias, além de nutrir o imaginário, poderá ampliar os repertórios linguísticos, imagéticos, bem como a ampliação das referências estéticas que elas vão construindo desde os primeiros anos. Como bem destacou Meireles (2016, p. 20), “A Literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição”. Defender a literatura como elemento de fruição imaginação, apreciação estética, formação de gosto é considerá-la com um valor em si mesma, rompendo com qualquer estratégia reducionista de didatização ou de utilização dos livros somente como pretexto.

Candido (1995) concebe a literatura como um direito humano, se é humano, é indispensável a todas as pessoas, incluindo bebês e crianças bem pequenas. O autor chama de literatura “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura” (CANDIDO, 1995, p. 174), isso inclui desde as formas mais simples como as quadrinhas, os provérbios, as adivinhas, as lendas, as histórias orais, até as formas mais complexas da produção escrita, como, por exemplo, um poema com linguagem mais elaborada, logo, mais difícil de compreensão. Para o autor, a fruição é direito de todas as pessoas em todas as sociedades, assim, trata-se de uma necessidade universal que “[...] deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (CANDIDO, 1995, p. 186).

Essa humanização proporcionada pelo contato com a literatura também é apontada por Cosson (2017, p. 25), ao defender que “[...] a literatura é essencialmente palavra, quanto da experiência de mundo que concentra e disponibiliza, pois não há limites temporais e espaciais para um mundo feito de palavras – o exercício da liberdade nos torna humanos”. O mundo é construído com palavras, que dispostas de um modo singular, constroem sentidos, tornam-se literárias. Para Sisto (2012, p. 141), as palavras na boca de quem narra se transformam em espetáculo, objeto estético: “Se, para isso, o narrar, o comunicar, o dialogar, o atingir outrem, o suspender o tempo, o emocionar, estiverem conjugados de modo a transformarem um texto em objeto duplamente estético”. É a estética da escrita que, ao passar para oralidade, também possui uma estética da voz, da entonação, dos ritmos, da musicalidade, entre outros. O autor é enfático ao afirmar que “[...] a Literatura, como arte da linguagem, não pode abrir mão dos elementos formais e estéticos” (SISTO, 2012, p. 81). Isso significa que uma literatura pode ser lida por pessoas de todas as idades, sejam crianças ou adultos.

Pensar a literatura para bebês e crianças bem pequenas envolve todos esses componentes, pois, como advoga Parreiras (2012, p. 107), “Os livros para os bebês são objetos culturais que inauguram uma relação com a fantasia, as palavras, as imagens e a estética”. Nesse processo de interação de bebês e crianças bem pequenas com os livros, os adultos – no caso aqui, as professoras – exercem um papel fundamental, pois são responsáveis por possibilitar o encontro e isso envolve uma escuta, assim como fazer com que as crianças sejam protagonistas desse “[...] encontro literário, para na sequência ofertar e consolidar ações ainda embrionárias de leitura” (GIROTTI; SOUZA, 2016b, p. 8).

1.2 ENTRE TESOURAS E AGULHAS: PROBLEMA, OBJETIVOS E REFERENCIAL

*Ando a procura de espaço
para o desenho da vida.
Em números me embaraço
e perco sempre a medida.*
(MEIRELES, 2017a, p. 349).

O problema da pesquisa refere-se à dimensão estética na atuação docente de professoras de bebês e crianças bem pequenas, no que tange às histórias contadas ou lidas de livros infantis ou livros de literatura infantil e de como essas narrativas podem influenciar na formação do leitor desde os primeiros anos de vida. A questão central que orienta a pesquisa é: as práticas cotidianas das professoras de bebês e crianças bem pequenas revelam elementos da dimensão estética nos momentos de narrativas de livros infantis ou livros de literatura infantil?

Dessa questão central, derivam outras: as narrativas de histórias estão presentes nas rotinas? Elas são privilegiadas como propostas importantes ao desenvolvimento integral das crianças e a formação de leitores? Como essas narrativas são planejadas? Que escolhas são feitas? Quais elementos importam nessas escolhas? Como os espaços de leituras são organizados? Quais elementos são utilizados para compor esses espaços? Enfim, qual estética habita esse lugar da narrativa oral das histórias, dos espaços e das práticas?

A pesquisa tem como objetivo geral analisar nas práticas cotidianas de professoras de bebês e crianças bem pequenas, elementos reveladores da dimensão estética durante as narrativas de histórias de livros infantis ou livros de literatura infantil, e se há pistas que possam indicar ali o início da formação de leitores. Para atingir esse objetivo, foram elencados como objetivos específicos: 1) refletir e analisar a dimensão estética na atuação docente com bebês e crianças bem pequenas; 2) evidenciar as práticas de leitura mediadas e a estética que permeia essas práticas; 3) identificar as concepções das professoras relacionadas ao livro ou texto literário e à formação do leitor; 4) compreender como as professoras se apropriam do conhecimento literário e como criam situações de interação e desenvolvimento para envolver as crianças.

As DCNEI, legislação específica que orienta os princípios e fundamentos da primeira etapa da Educação Básica, inclui a dimensão estética como princípio importante a ser considerado nas propostas e práticas pedagógicas para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Essa dimensão aparece em vários momentos do documento como fundamental para educar e cuidar de crianças na sua integralidade. O Art. 6º destaca três grandes princípios que devem

ser respeitados nas propostas pedagógicas: éticos, políticos e estéticos, sendo que os princípios estéticos tratam da “[...] da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2009, p. 2). De acordo com o Parecer das DCNEI,

O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências. (BRASIL, 2009, p. 9).

As DCNEI também indicam, no Art. 8º, inciso II, que as propostas pedagógicas das instituições devem garantir às crianças: “[...] a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança[...]” (BRASIL, 2009, p. 2). Chama a atenção, ainda, para a necessidade de garantir experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, assim como cita as experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

Face ao exposto, a problemática e os objetivos desta pesquisa estão em consonância com as orientações das DCNEI (BRASIL, 2009), ao investigar nas práticas cotidianas, como esta dimensão estética se materializa nas ações pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas, tendo como recorte as narrativas de histórias, as interações das crianças com os livros infantis e livros de literatura infantil e a mediação das professoras nesse processo inicial de formação de leitores.

Para atingir os objetivos da tese, parto de algumas premissas que permeiam toda a construção do trabalho: as crianças constituem-se leitoras desde bebês; a literatura é concebida como uma arte que humaniza as pessoas; existe uma estética que perpassa as interações das crianças e professoras com os livros, as imagens, os textos, os espaços, as escolhas; o papel de mediação das professoras é essencial nesse processo de construção de gostos e hábitos de leitura, desde a mais tenra idade. E, ainda, é direito dos bebês e das crianças bem pequenas o acesso aos livros infantis e livros de literatura, a audição de histórias e o contato com outros gêneros textuais. Diante dessas sentenças, a explicitação dos conceitos de estética, literatura, docência com bebês, mediação de leitura e formação do leitor é fundamental para analisar o objeto da pesquisa.

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e foi realizada em Centro de Educação Infantil (CEI) da Rede Municipal de São José (SC), na Grande Florianópolis, tendo como sujeitos da pesquisa três professoras e três auxiliares juntamente com seus grupos de crianças de zero a três anos.

Os dados foram gerados em dois momentos distintos, sendo que primeiro foram realizadas observações com produção de registros escritos e fotográficos envolvendo as professoras nas interações com as crianças em três grupos com idade inferior aos três anos de idade, assim denominados: Grupo 1 (G1) com crianças de 4 meses até 1 ano, Grupo 2 (G2) com crianças de 1 ano até 2 anos e Grupo 3 (G3) com crianças de 2 anos até 3 anos. Na sequência, foram realizadas entrevistas com as professoras e auxiliares desses três grupos, totalizando seis entrevistas. A pesquisa de campo foi realizada em 2018, entre os meses de setembro a dezembro.

Considero importante demarcar que a criança que habita esta tese é uma criança real, concreta, que traz marcas sociais e históricas, que nasceu numa determinada cultura, que é brincante, transgressora, um tanto desordeira, adora esconderijos, conhece todos os possíveis e os inimagináveis, é uma criança que se suja, adora brincar com os restos e se sente particularmente atraída por um “canteiro de obras”, não para reproduzir as obras dos adultos, mas para virar do avesso qualquer norma que a impeça de experimentar e criar, pelo simples prazer de descobrir e sentir com o corpo inteiro. A criança desta tese é uma criança benjaminiana (BENJAMIN, 2002).

Compreendendo o conhecimento como algo construído historicamente e a criança como um sujeito social que está envolvido pela complexidade da trama social, marcado por uma história no interior de uma dada cultura, a perspectiva epistemológica que alicerça a tese apoia-se em princípios do materialismo histórico e traz como eixo estruturante as obras de Walter Benjamin (2002, 2012, 2013, 2015, 2017), mas também na perspectiva histórico-cultural, a partir das contribuições de Lev Semionovich Vigotski (1999, 2007, 2010, 2018). Esses autores também são fundamentais para o entendimento dos conceitos de estética e mediação. O diálogo com outros autores também ajuda aprofundar os conceitos e ampliar a compreensão do objeto, entre eles: sobre a especificidade da docência com bebês e crianças bem pequenas, diálogo com Maria Carmem Barbosa (2010), Daniela Guimarães (2011), Angela S. Coutinho (2010); para discutir a literatura e a formação do leitor, apoio-me em Antonio Candido (1995), Cecília Meireles (2016), Cyntia G. S. Girotto e Renata Junqueira de Souza (2016a, 2016b), Regina Zilberman (2003), Ricardo Azevedo (2004), Rildo Cosson (2017), Celso Sisto (2012), Ninfa Parreiras (2012), Eliane Debus (2006, 2010), entre outros.

1.3 RETALHOS DE UMA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A TEMÁTICA

*Os caminhos do mundo, agora
ficam semeados de aurora,
não sei o que germinarão.*
(MEIRELES, 2017a, p. 434).

Na tentativa de mapear produções acadêmicas que possam dialogar com esta pesquisa, *germinando* novas ideias, busquei saber se há, na atualidade, uma preocupação da área com a formação do leitor literário, com a estética que envolve as narrativas dos livros infantis, e um entendimento de que essa formação possa iniciar com os bebês e as crianças bem pequenas. Para isso, fiz um exercício de olhar atento e rigoroso para trazer, aqui, uma síntese sobre a temática ou um recorte do Estado do Conhecimento nos últimos 10 anos, considerando como marco as DCNEI, pois, conforme já exposto, indica a dimensão estética, as experiências narrativas, a apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, o convívio com diferentes gêneros textuais como elementos importantes nas práticas pedagógicas da Educação Infantil (BRASIL, 2009). Portanto, selecionei a produção acadêmica do período de 2009 até 2018, em três diferentes bases: no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e nas três edições do Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (SLIJ) nos anos de 2012, 2014 e 2016.

Iniciei o levantamento das produções acadêmicas na BDTD utilizando como descritores “Estética”, “Literatura” e “Bebês” e não localizei nenhum trabalho. Então, substituí “Bebês” por “Educação Infantil” e encontrei cinco trabalhos, sendo duas teses e três dissertações, mas ao ler os resumos percebi que somente um se aproximava ao meu objeto: a pesquisa de Bittens (2018), que versa sobre a estética dos livros de literatura para crianças de zero a três anos. A autora focou no projeto gráfico, ilustrações e textos que compõem os livros analisados.

Em seguida, os descritores usados foram “Formação de leitores” e “Educação Infantil”. Localizei 15 pesquisas, mas todas tratam da formação de professores ou da formação de leitores com crianças acima dos quatro anos. A próxima tentativa foi com “Formação do leitor bebê”, localizei nove trabalhos, mas excluí um, pois não tinha o foco na literatura.

Quadro 2 - Levantamento de teses e dissertações da BDTD

| Descritores | Localizados | Selecionados | Autores/ano |
|--|-------------|--------------|---|
| Estética, Literatura e Bebês | 0 | 0 | - |
| Estética, Literatura e Educação Infantil | 05 | 01 | Bittens (2018) |
| Formação de leitores e Educação Infantil | 15 | 0 | - |
| Formação do leitor bebê | 09 | 08 | Modesto-Silva (2019) Pinto (2018); Berbel (2017); Hampel (2016); Bagnasco (2014); Souza (2014); Escouto (2013); Guimarães (2011). |

Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora, 2018.

A dissertação de Bittens (2018) foi a única localizada que aproxima a discussão da estética com a literatura para bebês e crianças bem pequenas. Embora não tenha a docência como objeto de estudos, a autora investiga as principais tendências em termos de projeto gráfico, ilustração e texto nos livros para crianças de zero a três anos. Parte da premissa de que os bebês apreendem a linguagem estética ao entrarem em contato com a literatura. A autora analisou 10 títulos que compõem o acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) de 2014, apoiando-se nos referenciais de Rosinha, Sophie Van der Linden, Ana Margarida Ramos, Adriana Baptista, Annete Werner, António Candido, entre outros.

Nas pesquisas que versam sobre a formação do leitor desde bebê, observei que a mediação de leitura aparece como elemento recorrente, de grande importância nesse processo. Assim, foram selecionadas uma tese e sete dissertações.

O trabalho mais recente por mim localizado e que contribui significativamente com esta pesquisa é a tese de Modesto-Silva¹⁰ (2019). A autora teve como *lôcus* da pesquisa, uma bebeteca de uma creche municipal em Presidente Prudente, SP, e o objetivo foi desenvolver práticas mediadas que favoreçam a formação do pequeno leitor. A autora trabalhou com três turmas de crianças de zero a três anos e como resultados concluiu que as interações entre livros, mediadores e crianças desde a mais tenra idade facilita o processo de formação de atitudes leitoras e com isso, delineou uma proposta metodológica de educação literária na primeiríssima infância. O olhar da pesquisadora foi embasado na teoria histórico-cultural e apoiou-se também em Girotto e Souza (2010, 2014).

Pinto (2018) analisou as interações dos bebês com livros literários e as contribuições para os processos de educação literária. Para isso, utilizou-se de ambientes organizados para aplicação de situações de mediação de leitura com grupo de bebês e quatro livros do acervo

¹⁰ Essa pesquisa foi defendida no início de 2019, mas considere importante trazê-la aqui já que se aproxima muito com o objeto desta tese.

Programa Nacional Biblioteca na Escola (2014). Destacou nos resultados a importância do espaço adequado ao bebê/leitor nas situações de mediação de leitura, o que contribui na capacidade de compreensão e expressão por meio de experiências diversificadas como as histórias e músicas.

Hampel (2016) analisou o trabalho pedagógico de mediação de leitura em turmas de bebês (com idade entre três e 18 meses), buscando identificar a frequência das ações de mediação, a reação dos bebês e seus possíveis gestos de leitura e a relação entre ações de mediação e comportamentos observados nos bebês. A autora constatou que as professoras se utilizam de inúmeras ações para mediar a leitura com os bebês, como diferenciar o livro de outros objetos, descrever elementos e acontecimentos, manter a atenção dos bebês e chamar para a participação durante a leitura. Ela concluiu que os bebês prestam atenção à atividade de leitura sendo responsivos a ela, nas palavras da autora. Também observou nos bebês comportamentos de leitura como passar as páginas, apontar ilustrações, balbuciar, entre outros, imitando ações das professoras. Como referencial teórico, recorreu a Mantovani (2014), Nascimento (2012), Guimarães (2011), Ramos e Rosa (2009) e com a contribuição de pesquisas da Psicologia de Carvalho e Pedrosa (2005) e Carvalho *et al.* (1996).

Bagnasco (2014) investigou as práticas de leitura de histórias de quatro professoras de Educação Infantil. Nesses eventos de leitura, buscou analisar o papel da materialidade do livro no processo de construção de sentidos de cada história para as professoras e para os pequenos leitores. A autora pontua que o professor desempenha um papel fundamental na promoção da prática de leitura de histórias junto às crianças com quem trabalha. Como resultados da pesquisa, foram evidenciados indícios da influência da materialidade do livro, pois as imagens dos livros são utilizadas pelas professoras para dar sentido e significado às histórias e, com isso, percebeu-se, por parte das crianças, a imitação dos gestos e fazeres das professoras. As crianças também demonstraram de forma inventiva das histórias e dos suportes, inclusive atribuindo outros usos. A autora fundamenta-se nos princípios da teoria histórico-cultural, a partir de Vigotski, que compreende que é nas interações sociais que as crianças se desenvolvem e aprendem e esse processo é mediado pela professora.

Escouto (2013) investigou de que forma os bebês interagem com a esfera literária, como formar o leitor literário no contexto da Educação Infantil. Sustentada em Bakhtin e Vigotski, a autora conclui que a creche é um espaço privilegiado para a formação do leitor literário e o trabalho desenvolvido ali fornece elementos e condições para que essa formação se consolide, destacando o convívio das crianças com adultos-leitores. A formação do leitor literário passa pela relação entre as palavras das crianças e dos adultos que participam da

construção da história de leitura da criança. A leitura no espaço da creche ganha um estatuto de conhecimento a ser construído sistematicamente nos processos de relações que a criança estabelece com os interlocutores e com a palavra literária.

Guimarães (2011) investigou a prática pedagógica com crianças de até dois anos e teve como foco as interações dessas crianças com o objeto livro. A autora pesquisou o que as crianças fazem, como fazem, onde e com quem o fazem, enquanto manuseiam os livros. Em uma das etapas de trabalho, a pesquisadora fez intervenções junto às educadoras, questionando e propondo outras formas de usar os livros. Nos resultados, ela destaca o protagonismo dos bebês na escolha e formas de utilização dos livros, na busca de um lugar para ler e também na escolha de parceiros de leitura. Segundo a autora, morder, dobrar, lamber, cutucar, ver com as mãos fazem parte das primeiras experiências de leitura das crianças. A autora observou que não basta que as crianças tenham acesso aos livros, é necessária uma mediação lúdica repleta de experiências criativas que potencialize o desejo das crianças pelos livros. Trata-se de uma pesquisa-ação pautada em Barbier (2002), Andaloussi (2004) e Thiollent (2008) e, ainda, em autores da Sociologia da infância, Psicologia da Criança e pequena infância: Sarmento (2005, 2008), Ferreira (2008), Corsaro (2009), Wallon (1986), Falk (2004), Cocever (1990, 2009), Goldschmied e Jackson (2006), entre outros. Para referenciar a concepção de leitura utiliza como base a perspectiva de Freire (1987).

As pesquisas de Souza (2014) e Berbel (2017) aproximam-se muito tanto no objeto de estudos – as práticas pedagógicas referente às interações das crianças com o mundo letrado – quanto aos objetivos, metodologia e resultados.

Ao fazer o levantamento nas Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no mesmo período (2009-2018), abrangeu: 38ª Reunião (2017), 37ª Reunião (2015), 36ª Reunião (2013), 35ª Reunião (2012), 34ª Reunião (2011), 33ª Reunião (2010) e 32ª Reunião (2009). Os Grupos de Trabalho (GTs) pesquisados foram a Educação da criança de 0 a 6 anos (GT07) e Formação dos Professores (GT10). Diante disso, selecionei cinco trabalhos e, ao realizar a leitura, observei que somente um fazia a relação da literatura com as crianças de zero a três anos. É o trabalho “Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz”, de Nazareth de Souza Saluto de Mattos (UFRJ), apresentado na 37ª Reunião (2015), em Florianópolis.

Nas Reuniões Regionais da ANPED, encontrei na ANPED Sul (2016), realizada em Curitiba, dois trabalhos que dialogam o objeto desta tese: “Rodas Poéticas e Libretos de Criação: experiências lúdicas de habitar a linguagem na Educação Infantil”, de Dulcimarta

Lemos Lino e Sandra Regina Simonis Richter, e “Bebês entre livros: as relações dos bebês com os livros no contexto da educação infantil”, de Fernanda Gonçalves.

A terceira base de dados consultada incluiu trabalhos apresentados nas três edições do Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (SLIJ, 2012, 2014, 2016), coordenado pela Professora Eliane Debus, juntamente com o Grupo de Pesquisa Literalise. O 7º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (VII SLIJ) aconteceu no período de 26 a 28 de setembro de 2016. O 6º Seminário de Literatura infantil e Juvenil e I Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e práticas de mediação literária aconteceu no período de 15, 16 e 17 de outubro de 2014 e o 5º.Seminário de Literatura Infantil e Juvenil de Santa Catarina: Letramento literário e Diversidade (V SLIJ) que ocorreu entre os dias 11 e 13 de abril de 2012. Para esse levantamento, utilizei os Anais de cada edição do Seminário e encontrei 14 trabalhos que abordam a formação do leitor desde os primeiros anos de vida (Quadro 3).

Quadro 3 - Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (SLIJ)

| Edição do Seminário | Ano | Trabalhos localizados |
|--|------------|------------------------------|
| 7º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil/ Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária: linguagens poéticas pelas frestas do contemporâneo (VII SLIJ) | 2016 | 06 |
| 6º. Seminário de Literatura infantil e Juvenil e I Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e práticas de mediação literária (VI SLIJ) | 2014 | 05 |
| 5º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil de Santa Catarina: Letramento literário e Diversidade (V SLIJ) | 2012 | 03 |
| Total: | | 14 |

Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora, 2018.

Os trabalhos demonstram uma variedade de aspectos que vem sendo pesquisados acerca do encontro dos bebês e das crianças bem pequenas com a literatura. As discussões compreendem: as estratégias de leitura para a formação do leitor; as práticas de mediação de leitura; a relação afetiva entre os sujeitos e os livros de literatura e a contribuição para a construção do gosto pela leitura; os espaços diferenciados para a contação de histórias; os espaços físicos dos livros como ambientes lúdicos e convidativos; o encontro, as interações, o contato dos bebês com os livros (GONÇALVES, 2014, 2016; MELO *et al.*, 2016; ROSA, 2016); a bebeteca como espaço potencializador da formação de leitores, lugar de poesia, contação de histórias para crianças de zero a três anos, promoção da leitura literária (MARTINS; BAPTISTA; LIMA, 2014, 2016; VENÂNCIA *et al.*, 2016); a leitura literária na creche (ESCOUTO; BORTOLOTTI, 2012); o letramento literário com foco no texto literário

e nas contribuições deste para a formação dos leitores (FURTADO; DEBUS, 2014); o livro de imagens (CLAUDINO, 2014); os clássicos da literatura infantil, envolvendo as crianças numa teia de imaginação, prazer e fruição (SANTOS, 2012).

A dimensão estética aparece como parte importante do processo de formação de leitores bebês em dois trabalhos, que destacam a estética da imagem, da palavra, do gesto, da fantasia, dos afetos, da entonação (MAIDANA, 2012; GALVÃO; BELMIRO, 2014). Galvão e Belmiro (2014) defendem que é preciso que a literatura seja oferecida desde a mais tenra idade, não só como experiência expressiva, mas como possibilidade. Para as autoras,

[A] Literatura entendida aqui como linguagem artística que carrega as dimensões éticas e estéticas tão necessárias para a construção da subjetividade da criança e também como uma proposta de educação ética e política que tem como pressuposto o uso do texto literário como uma prática de acolhimento e liberdade. (GALVÃO; BELMIRO, 2014, p. 141).

Elas reforçam a leitura mediada como a possibilidade de interação dos bebês e crianças bem pequenas com os textos da vida.

Ao concluir esse levantamento, temos um panorama das pesquisas nesses 10 anos (2009-2018), que nos possibilita inferir alguns pontos para reflexão: se considerarmos o volume de teses e dissertações defendidas durante esse período e que somente nove pesquisas trazem com objeto os bebês e crianças bem pequenas na perspectiva da formação de leitores e/ou interações com o livro literário, temos aqui um longo caminho a avançar; e se levarmos em conta que somente uma pesquisa apresentou a dimensão estética como parte integrante e importante desse trabalho com as crianças de zero a três anos, então, esta tese aborda um aspecto ainda pouco pesquisado e poderá trazer uma contribuição relevante para a área da Educação Infantil.

A partir do levantamento realizado, ficou claro que as pesquisas da Educação Infantil quando trazem como objeto de estudo a formação do leitor literário, na maioria das vezes tem como sujeitos as crianças a partir dos três anos de idade. Durante o levantamento, foi possível perceber no Ensino Fundamental um volume grande de pesquisas que discutem a literatura e a formação do leitor, o que indica que a preocupação com a formação do leitor ainda está muito concentrada nos trabalhos voltados para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especificamente o período de alfabetização ou os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

O levantamento nos trabalhos da ANPED, ao encontrar somente três trabalhos que se aproximam do recorte aqui pesquisado, mostrou que os bebês e as crianças bem pequenas permanecem na invisibilidade quando o assunto ultrapassa aos cuidados, à higiene e à

alimentação. Já nas três edições do SLIJ, por ser um espaço específico de discussão da literatura, localizei 14 trabalhos, o que indica algum avanço, embora ainda lento, pois observei que são as mesmas pesquisadoras/es que apresentam os trabalhos nas diferentes edições do seminário, ou seja, temos ainda um número bem limitado de pesquisadoras/es que discutem a formação de leitores desde bebês e as interações com os livros infantis e/ou literaturas.

Para o leitor atento que chegou até aqui, não constitui nenhuma surpresa o fato de que esta tese se propõe a trazer uma escrita mais leve, poética, não linear, portanto, há uma fuga consciente aos modelos mais rígidos e engessados e uma intencionalidade clara ao tecer histórias de sujeitos reais (pesquisadora, crianças e professoras), perpassando todos os escritos, sem delimitações muito definidas. Isso significa que, ao longo de todos os capítulos, estarei tecendo reflexões e análises a partir dos dados produzidos em campo no diálogo com os referenciais teóricos, desse modo, o leitor poderá encontrar ora narrativas mais extensas, ora aforismos, aparentando descontinuidades, mas tudo é parte da intencionalidade e da tecitura, sempre amparada no diálogo com os referenciais elencados.

Nesse sentido, esta tese está, desde o início, permeada pelas falas das professoras, pelas cenas do cotidiano observadas e registradas durante a pesquisa, pelos gestos, sorrisos e olhares das crianças que nos provocam a pensar, enxergar, sua condição de sujeitos de direitos, direito à educação, direito à literatura, direito ao cuidado, direito a uma docência exercida com responsabilidade, comprometimento, amorosidade, ética e muita estética.

Após esta Introdução, apresento os caminhos percorridos na pesquisa e o encontro com os sujeitos protagonistas, que já iniciam habitando e dando vida ao trabalho. No terceiro capítulo, discuto a dimensão estética na docência com os bebês e crianças bem pequenas a partir de algumas cenas do cotidiano envolvendo a docência e as histórias infantis. A discussão acerca da literatura e da formação do leitor ganha destaque no quarto capítulo. No quinto capítulo, apresento as concepções das professoras sobre Literatura Infantil, a relação das suas práticas com a formação do leitor e os repertórios que nutrem sua constituição profissional e pessoal. Por último, procuro arrematar alguns pontos tecendo possíveis (in)acabamentos.

2 AO LONGO DOS CAMINHOS... SIGO ALINHAVANDO UM OLHAR ESTÉTICO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Imagem 1- Professora Ana Lúcia fazendo a mediação do livro com crianças do Grupo 2



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 7 nov. 2018.

*As nuvens fogem... Sono... Tédio...
E, enquanto, ao longo dos caminhos,
as vozes líricas da infância
cantam canções de bem-querer.
(MEIRELES, 2017a, p.118)*

Qual estética habita a literatura na docência com bebês e crianças bem pequenas? É possível dar visibilidade a essas estéticas a partir de uma pesquisa de campo? Que caminhos seguir para enxergar e capturar essas estéticas? É por aqui que esta pesquisa transita, buscando trazer à tona um pouco da beleza e da sensibilidade que permeia a docência com bebês e crianças bem pequenas, mais especificamente nos momentos das narrativas, isso significa que o foco da pesquisa está na relação entre esses sujeitos – professoras e crianças – nas mediações exercida pelas professoras com livros infantis ou livros de literatura infantil.

A imagem 1, que abre este capítulo, ilustra a potência dessa relação que envolve o livro, a professora e as crianças. Os quatro meninos estão com a atenção totalmente voltada para a mediação da professora. Seus olhos, suas bocas, seus corpos leem o livro. A professora desempenha o papel de provocar nas crianças o desejo de saber da história, descobrir personagens, cores, objetos, detalhes, imaginar cenas, situações, vidas.

Ao decidir fazer uma pesquisa que possa dar visibilidade à docência com bebês e crianças bem pequenas, envolvendo as relações estabelecidas entre esses sujeitos e os livros infantis, o primeiro grande desafio encontrado foi qual caminho seguir para atingir os objetivos? Escolher caminhos não é tarefa simples para uma pesquisadora. Implica tomar decisões, escolher e definir instrumentos que irão resultar no jeito de olhar, refletir e produzir o trabalho. São como lentes que serão usadas para enxergar a realidade.

Ao tratar sobre métodos de pesquisa, as palavras de Pais (2003, p. 33, grifo do autor) nos provocam à reflexão:

É que toda pergunta é um buscar. E, como etimologicamente método significa caminho e como o caminho se faz ao andar, o método que nos deve orientar é esse mesmo: o de trotar a realidade, passear por ela em deambulações vadias, indiciando-a de uma forma bisbilhoteira, tentando ver o que nela se passa mesmo quando *nada se passa*.

Para o autor, importa fazer uma viagem e não um porto em si e isso implica em correr riscos. E nessa viagem é importante procurar contínuos nos descontínuos, nas sutilezas: “É um trotar que não perde nada correndo embora riscos de se perder no nada. [...] Procurar contínuos os descontínuos que percorre, no acidente, das coisas que acaricia, uma espécie de balanço entre esse trotar ou acto [*sic*] de acariciar o real” (PAIS, 2003, p. 34).

Dentre as inúmeras leituras que fiz nesse percurso, um texto de Nóvoa (2015) me chamou a atenção: “Carta a um jovem investigador em educação”. Embora não tão jovem, mas como pesquisadora, sinto-me quase uma iniciante e, talvez, por isso tenha sido tão provocada pelo texto. O autor propõe nove conselhos para alguém que decide se aventurar no processo de investigação. Não pretendo aqui trazê-los todos os nove na íntegra, mas alguns que me provocaram com maior intensidade e o primeiro é “Conhece-te a ti mesmo”, pois é necessário voltar-se para dentro de si “[...] até encontrar aquilo que o define e o distingue” (NÓVOA, 2015, p. 14), e aprender a habitar este lugar. Para o autor, as dúvidas são mais importantes que as certezas, já que as certezas levam à ignorância enquanto as dúvidas levam à investigação, ao aprendizado. Conhecer bem as regras da ciência também é um conselho importante, porém, Nóvoa (2015, p. 14) complementa “[...] mas não deixes de arriscar e de transgredir”, pois na investigação é preciso que haja criação ou ela perde o sentido. Assumir riscos faz parte do processo para produzir algo interessante e com significado, é preciso assumi-los, na ciência, o que importa “[...] é a capacidade de ver de outro modo, de pensar de outro modo. Se repetirmos o mesmo, encontraremos o mesmo. Sem transgressão não há descoberta, não há criação, não há ciência” (NÓVOA, 2015, p. 15).

Entretanto, o autor adverte que é preciso conhecer além dos limites da tua ciência, não basta saber de educação ou, neste caso, da docência com bebês e crianças bem pequenas: “É preciso Ler, ler muito, ler devagar, coisas diversas, coisas inúteis” (NÓVOA, 2015, p. 15). Tudo isso ajuda a pensar e este leva tempo, é preciso conquistar o tempo de pensar, tudo isso ajuda a preparar os olhos para ver. O autor complementa: “Não há nada mais útil do que o conhecimento inútil. É ele que nos prepara para ver e para pensar fora dos quadros rígidos em que tantas vezes nos deixamos prender” (NÓVOA, 2015, p. 16).

Nesse aspecto, Nuccio Ordine (2016, p. 9) concorda plenamente com Nóvoa (2015), tanto que escreveu um manifesto sobre “A utilidade do inútil”, defendendo a ideia de utilidade dos saberes. “[...] cujo valor essencial está completamente desvinculado de qualquer fim utilitarista”. O autor trata dos saberes inúteis como aqueles que se contrapõem à utilidade dominante que mata a memória, a história, o pensamento crítico e tudo o mais que deveria inspirar toda atividade humana.

Dando sequência aos conselhos de Nóvoa (2015, p. 17) que incitaram a pensar meu trabalho, está “Conhece com a tua escrita, pois é isso que te distingue como investigador”. Porém, o que significa conhecer com a escrita? Implica gostar de escrever, ter um jeito próprio de compor o texto, compreender que não é apenas uma apresentação de dados ou resultados de pesquisa, mas “[...] uma forma de expressão pessoal e até de criação artística” (NÓVOA, 2015, p. 20). É aqui que eu encontro minha identidade como investigadora, é um encontro comigo mesma, o qual deve ser carregado de emoção, sentidos, prazer e também de uma pontinha de sofrimento, porque não se trata de algo fácil, porém, às vezes, é extremamente difícil. O último conselho que o autor apresenta também não poderia deixar de fora a liberdade já que se “Conhece com liberdade e pela liberdade” (NÓVOA, 2015, p. 21). Embora o autor tenha deixado por último, adverte que este é o primeiro conselho a um pesquisador iniciante, pois sem a liberdade de criar, ousar, ultrapassar modelos autoritários, a pesquisa não fará sentido. O autor não desconsidera a lógica mercantilista, produtivista que asfixia as universidades por meio de dispositivos de controle e vigilância cada vez mais rígidos, no entanto, considera o trabalho do investigador como uma causa maior que deve ultrapassar essa lógica.

Para Nóvoa (2015, p. 21), “No princípio e no fim da investigação está sempre a liberdade. É para isso, e por isso, que tens de trabalhar, de pensar e de escrever”. Pensar que a escrita de uma tese pode me levar a conhecer-me melhor, aprender a habitar um lugar de incertezas, autorizar-me a arriscar, a transgredir cada vez mais, garantir o direito de fazer leituras inúteis, expressar-me com simplicidade, frases curtas, palavras pequenas e, ainda,

exercer a liberdade ou a autoria. Percebo aqui mais um parceiro promissor para minha jornada. Percebo também que já estou habitando esse lugar, libertando-me de algumas amarras e criando meu texto próprio, marcado pela minha história e, por isso, quisera eu, um pouco transgressor.

Todavia, antes de seguir apontando os caminhos, é necessário explicitar de que lugar eu falo e como concebo as crianças e suas infâncias na atualidade. Embora a dimensão estética da docência seja parte do objeto de estudo aqui referido e o conceito de estética, oriundo da filosofia, é importante deixar claro que se trata de uma pesquisa em educação, de um Programa de Pós-Graduação em Educação, realizada por uma pesquisadora/professora que atua na educação há 30 anos, sendo os últimos 13 anos na Educação Superior, portanto, sou totalmente encharcada pela experiência docente e que aqui situa a pesquisa especificamente na Educação Infantil e com crianças de zero a três anos. Assim, é essa a estética abordada neste trabalho, pensada, refletida e teorizada; a estética na docência de bebês e crianças bem pequenas na relação com os livros infantis como possibilidade do início da formação de leitores.

Quando fazemos pesquisas com bebês e crianças bem pequenas, mais que ouvir as vozes, é necessário compreender os silêncios, os olhares, os choros, as mordidas, e o movimento dos corpos, se revelam aproximação ou distanciamento, portanto a escuta sensível e atenta é fundamental à pesquisadora, e essa escuta está diretamente ligada ao entendimento que tenho sobre as crianças. A concepção de criança que me guia na pesquisa, que move minha ação profissional é de uma criança potente, inteligente, imaginativa, participativa, que deseja, que fantasia, que questiona, que narra, que têm direitos, que é marcada por uma história, por um contexto social e cultural, nasce em uma determinada cultura, mas não se limita a reproduzir, interfere, ressignifica, produz cultura (BRASIL, 2009).

Compreender a categoria infância como uma construção histórica e social, marcada pela complexidade e pelas tensões dos processos históricos construídos, é condição fundamental para realizar pesquisas que envolvem as crianças na atualidade. Os conceitos, as concepções, as definições e as legislações que amparam as crianças hoje resultam de movimentos sociais, de pesquisas, e vão se modificando com o tempo, assim como as relações sociais e seus significados. Desse modo, a concepção de infância é algo que vem se constituindo em movimento (KUHLMANN JUNIOR; FERNANDES, 2012), não linear e não universal marcado por disputas políticas e sociais, por contextos diversos, pelo tempo e espaço em que está inserida. Nesse sentido, “[...] ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a

estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 17).

As crianças desenvolvem-se nas interações sociais que estabelecem, participam das relações sociais, e esse é um processo cultural e histórico. Elas se apropriam dos valores e comportamentos próprios do seu tempo e lugar e seu desenvolvimento se dá nessas relações sociais com os adultos e seus pares (KUHLMANN JUNIOR, 1998). Ao viverem suas infâncias, as crianças participam de um conjunto de experiências em diferentes contextos históricos, geográficos e sociais, por isso “É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais etc., reconhecê-las como produtoras de história” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 31). Elas são sujeitos sociais de direitos, “atores sociais” (PINTO; SARMENTO, 1997), direitos esses garantidos em diferentes documentos oficiais (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2009), possuem capacidade de representação simbólica, nas suas brincadeiras evidenciam suas crenças e outras formas de organização, outras culturas, atribuindo sentidos as suas ações.

Para Pinto e Sarmiento (1997, p. 21), as culturas infantis são de natureza estritamente social, ocorrem na ação social das crianças e “[...] assentam nos mundos de vida das crianças e estes se caracterizam pela heterogeneidade”. Sendo assim, para compreender essas culturas infantis é preciso conhecer as condições sociais em que as crianças estão submetidas, onde vivem, com quem interagem, o que fazem e como dão sentido ao que fazem. Os autores destacam que é preciso “[...] partir das crianças para o estudo das realidades da infância” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 24). Portanto, compreender a infância como categoria social e utilizar metodologias de pesquisa que possam escutar mais as crianças, suas vozes, suas ações, expressões, é condição inicial, ponto de partida para a pesquisa envolvendo crianças pequenas. Nessa perspectiva, os autores sugerem como metodologia de pesquisa, estudos etnográficos, observação participante, o levantamento dos artefatos e produções culturais da infância, análise de conteúdos dos textos reais, entre outras. Como instrumentos de geração dos dados, apresentam como possibilidades os questionários, as linguagens e a iconografia das crianças. No entanto, esclarecem, que independente da técnica a ser utilizada, a reflexividade investigativa é princípio metodológico central para que o adulto que está fazendo a investigação não projete sobre as crianças seus preconceitos e representações, afinal “Não há olhares inocentes, nem ciência construída a partir da ausência de concepções pré-estruturadas, valores e ideologias” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 26). Essa reflexividade investigativa, apontada pelos autores, deverá pautar a escrita desse trabalho, a qual é inerente ao processo de pesquisa e de formação também é defendido por Barbosa e Hess (2010, p. 24),

que consideram fundamental para a produção de sentidos, pois “[...] se por um lado somos nós, sujeitos humanos, que significamos o que fazemos, por outro, não nascemos prontos, dispondo de todos os sentidos e significados possíveis de serem vivenciados no decorrer da vida”.

A pesquisa insere-se no campo das pesquisas qualitativas e contempla diferentes etapas de trabalho. Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico e a composição de um Estado do Conhecimento, tendo como recorte o período de 2009-2018, em três bases de dados diferentes, a saber: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), os trabalhos apresentados a ANPED, nas reuniões nacionais do período citado e também nas reuniões regionais da ANPED Sul de 2016, realizada em Curitiba e 2018, realizada em Porto Alegre. Fez parte do levantamento os Anais de três edições do Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (SLIJ) realizado nos anos de 2012, 2014 e 2016. A síntese desse levantamento compõe a Introdução ou primeiro capítulo da tese.

Na sequência, realizei uma pesquisa de campo tendo como instrumentos para a geração dos dados, observações e registros escritos em diário de campo, registros fotográficos, pequenas filmagens, focando os momentos das histórias contadas ou lidas e entrevistas com as professoras, utilizando gravação em áudio. Ao utilizar o termo *geração de dados* para me referir ao material produzido em campo, remeto-me e concordo com Graue e Walsh (2003, p. 115) de que “Os dados não estão por aí à nossa espera, quais maçãs na árvore prontas a serem colhidas. A aquisição de dados é um processo muito activo [*sic*], criativo e de improvisação. Os dados têm de ser reunidos antes de poderem ser recolhidos”, portanto, esse termo pertence aos autores e reflete um trabalho intenso, comprometido e ético com os sujeitos da pesquisa.

Para a efetivação dessa etapa da pesquisa de campo, primeiramente, realizei um contato com o Setor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Município de São José (SC) para apresentar a proposta de pesquisa e manifestar minha intenção de realizá-la em um Centro de Educação Infantil daquela rede¹¹. A equipe demonstrou muito interesse na referida pesquisa e forneceu dados iniciais sobre os números de instituições, turmas, profissionais, crianças e, ainda, abriu o diálogo para a continuidade da pesquisa,

¹¹ Em 2017, realizei um questionário com as professoras que trabalham com crianças de zero a três anos nos 15 Centros de Educação Infantil da rede que atendem essa faixa etária. Obtive 41 instrumentos respondidos e o objetivo foi traçar um perfil do grupo, mapear concepções, escolhas, propostas e também selecionar o local para a pesquisa de campo. Posteriormente, optamos por não trazer os dados dos questionários aqui, uma vez que o trabalho de observações e entrevistas revelou elementos mais palpáveis e instigadores para as análises.

colocando uma profissional para mediar os contatos com as instituições¹². A rede pesquisada é composta por 34 Centros de Educação Infantil (CEI), sendo que 15 possuem grupos de crianças de zero a três anos de idade¹³, totalizando 59 grupos nessa faixa etária, em cada grupo atuam duas profissionais, sendo uma professora e uma auxiliar de sala no período matutino e uma professora e uma auxiliar de sala no período vespertino, o que totaliza 118 professoras.

Além dessas profissionais, também têm as auxiliares de ensino que assumem as salas na hora atividade das professoras. Como não seria possível trabalhar com um universo muito grande de sujeitos e para garantir a qualidade, veracidade e profundidade das observações, defini uma pequena amostragem envolvendo um único CEI e as professoras que atuam com os grupos de zero a três: Grupo 1 (crianças de um ano), Grupo 2 (crianças de dois anos) e Grupo 3 (crianças de três anos). Foram seis profissionais, sendo três professoras e três auxiliares de sala que participaram dessa etapa da pesquisa.

Um dos fatores decisivos para a escolha desta Rede Municipal como *locus* da pesquisa foi por perceber que ainda são escassas as pesquisas nesse município e por ter atuado durante muitos anos (inclusive parte do tempo de doutoramento), como professora efetiva no curso de Graduação em Pedagogia de um Centro Universitário Municipal que ali funciona¹⁴. Ao atuar na formação docente contribuindo para a formação de professoras e professores da Educação Básica, especialmente nas disciplinas da Educação Infantil e estágios docentes, percebi a relevância de fazer a pesquisa com esses sujeitos, dando visibilidade ao trabalho ali realizado por essas profissionais.

Utilizei como critérios para a escolha do CEI uma instituição em que eu já vinha realizando estágios da Pedagogia há alguns anos, assim, tinha acesso facilitado, além de conhecer um pouco o percurso e o comprometimento das profissionais que lá atuam. Em segundo lugar, considerei acompanhar professoras que já estavam comprometidas com um trabalho mais efetivo em relação à literatura e, ainda, ao fato de aceitarem uma pesquisadora em sala.

¹² O Município tem um projeto chamado “A Hora do Conto Itinerante”, que é realizado nos CEI e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fazendo contação de histórias e teatros para crianças e também atua na formação de professoras contadoras de histórias.

¹³ Dados fornecidos pela Secretaria de Educação em 2016 e atualizados em 2017.

¹⁴ É importante registrar que desde o início do doutorado eu me senti no compromisso de fazer a pesquisa no município, por ser professora em uma instituição de Educação Superior do município e por defender a educação pública. Este era um retorno que eu estava dando ao município. No início de 2018, por razões pessoais, afastei-me do Centro Universitário, mas mantive a pesquisa no município. É importante registrar que tanto a equipe da Secretaria de Educação quanto o campo de pesquisa sempre foram muito acolhedores nesse tempo de observação.

Iniciei o contato com a direção do CEI em agosto de 2018. A diretora acolheu meu pedido de pesquisa, fez a mediação com as professoras, no entanto, o CEI estava com um grupo grande de estagiárias de Magistério de uma escola do Estado e, em função disso, a direção solicitou que eu aguardasse até o encerramento do estágio, por isso, somente no início de outubro, entrei em campo e, efetivamente, comecei a pesquisa no CEI, permanecendo até meados de dezembro de 2018. Nesse período, permaneci no CEI diariamente, inclusive alguns dias nos dois períodos (matutino e vespertino). Ao todo foram 20 dias de observações, sete no Grupo 1, sete no Grupo 2 e seis no Grupo 3, com duração de quatro horas em cada dia de observação e durante as observações foram realizados registros escritos e imagéticos.

Em quase todos os períodos que estive em observação, nas três salas, ao menos uma proposta com os livros fez parte do planejamento das professoras. Isso se deu, em parte, porque todas estavam cientes de meu objeto de pesquisa e também por estarmos nos últimos meses do ano, assim sendo, minha presença alterou o planejamento delas. Considero esse um primeiro ponto importante para refletirmos nas pesquisas: a presença de uma pesquisadora, mesmo sendo alguém já conhecida pelo grupo, altera o planejamento, pois o fato de conhecer meu objeto de pesquisa fez com que, muitas vezes, alterassem suas rotinas diárias, incluindo ao menos uma história para que eu tivesse elementos para meus registros. Mesmo que todas as professoras já tivessem um interesse anterior pelo trabalho com os livros infantis, mesmo que já fizesse parte de seus planejamentos, parece que a entrada da pesquisadora comprometeu-as obrigatoriamente com uma história por dia. Não em um compromisso explícito, menos ainda solicitado, mas numa tentativa de parceria, pois sabendo que esse era meu foco, fizeram tudo para que eu pudesse compreender como concebem as histórias oralizadas e lidas na docência com seus grupos de crianças de zero a três anos. Isso significa que essa entrada no campo nunca é neutra (CORSARO, 2005).

O exercício da observação requer alguns aprendizados anteriores à entrada no campo como, por exemplo, aprender a olhar. Embora a visão seja um dos sentidos desenvolvidos no ser humano desde a gestação e perceptível nos bebês, desde muito pequenos, quando manifestam interesse por estímulos do ambiente, como um quadro colorido, cores fortes, erguem a cabeça para ver, olham atentamente, o olhar precisa ser educado. Portanto, aprender a olhar é um dos grandes aprendizados de uma pesquisadora, e no caso da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas, esse olhar deve ser ainda mais cuidadoso, minucioso.

Madalena Freire (1996, p. 10) argumenta que nós não fomos educados para olhar o mundo e pensar sobre a realidade ou sobre nós mesmas, nosso olhar é cristalizado,

estereotipado e somente com o exercício da observação atenta é possível romper e construir um “olhar sensível e pensante”. O olhar envolve atenção, presença, concentração, escuta sensível para ver além daquilo que nos agrada ou que já sabemos, pois “Ver e ouvir demanda implicação, entrega ao outro. [...] A ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história” (FREIRE, 1996, p. 10). Nesse sentido, a ação de olhar envolve abertura de aprendiz que se observa, é um ato de estudar a si própria, a realidade, o contexto, à luz da teoria que me orienta. E esse olhar que estuda a si e ao mundo é um olhar curioso, questionador, pesquisador, que nos faz pensar sobre, registrar, comparar, ordenar, repensar. Envolve ação, movimento, reflexão, estudo. A autora faz um alerta importante: “Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento [...]. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela” (FREIRE, 1996, p. 14).

Rubem Alves (2014), em uma crônica intitulada “Educar o olhar”, destaca que “A primeira tarefa da educação é ensinar a ver... É através dos olhos que as crianças tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo. Os olhos têm de ser educados para que nossa alegria aumente”. O autor prossegue deixando claro que o ato de ver não é natural, mas aprendido, e quando abrimos os olhos, é como se as janelas do corpo estivessem se abrindo para nós e o mundo todo se reflete dentro de cada um de nós. Ele nos sugere aprender a ver com as crianças, já que, para elas, “[...] tudo é espantoso: um ovo, uma minhoca, uma concha de caramujo, o vôo dos urubus, os pulos dos gafanhotos, uma pipa no céu, um pião na terra. Coisas que os eruditos não vêem” (ALVES, 2014).

Outra autora que nos convida a pensar sobre a questão da observação é Luciana Ostetto (2008), quando nos lembra que o olhar e a escuta são sentidos fundamentais para compreender as crianças. A autora defende o registro como instrumento do trabalho pedagógico da professora, pois o registro possibilita a autoformação ou a formação permanente, possibilita um processo autoral, ou seja, registrar é criar histórias, enredos, contextos. Para registrar, é preciso aprender a observar ações, reações e interações dos sujeitos, crianças ou adultos e as suas próprias ações e reações. De acordo com Ostetto (2008), é escrevendo que limpamos os olhos, clareamos a visão e, assim, podemos enxergar melhor os sujeitos e as relações que vão tecendo.

Corroborando com as colocações acima, Tura (2003) considera a observação como a primeira forma de aproximação do sujeito com o mundo, pois pelo olhar entramos no mundo, comunicamo-nos e iniciamos o conhecimento a respeito dos seres que nele habitam. A observação traz características específicas de sistematização de condutas e procedimentos e de

focalização em torno de um objeto determinado. Por meio da observação é possível estabelecer uma relação de conhecimento com o objeto de estudo. Por envolver questões de objetividade e subjetividade do pesquisador, é importante destacar que a observação “[...] não prescinde de pressupostos teóricos que balizem o processo investigativo e sejam o seu ponto de partida” (TURA, 2003, p. 185). Por isso, foi necessário, inicialmente, realizar um levantamento bibliográfico, para acessar o conhecimento produzido sobre o objeto pesquisado, trazendo à tona as pesquisas que tratam da dimensão estética e da literatura na educação de crianças pequenas, para que eu pudesse enxergar o objeto de pesquisa com maior clareza e descortinar possíveis lacunas que pudessem auxiliar no andamento dessa pesquisa.

Além das observações, realizei entrevistas com as seis profissionais envolvidas na pesquisa, a partir de um roteiro semiestruturado, as quais foram previamente agendadas, utilizando um tempo da hora atividade dessas professoras, em um local mais sossegado, no caso, a sala multiusos, nos horários não utilizados pelas crianças.

Ao agendar as entrevistas, partilhei com as professoras um roteiro, deixando claro que seria uma conversa a partir daqueles pontos levantados, não necessariamente seguindo uma ordem linear ou separando as perguntas, desse modo, interessava-me uma entrevista e, como tal, poderiam ser acrescentadas ou suprimidas algumas questões. A opção pelo roteiro foi para que as professoras pudessem ter clareza e tranquilidade quanto ao conteúdo da entrevista, afastando qualquer desconforto ou receio de serem surpreendidas. O roteiro abarcava questões que envolviam: concepções sobre Literatura Infantil, Docência, Estética e a Formação do leitor; elementos são essenciais para a formação do leitor nas práticas cotidianas; o lugar da literatura no planejamento das professoras; a organização do espaço para as narrativas de histórias infantis; adereços utilizados; tempos e espaços em que as crianças têm contato com os livros ou as histórias infantis; os livros que são utilizados com as crianças; a periodicidade desses momentos. Também fez parte do roteiro perguntas de cunho pessoal, como o acesso aos repertórios artístico-culturais e se, de alguma forma, isso contribui para qualificar as práticas no que tange à dimensão estética da literatura, ao lugar da literatura na vida pessoal, ao tipo de literatura apreciada e à participação em algum projeto envolvendo literatura infantil. Essa etapa da pesquisa se deu em dezembro de 2018.

Ao refletir sobre o uso da entrevista nas pesquisas em educação, Silveira (2007) pontua que ela contém uma “arena de significados” com importantes implicações, uma vez que é constituidora de verdades e atravessada por diferentes vozes. A autora considera a entrevista como um evento discursivo complexo forjado “[...] não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que

circulam – de parte a parte – no momento e situação da realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise” (SILVEIRA, 2007, p. 118) e nos provoca a refletir sobre o que fazemos com as falas e registros resultantes da entrevista.

Uma característica comum às entrevistas é a díade denominada entrevistador/entrevistado e o pressuposto de que o primeiro pergunta e o segundo responde, no entanto, elas podem diferir, e muito, no gênero discursivo, nas concepções, nas restrições, nos encaminhamentos, no uso de instrumentos. Para Silveira (2007, p. 137), a entrevista funciona como:

[...] um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a ‘quer saber algo’, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas...Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes. Para completar essa ‘arena de significados’, ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novo tais discursos – os releerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos.

Na perspectiva da autora, durante as entrevistas com as professoras, elas reinventam-se como personagens de uma trama (ou uma tese) e por meio de seus discursos, suas vozes apresentam suas experiências cotidianas, seus modos singulares de conceber a docência, a estética, a formação do leitor.

2.1 ENCONTROS TECIDOS NO CAMPO: ENTRE EMOÇÕES E DESCOBERTAS

*Ah! Com que extremado esforço os elevamos
acima de nós, para o inalcançável,
e retornamos aos nossos limites,
e nos curvamos até o chão.*
(MEIRELES, 2017a, p. 461).

A entrada de uma pesquisadora em um campo de pesquisa é sempre marcada sentimentos diversos, um misto de euforia, expectativas, desejos, ansiedades, medos, incertezas, possíveis desconfortos, entre outros, é uma verdadeira *ginástica*¹⁵, mesmo sendo um CEI já conhecido por mim. Se antes eu entrava como professora supervisora de estágio, agora, a relação é de pesquisadora e isso altera a perspectiva e, algumas vezes, provoca certa tensão entre a professora e a pesquisadora que habitam em mim. Altera também as relações com as profissionais, se antes estava ali para contribuir com as estagiárias em formação

¹⁵ Título do poema de Cecília Meireles (2017a) que está na epígrafe deste item.

auxiliando no planejamento da docência, agora, a relação é de observação, registros, reflexões e análises das práticas cotidianas das profissionais envolvidas e do CEI como um todo. Afinal, quanto de estranhamento poderia causar naquele espaço, na condição de pesquisadora, com aqueles sujeitos, principalmente em se tratando de crianças tão pequenas? Como essas crianças iriam reagir a minha presença? Sobre as professoras, sabia que haviam me aceitado, essa foi uma condição para eu entrasse em sala e fizesse minha pesquisa, a aceitação era fundamental para que minha presença minimizasse qualquer tensão ou sobrecarga para as profissionais que ali estavam.

A pesquisa com crianças tem sido discutida por Corsaro (2005), que reflete sobre os desafios da entrada no campo e compreende a aceitação e a participação, tanto das crianças quanto das profissionais, como processos determinantes para um bom andamento da pesquisa.

É importante prestar a atenção nessa aceitação, e é ainda mais delicada e cuidadosa considerando a faixa etária das crianças que estão interagindo com as professoras nesse espaço que entro como pesquisadora. O autor relata que, ao fazer pesquisas com crianças pequenas em pré-escolas, a melhor maneira de se tornar parte do universo das crianças é “[...] não agir como um adulto típico” (CORSARO, 2005, p. 446) e esse status de adulto atípico (ou de uma criança grande) possibilitou ao pesquisador entrar nas brincadeiras das crianças sem causar interrupção, conseguia ser aceito onde outros adultos não eram, como, por exemplo, nas casas de bonecas ou caixas de areia. O autor relata experiências de pesquisas, tanto na Itália quanto nos Estados Unidos, em que utiliza a etnografia como método, fazendo um mergulho longo. No caso desta pesquisa, utilizei alguns princípios da etnografia como a entrada no campo, realização de observações, registros escritos, imagéticos, gravações usando o celular, entrevistas com as professoras, no entanto, a minha permanência no campo se deu em um tempo reduzido, foram dois meses alternando manhãs e tardes.

Outro trabalho de Corsaro (2011) sobre pesquisas com crianças é *Estudo das crianças e da infância*, onde analisa diferentes métodos para capturar o cotidiano das crianças. Ele reflete sobre um crescente interesse pelos estudos que envolvem crianças, as contribuições dos estudos etnográficos e a diversidade de métodos e estratégias de pesquisa para uma aproximação maior com as crianças. O autor faz uma discussão sobre as questões de ética nas pesquisas com crianças e da necessidade de atender aos padrões institucionais das pesquisas com seres humanos. Ao se tratar de crianças, é necessário um controle mais rigoroso e o consentimento legal dos responsáveis é condição para qualquer pesquisa. Corsaro (2011) defende também a importância do consentimento das crianças, não só dos responsáveis. No caso da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas, solicitei o consentimento aos

responsáveis; quanto às crianças, procurei ouvir e escutar atentamente suas linguagens, seus gestos, seus choros, risos, afetos ou irritações.

Kramer (2002b), no texto “Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças”, debruçou-se sobre questões delicadas que envolvem as metodologias de pesquisas com crianças, entre elas os usos dos nomes e as fotografias. Esses dois aspectos me interessam, pois se estou ancorada em um referencial teórico que compreende a infância como uma categoria social e as crianças como autoras e produtoras de culturas, sujeitos de direitos, então, o direito ao nome verdadeiro é importante para que essas crianças (e também as professoras observadas) sejam também sujeitos da pesquisa, sujeitos autores das ações, das práticas, das palavras.

Utilizo a fotografia como estratégia para capturar cenas, movimentos, expressões, estéticas que a memória ou o registro escrito não dariam conta, porque o texto imagético me possibilita o exercício da reflexividade investigativa (PINTO; SARMENTO, 1997), convidando-me à releitura, ajuda-me a enxergar detalhes que a dinâmica do cotidiano não me permitem. Para Kramer (2002b, p. 52), a fotografia “Pode ser olhada muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações: ela é sempre uma outra foto ali presente, pois uma foto se transforma cada vez que é contemplada, revive a cada olhar”. Além disso, ao trazer as imagens das professoras e das crianças nas práticas cotidianas, não seria correto utilizar nomes fictícios ou simplesmente deixar na invisibilidade os sujeitos pesquisados, por isso faço a opção pelos nomes verdadeiros, usando sempre o primeiro nome, no entanto, opto por não nomear a instituição nem mencionar o endereço, afinal “Como os nomes, os rostos e as ações constituem o sujeito: somos sujeitos da cultura visto que marcamos a história, mudamos a natureza, agimos sobre as coisas. Essas marcas têm nome, rosto, sentidos” (KRAMER, 2002b, p. 52). Solicitei autorização às profissionais e às famílias das crianças, utilizando os termos de consentimento, no caso das crianças, as professoras auxiliaram muito, fazendo a mediação com as famílias e entregando os documentos na agenda, que, após assinados, foram devolvidos às professoras, que me repassaram. A pesquisa também atendeu todas as solicitações do Comitê de Ética, tendo como resultado sua aprovação no Parecer de número 2.390.877, de 21 de novembro de 2017.

Entretanto, que espaço é esse e quem são esses sujeitos que vou ao encontro? O CEI pertence à Rede Municipal de São José (SC), na Grande Florianópolis, ou seja, é uma instituição pública, que foi inaugurada em 2013, sendo, assim, uma instituição bem nova, com apenas seis anos de atividades e atende cerca de 200 crianças, em período integral e parcial. O CEI é amplo, um prédio de dois andares, com salas amplas, bem iluminadas, no piso superior

funcionam oito salas de referência das crianças, sendo quatro salas em cada lateral separadas por um grande corredor, que funciona também como espaço para muitas brincadeiras das crianças e para exposição das produções infantis. Em cada duas salas, há um banheiro compartilhado, com vasos e pias adaptadas ao tamanho das crianças, além de chuveiros, espelhos. Há também um banheiro para as profissionais e um depósito para guardar materiais de uso das professoras. É nesse piso que estão os três grupos em que realizei as observações e que, na sequência, irei detalhar mais. Há duas formas de descer para o piso inferior, de um lado ficam as escadas e, do outro, uma grande rampa, que além de tornar o CEI acessível às pessoas com dificuldades de mobilidade, também possibilita inúmeras aventuras e transgressões por parte das crianças, já que escorregar na rampa é uma brincadeira comum e divertida. As laterais da rampa também oferecem muito espaço para exposição das produções e documentação do trabalho pedagógico, dando visibilidade ao trabalho realizado para as crianças e professoras.

No piso inferior, há um amplo espaço coberto, o refeitório, uma sala de multiuso, espaços estes usados por todas as crianças do CEI e somente uma sala de referência, onde ficam as crianças maiores, os Grupos 5, ou crianças na faixa etária de cinco a seis anos, que permanecem somente meio período, portanto são duas turmas de G5. Ali, também funciona ali a cozinha, depósito de alimentos, sala da secretaria e direção, sala das professoras, banheiro das professoras, banheiro infantil e banheiro para adultos em geral, além de um depósito de materiais para Educação Física ou brincadeiras no parque. Esse espaço coberto é um local de circulação de todas as crianças, seja para acessar a sua sala ou para fazer as refeições, ou participar de propostas planejadas pelas professoras, é sempre um local habitado por elas. E é nesse local que foi colocada uma estante com livros infantis à disposição de todas as crianças.

Também há espaços com livros acessíveis às crianças em cada uma das salas pesquisadas, alguns deles ficam guardados nos armários e que as professoras utilizam com certo cuidado ou controle. Além disso, há na secretaria uma estante com muitos livros infantis ou de literatura, que estão disponíveis para serem utilizados pelas professoras. Se o CEI tem um espaço construído privilegiado, isso não ocorre em relação ao espaço externo, são dois parques bem pequenos, um na frente do CEI e outro nos fundos, com alguns brinquedos e muita criatividade por parte das profissionais para potencializar o espaço. O CEI está localizado em uma rua de grande movimento, por isso, há um cuidado rigoroso com o portão eletrônico, para que não fique aberto e ofereça risco às crianças.

As observações foram realizadas nos três grupos de crianças de zero a três anos denominados Grupo 1, com crianças de até um ano, Grupo 2, crianças de até dois anos e grupo 3, crianças de até três anos de idade. A pesquisa com o Grupo 1 e Grupo 3 foi realizada no período da tarde e com o Grupo 2, no período da manhã.

2.1.1 Entrelaçando pontos com os bebês e suas professoras

O Grupo 1 é composto por 12 crianças, sete meninas e cinco meninos com um ano de idade, sendo eles: Sofia, Valentina, Manuela, Lorenzo, Bella, Yan, Lucas, Tito, Beatriz, Heitor, Catarina e Lara¹⁶. Esse grupo é acompanhado pela professora Rejane e a auxiliar Diana. Ambas tem formação em Pedagogia com especialização em Educação Infantil. Iniciei as observações no dia 29 de outubro de 2018.

Logo que cheguei à sala, fui muito bem acolhida pelas professoras, no entanto, percebi que os bebês ficaram muito inquietos com a minha presença. Tentei entrar devagar, aos poucos, para que pudessem ir se acostumando comigo, mesmo assim, alguns choraram, outros resmungaram, outros ainda aproveitaram para puxar o cabelo do colega, empurrar, tentar morder ou outras formas de mostrar o descontentamento com a presença de uma estranha na sala. Percebi que o primeiro desafio seria cativá-los, sem isso, não conseguiria chegar ao foco da pesquisa. Sentei-me ao chão, a princípio mais afastada, depois fui me aproximando, peguei um brinquedo, um carrinho, e comecei a brincar com o carrinho no chão. Logo alguém se aproximou, um menino, ainda não sabia seu nome. Ele ofereceu-me um brinquedo, um bichinho de borracha, eu aceitei. Começamos a estabelecer uma troca de brinquedos, olhares e sorrisos. Depois, mais um menino se aproximou e, pouco tempo após, quase todos já me aceitavam ali, um pouco curiosos, resabiados, mas me acolheram. Estavam presentes 11 bebês, percebi que todos já caminhavam, perguntei às professoras a idade, elas me disseram que recém completaram um ano, todos eles.

Observei que as professoras estavam muito envolvidas com as especificidades que envolvem a docência nessa faixa etária, num movimento corporal constante, quase frenético, movimento este que envolve atenção, observação, um olhar muito atento, para todos os lados. Era hora de alimentar os bebês e todos queriam comer ao mesmo tempo. Nessa hora, o desafio vai muito além de dar comida aos bebês, é preciso perceber quem está mais faminto, mais cansado, mais inquieto, e fazer isso com muita agilidade, cuidado e atenção individual. É preciso conhecer profundamente cada um dos bebês, ter um olhar sensível para suas

¹⁶ Todas as famílias autorizaram a utilização dos nomes e imagens na pesquisa.

especificidades, ter uma escuta aguçada para perceber mudanças, por mais sutis que sejam, podem indicar grandes coisas e exigir delas outras atitudes, encaminhamentos, contatos. Elas organizaram três bebês sentados ao redor da mesa (alta demais para o tamanho dos bebês) e auxiliaram/incentivaram a comerem sozinhos, segurando a colher com as mãos, as professoras iam auxiliando, segurando suas mãos para que aprendessem a comer. Com uma mão, elas auxiliavam o bebê que estava comendo, com a outra mão, acariciavam dois ou três bebês que choramingavam ao redor pedindo comida.

Ao observar a dinâmica daquele contexto, imagino que as professoras de bebês são mesmo muito especiais, são quase personagens fictícios, uma mistura de gente com animais, são um pouco professoras-polvo, com mãos para todos os lados, um pouco olhos de lagartixa¹⁷, com a docilidade de um coala, a agilidade de uma leoa e a paciência de uma tartaruga. Isso faz da docência com bebês um exercício extremamente singular, delicado e sutil. Uma Arte! Uma arte permeada pela amorosidade, pela estética, pela ética e que de tão delicada e grandiosa, transforma-se numa poética.

Quando todos estão alimentados, percebo que vão se aquietando, acalmando, tranquilizando. Uma das professoras iniciou as trocas de fraldas e roupas enquanto a outra se sentou ao chão com uma caixa de brinquedos e começou a brincar e conversar com eles. Percebi durante todo o tempo muita atenção e cuidado delas com as crianças. Num movimento ímpeto, como quem quer confirmar o que está vendo, perguntei à professora se ela gostava de trabalhar com os bebês e ela respondeu com um sorriso aberto: “*Eu adoro este grupo, sempre escolho trabalhar com o Grupo I*” (Professora Rejane).

Era só o primeiro dia, e eu queria fazer muitas perguntas, queria chegar vendo tudo, saber dos livros, se faziam parte daquele espaço, onde estavam. Mas o tempo ali é outro, tem outro significado, não é regido pelo relógio e sim pelos sentidos. Precisava me aquietar a alma para compreender este tempo, o tempo dos bebês no tempo daquelas professoras. (Registro de Campo, G1, 29 out. 2018).

A pesquisa de campo é algo muito complexo para uma pesquisadora. Embora tenha um foco para direcionar meu olhar, é preciso driblar a pressa e a ansiedade e ter paciência. O cotidiano tem uma dinâmica própria que, muitas vezes, não mostra aquilo que você queria ver, do jeito que você queria ver. No entanto, é preciso sensibilidade apurada para enxergar as muitas coisas se passam nesse cotidiano mesmo quando nada parece se passar, “[...] na vida que escorre, em efervescência invisível” (PAIS, 2003, p. 28), justamente porque aqui estou

¹⁷ A lagartixa tem um olhar que se direciona a todos os lados, ângulos e posições ao mesmo tempo, que anda no chão, nas paredes, no teto e, dependendo a posição em que se encontra, enxerga outras perspectivas. Assim é o olhar das professoras de bebês, um olhar que remete a lagartixa.

diante da realidade e não de uma situação abstrata ou forjada para que eu possa chegar e confirmar minhas hipóteses. Às vezes, sou tomada por essa pressa, desejo de chegar à sala e ficar somente fazendo registros que envolvam as crianças e a literatura, a estética desse momento e por aí vai, mas estou dentro de uma sala de bebês reais, com professoras reais que organizam o trabalho da docência com os pequenos com uma maestria admirável.

Se eu estou aqui para pesquisar células de uma possível formação de leitores a partir de elementos e mediações propostas e planejadas pelas docentes do grupo, se estou aqui para trazer à tona a dimensão estética dessas práticas, elas (as professoras) estão com uma responsabilidade muito além, elas estão propondo e planejando tempos e espaços para que esses pequenos sujeitos possam explorar o mundo, relacionar-se com os outros, com os ambientes e com os objetos, possam se comunicar por meio da linguagem, isto é, desenvolver-se integralmente em todos os aspectos físico, psicológico, cognitivo, social, cultural, entre muitos outros, sujeitos na sua totalidade, na unicidade. Aqui, não há espaço para fragmentações.

Graue e Walsh (2003) apontam que o maior desafio de um pesquisador é descobrir. E isso é trabalhoso e dispendioso, “Requer muito trabalho de campo, olhos e ouvidos bem abertos, apreender, assimilar, esquadrihar, uma e outra e outra vez” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 10). Para os autores, são necessárias muitas horas de trabalho para organizar um registro a partir dos dados brutos recolhidos no campo. O ato de descobrir desafia o investigador na sua análise, que leva a explorar criticamente o material que está sendo estudado e, além disso, o seu próprio processo de investigação. Esse trabalho sempre gera algum conhecimento, mesmo que incerto e mutável, já que “A construção do conhecimento é fruto do esforço humano. Nunca será uma certeza” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 10). Descobrir é um processo intelectual, físico e emocional e quando se trata de crianças pequenas, é extremamente difícil, lento, cuidadoso, pois há uma distância física, social, cognitiva e política entre o adulto e a criança o que faz dessa relação muito diferente das relações entre adultos, “Na investigação com crianças nunca nos tornamos crianças, mantemo-nos sempre como um ‘outro’ bem definido e prontamente identificável” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 10). Imbuída do desejo de descobrir “o que se passa”, procuro me envolver no cotidiano das crianças.

No primeiro dia de observações, havia um clima de euforia na sala, professoras e crianças estavam se preparando para participarem de uma apresentação coletiva de diferentes histórias no *hall* de entrada do CEI e as crianças do Grupo 1 estariam fantasiadas de bruxas. Algumas crianças levaram fantasias ou roupas especiais para o momento festivo e as

professoras estavam auxiliando a colocarem as fantasias. As professoras também se (trans)vestiram utilizando alguns adereços como chapéu e saia longa, fizeram isso ali, junto às crianças, e assim se transformaram em bruxas, cercadas por 11 bruxinhas e bruxinhos. O momento de fazer as pinturas nos rostos das crianças também foi marcado por animação, expectativas e olhares atentos.

Imagem 2 - G1 preparando-se para a festa



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 29 out. 2018.

Observo que esse momento de preparar-se para a festa, colocar fantasias, pinturas no rosto é apreciado pelas crianças com alegria e entusiasmo. Elas apreciam-se no espelho, mostram suas roupas, cabelos e pinturas. Essa ocasião é marcada por um olhar cuidadoso e sensível das professoras que tudo fazem para que cada criança possa se sentir especial diante do grupo. Para as crianças, a festa já começou ali no interior da sala. A saída da sala foi uma diversão, todos seguindo as professoras, eufóricos.

Imagem 3 - G1 descendo a rampa



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 29 out. 2018.

Lá embaixo, outras turmas já estavam acomodadas, aguardando a chegada dos bebês. As professoras auxiliavam para que todos se acomodassem no colchão. Posso dizer que como

pesquisadora, esse foi meu primeiro contato com as histórias infantis no CEI, não de um único grupo, mas de vários grupos em uma única tarde. Cada grupo havia planejado um jeito diferente de apresentar uma história. O primeiro grupo a se apresentar foi o Grupo 3, que fez uma adaptação de um conto clássico “Os três porquinhos e o Lobo Mau¹⁸”, que se transformou em “Os dez porquinhos e os cinco lobos-maus”. As crianças envolveram-se, brincaram, participaram. Fiquei especialmente atenta a essa apresentação, porque na sequência faria observações nesse grupo. Em vista disso, aqui já pude fazer uma (muito) breve primeira observação, de como as professoras desse grupo lidam com as histórias para envolver as crianças e seus interesses. Depois, foi a vez dos bebês, que fizeram uma dança das bruxas e percebi que todos os bebês dançaram e brincaram muito. Outras crianças também se juntaram aos bebês e dançaram e o clima foi de alegria e muita brincadeira. Foi um momento de interação com os demais grupos, recheado por diferentes histórias e músicas. Ficaram ali dançando e brincando até que alguns bebês começaram a se afastar, procurando outros espaços e as professoras perceberam que era hora de retornar à sala. Novamente pela rampa, subindo, cantando, de volta ao espaço referência do conforto, da segurança, do acalanto.

De volta à sala, sedentos, sentaram-se para tomar água e, em seguida, foram brincar com fantoches, tendo a professora como mediadora da brincadeira, envolvendo-os para que se divertissem com os fantoches.

Imagem 4 - Sequência de brincadeiras com fantoches



(Continua)

¹⁸ Inicialmente, esse conto pertencia ao folclore inglês, transmitido oralmente, adaptado para o teatro em 1383 e publicado em 1898 por *Joseph Jacobs* no livro *English Fairy Tales*. Em 1933, o estúdio de *Walt Disney* lançou uma adaptação da história em formato de animação, que se popularizou e recebeu inúmeras adaptações até os dias atuais.



(Continuação)

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 29 out. 2018.

Por um lado, durante a tarde, não observei nenhum contato direto das crianças com o objeto livro, por outro lado, as histórias estiveram muito presentes na proposta coletiva por meio das bruxas, das fantasias, das músicas e também em sala com a brincadeira dos fantoches, tudo isso remete as histórias infantis. O contato com os fantoches possibilita às crianças o desenvolvimento da percepção visual, tátil, da expressão oral e auditiva. Eles representam uma aproximação com diferentes possibilidades de narrativas orais, ou seja, histórias inventadas ou recontadas pelas professoras com o uso dos fantoches atraem e envolvem as crianças por meio das narrativas, dos movimentos, das cores, das vozes, da possibilidade de brincar com o objeto e descobrir outros usos. Sendo assim, durante a tarde, as professoras utilizaram-se de elementos da literatura, personagens, pequenas histórias inventadas com os fantoches, cantigas e músicas, tudo isso esteve presente no ambiente, permeado por muitas brincadeiras e interações. Seria essa a arte da docência com os bebês e o princípio da formação de leitores?

Fiquei pensando sobre as observações que acompanhei durante a tarde, quantas coisas as crianças fizeram, quantas mediações pude observar, da linguagem, do corpo, das ações, do cuidado, e onde está a estética dessa docência? Essa é a grande questão. Se parto da premissa de que a formação do leitor possa iniciar aqui, com crianças tão pequenas como esses bebês, preciso enxergar que essa formação não se dá isolada dos demais elementos e conhecimentos que permeiam o cotidiano dos bebês. Se é necessária uma mediação das docentes para que as crianças tenham acesso aos discursos estéticos presentes nos livros infantis, para que percebam a beleza da palavra oralizada, essa mediação se faz necessária igualmente em todas as outras dimensões que compõem esse cotidiano: tomar água ou aprender a fazer um carinho no colega exige mediação e são gestos que possuem tamanha beleza que fica difícil descrever. Tudo isso acontece simultaneamente, há um entrelaçamento de descobertas, experimentações,

apropriações que fazem parte do desenvolvimento desses sujeitos nesses primeiros anos de vida. Há muita potência em tudo o que fazem, há muita poesia. É preciso aprender a “ler” esse mundo, assim, a formação do leitor passa, inicialmente, pela formação das primeiras condições de viver e se relacionar com o mundo, com o outro, passa pelas interações e pelas relações que vão estabelecendo e formas de viver nesse mundo.

A grande lição aprendida nesse primeiro dia de observações foi a necessidade do exercício da paciência. Na investigação com crianças pequenas, sobretudo, os bebês, não há espaço para pressa, o tempo é regido por outros interesses, pela intensidade das coisas, pelo pulsar da vida, é tempo presença, tempo vida, tempo agora, tempo oportunidade, é o tempo *Kairós*, que se opõe ao tempo *Chronos*, aquele tempo cronológico, linear, rígido, que nos cobre resultados e prazos e que, muitas vezes, sufoca a vida (KOHAN, 2004; OSTETTO, 2009). Compreender esse contraste entre as duas temporalidades é fundamental para uma pesquisadora não acelerar os processos.

Concordo totalmente com Graue e Walsh (2003, p. 29), ao mencionar que “Fazer investigação com crianças pequenas é tão complexo, gratificante e turbulento como viver e trabalhar com elas. Requer uma perspicácia especial para detectar suas necessidades, mais do que as necessidades do projecto [*sic*] de investigação”. Fazer investigação com crianças pequenas é um aprendizado tamanho que nos (trans)forma, humaniza, sensibiliza, enriquece. É impossível sair do campo como entramos.

Assim como Graue e Walsh (2003), a pesquisa enquanto uma descoberta também é abordada por Pais (2003), ao ressaltar que no cotidiano, as revelações do contexto social seguem uma “[...] lógica de descoberta na qual a realidade social se insinua, conjectura, indicia” (PAIS, 2003, p. 32). Busco aqui indícios de descoberta, de formação de leitores a partir do envolvimento as crianças com as narrativas, com os materiais, os espaços, as minúcias da docência que vai revelando a cada dia uma intencionalidade consciente do caminho que segue.

2.1.2 Professoras do Grupo 1: elas fazem parecer fácil...

Ao acompanhar as duas professoras¹⁹ no segundo dia de observações, fiquei pensando o quanto elas fazem parecer fácil. Esse foi o sentimento que me envolveu após passar a tarde com Rejane e Diana, observando-as na atuação com seu grupo de bebês. O clima da sala, do

¹⁹ Em cada um dos grupos observados, trabalham duas profissionais, uma professora e uma auxiliar de sala. No entanto, por entender que ambas exercem a docência em conjunto, passo a me referir a elas como professoras.

grupo, estava especialmente calmo, ao contrário do dia anterior, eles já me receberam com olhares, sorrisos e alguns com certa indiferença, serenos e tranquilos, sem choros, sem inquietações.

Uma proposta planejada para esse dia envolveu a exploração de um material um tanto inusitado para os bebês. Tudo começou com a organização do espaço. Enquanto os bebês ficaram acompanhados da professora Diana, na parte externa da sala, brincando com brinquedos diversos, a professora Rejane entrou e estendeu uma grande lona preta, quase do tamanho da sala. Chamou-os, inicialmente, para uma brincadeira de deitar e rolar, relaxar, brincar com o corpo explorando o material, sentindo a textura, a relação do corpo com aquela materialidade.

Para as crianças, a lona vira um brinquedo que possibilita descobertas, sensações, interações. É um novo elemento no ambiente que altera a estética da sala e a rotina de brincadeiras das crianças (Imagem 5).

Imagem 5 – Sequência de brincadeiras na lona



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 30 out. 2018.

Nesse primeiro momento da proposta, as crianças foram convidadas a explorar o (novo) espaço composto por uma lona plástica preta, feita de plástico polietileno, que tem uma textura lisa, fria, diferente da textura do piso ou do emborrachado que as crianças estão acostumadas a experienciar diariamente na sala. A cor preta do material chama a atenção pelo contraste com as paredes claras, com as mobílias e objetos coloridos da sala.

Percebo que muitas possibilidades de brincadeiras corporais podem ser inventadas a partir de uma materialidade como essa. Deitar, puxar o corpo do colega, escorregar, rolar, uma simples lona transforma o ambiente deixando ainda mais divertido e brincante. Há quem prefira sentar-se e ficar olhando, de fora, um tempo, até sentir vontade experimentar. Foi

assim que o Lucas permaneceu durante um tempo, depois se uniu aos demais e divertiu-se junto.

Na sequência, a professora trouxe para o centro da lona uma caixa cheia de cascas de ovos (lavadas e secas) e colocou no chão para que as crianças pudessem explorar. No início, ficaram um pouco tímidas diante do material, mas logo foram se envolvendo muito na brincadeira. Amassavam, quebravam, experimentavam, sentiam pedacinhos de casca de ovos nos pés (inicialmente quase todos de meia, depois alguns foram tirando). A professora também distribuiu potes e colheres para que pudessem brincar de encher o pote, mexer, virar, juntar. Brincaram até quase todas as cascas estarem trituradas.

Poderíamos nos perguntar que materialidades podem ser exploradas com os bebês? É muito provável que algumas profissionais manifestem certo receio ou restrição a uma materialidade como essa utilizada na sequência de imagens (Imagem 6), cascas de ovos. Considerações como material perigoso, que poderia ser colocado na boca, ingerido, material de difícil higienização ou ainda poderia machucar os pequenos pés ao pisar nos caquinhos de casca de ovos, todas essas justificativas poderiam impedir tal exploração, no entanto, longe de acidentes ou riscos, o que pude observar foi um interesse e uma curiosidade tamanha que a proposta se estendeu por quase toda a tarde. As crianças só começaram a perder o interesse quando o material já estava totalmente triturado.

Imagem 6 - Sequência de exploração das cascas de ovos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 30 out. 2018.

Ao tratar sobre os desafios para planejar o dia a dia com o grupo de bebês, Barbosa (2010) enfatiza a importância de a professora criar situações que possam instigar os bebês, interessá-los, provocar a curiosidade para explorar os materiais e, para isso, é essencial promover a interação com diferentes materialidades. A autora ainda sugere que sempre que possível, deve-se privilegiar materiais naturais. Poderíamos pensar também na materialidade da lona utilizada para forrar a sala. Ao sentir a textura, a temperatura, o material que compõe a lona, será que as crianças conseguem estabelecer relações com outros objetos e brinquedos experienciados por elas e que possuem texturas parecidas com a da lona? Além de brinquedos de plástico ou materiais sintéticos, as crianças também têm entre seus brinquedos, alguns livros de plástico (banho), que podem ser explorados inclusive com a boca. O contato com essas diferentes materialidades vai compondo um acervo de experiências ricas e diversificadas que, se não estão diretamente relacionadas à formação do leitor, certamente compõem a formação de sujeitos mais curiosos, criativos e inventivos.

2.1.3 Costurando aproximações com crianças bem pequenas

Alice, Arthur, Bento, Enzo, Isabelle, José Aquiles, Lucas, Lucca, Melissa, Olívia, Sophia, Valentina O., Valentina P., Valentina R., Vicente. São 14 crianças, nove meninas e sete meninos, tendo a professora Ana Lúcia e a auxiliar Kédima como mediadoras do trabalho. A professora é formada em Pedagogia com Mestrado em Educação (PPGE/UFSC) e a auxiliar tem Graduação em Pedagogia (UFSC).

Novamente, estou diante de um grupo novo, dessa vez com crianças de quase dois anos. E logo que cheguei, percebi muita leveza, fui convidada a entrar, senti-me muito a vontade, acolhida pela professora, que logo me apresentou a auxiliar, comunicando que eu ficaria ali fazendo algumas observações para minha pesquisa. Rompidas as primeiras barreiras, comecei a me aproximar do grupo.

São muitas crianças, estavam em 12 nesse primeiro encontro (ao todo são 14), quase todas já completaram dois anos. Somente duas ainda não completaram. Percebi logo que nesse grupo, o movimento é maior, o ritmo é mais acelerado, as crianças já se utilizam muito mais da linguagem oral, falam quase tudo, falam mais alto, soltam gritinhos de alegria, tristeza, “brabeza”, disputa pelos brinquedos, enfim, expressam-se muito com o corpo e também com a voz. Aqui, o ritmo das professoras é ainda mais intenso, são 12 crianças bem pequenas solicitando sua atenção em tempo integral.

A rotina do grupo é muito parecida com a rotina do G1, afinal, quase todos usam fraldas (somente quatro estavam iniciando o desfralde), assim, as trocas eram também constantes. No G2, as crianças já têm um pouco mais de autonomia na alimentação. Sentam-se todos ao redor da mesa para comer frutas, manga e banana eram as frutas do dia oferecidas em pequenos pedaços pela professora. Depois de deliciar-se com as frutas, fizeram a higiene das mãos para continuar brincando. Tomar água também é um momento importante da rotina, percebo que logo que são convidadas a tomar água, as crianças aproximam-se da professora e vão se acomodando, sentam-se próximas à professora, em um pequeno móvel estofado, da altura deles, que foi colocado ali para esse momento. Observei que por ser leve e versátil, esse móvel é muito utilizado pelo grupo em diferentes propostas e locais. Algumas crianças preferem o aconchego do bebê conforto (Imagem 7).

Imagem 7 - Professora Ana Lúcia e a rotina do Grupo 2



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 7 nov. 2018.

Ao olhar a organização da sala, logo percebo que há um espaço reservado para leitura formado por uma pequena estante com livros infantis, além de poltronas e sofás para se sentarem e apreciarem os livros. O espaço com a estante está ali acessível às crianças durante todo o tempo (Imagem 8).

Imagem 8 - Estante de livros do G2



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 7 nov. 2018.

Nesse primeiro dia de observações no Grupo 2, dia 7 de novembro de 2018, pude acompanhar a leitura de uma história que a professora havia planejado. Mas antes da história, algo inusitado aconteceu:

A professora disse ao grupo que iria pegar um livro no armário para contar uma história. Dirigiu-se ao armário, mas a chave sumiu. – Cadê a chave? Perguntou a professora. Ninguém sabia, ninguém viu... Depois de muita procura, descobriram que havia caído atrás do armário, e ficado presa, foi necessário puxá-lo para que a chave caísse no chão. Resolvido o mistério da chave, ela abriu a porta e pegou o livro “Um elefante se balança”, de Marianne Debuc. Com o livro em mãos, ela foi convidando seus pequenos para ouvirem a história. Ao passar por uma menina que estava brincando no bebê-conforto, a professora convidou-a: Vamos ouvir uma história? A menina prontamente respondeu: - Não! E ali ficou, e tudo bem para ambas. (Registro de Campo, 7 nov. 2018).

Imagem 9 - Um elefante se balança



Características

Título: Um elefante se balança...

Autora: Marianne Debuc

Editora: DCL

Ano: 2014

Idioma: Português

Encadernação: Papel flexível

Número de páginas: 24 páginas

Fonte: Editora DCL. Disponível em: <https://editoradcl.com.br/>.

É um livro cartonado, ilustrações em cores suaves, texto com linguagem clara e acessível às crianças, consegue envolvê-las pela linguagem lúdica e por seus personagens, são todos animais que estão brincando e se divertindo juntos.

Uma primeira descoberta que faço como pesquisadora é que há uma pequena estante de livros à disposição das crianças (Imagem 8), mas há também livros que ficam guardados no armário. Posteriormente, converso com a professora sobre esses livros, ela explica-me que são alguns livros pessoais, mais caros, e, por isso, não ficam à disposição das crianças e são manuseados pela professora.

A cena descrita acima é importante para mostrar algo que discutimos muito na rotina da Educação Infantil, mais ainda quando se trata de crianças bem pequenas ou bebês. Uma rotina heterogênea é fundamental quando defendemos a garantia dos direitos das crianças. A menina, ao ser convidada para ouvir a história negou prontamente, não queria sair de seu “conforto” e ir para o espaço da história e por entender e respeitar esse direito, a professora seguiu sua proposta com aqueles que queriam ouvir, sendo foi a maioria. Duas ou três crianças ficaram brincando em outros brinquedos da sala enquanto a professora fazia a leitura da história. Isso não causou nenhuma tensão ou atrapalhou a proposta, ao contrário, foi tudo muito tranquilo.

A professora sentou-se no espaço de leitura e iniciou a história:

Eram três gatinhos balançando de um lado para o outro. E as crianças participavam, comentavam, apontavam os gatinhos... Quem vai aparecer agora? Observei que durante todo o tempo a professora vai retomando e nomeando os animais que já subiram no fio da aranha. E as crianças vão se empolgando. “Oia a aianha!” [Olha a aranha], falou Valentina apontando para a ilustração do livro.

Imagem 10 - Leitura da história *Um elefante se balança*



(Continua)

(Continuação)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 7 nov. 2018.

Após terminar a história, a professora ficou ainda durante algum tempo conversando com as crianças sobre os personagens, o que aconteceu com cada um deles, as crianças recontaram a história, manusearam o livro, exploram. A professora chamou a atenção para os detalhes das roupas, do chapéu, lembrou fatos, fez perguntas, entregou o livro às crianças para que pudessem folhear, prestar a atenção aos detalhes, sempre com o acompanhamento da professora.

O corpo da professora acolhe, acalenta, dá colo, convida a aproximação para ver bem de perto as imagens do livro. O olhar cuidadoso da professora chama a atenção aos detalhes, traços, cores, ações, expressões. A sequência de imagens da professora com as crianças nos revela uma concepção de docência pautada nas relações respeitosas entre todos os envolvidos. Por um momento, Isabelle chora porque quer ficar bem perto do livro. A professora envolve a menina em seus braços, acaricia e deixa que ela passe as páginas do livro para mostrar aos colegas. Na visão de Parreiras (2012), ao segurar a criança no colo com o livro, cria-se um laço afetivo entre eles. É importante deixá-la explorar com as mãos.

Observei que a materialidade desse livro que fica guardado dentro do armário não é tão resistente quanto àqueles que permanecem ali na pequena estante. Lá, quase todos os

livros são de materiais como plástico, tecidos ou livros cartonados, formados por capa dura e folhas de papel mais resistente.

2.1.4 Um novo grupo, novas histórias: aproximações com o Grupo 3

O Grupo 3 foi o último a ser pesquisado, havia tido alguns contatos anteriores em propostas coletivas e conversas rápidas, mas somente em 26 de novembro de 2018 consegui entrar em sala e permanecer durante todo o período vespertino para fazer as observações, pois nesse grupo a turma estava com estagiárias do Magistério até novembro. A professora Juliana e a auxiliar Simone são as responsáveis pelo grupo, ambas formadas em Pedagogia com especialização em Educação Infantil.

O grupo é composto por 17 crianças, mas somente 13 entregaram as autorizações de imagens. Uma criança ainda não completou três anos e somente uma ainda usa fraldas. As crianças são: Lara, Lucas, John Jerry, Lavínia, Miguel, Enrico, Larissa, Wilves, Enzo, Helena, Giovanna, Vítor, Julia.

As professoras estão com esse grupo desde o início do ano anterior (2017), portanto, são quase dois anos de trabalho. Esse dado é importante de ser destacado porque reflete na organização do grupo, na forma de lidar com as regras, com as propostas. As crianças já conhecem muito bem a postura das duas professoras, sabem bem como funciona a rotina. Uma das professoras me falou que ambas são “controladoras” e que as crianças já sabem que se o momento é de fazer determinada proposta, eles deverão fazê-la e somente depois irão para outras brincadeiras. Também contaram que as crianças gostam muito de literatura e, portanto, ela perpassa todos os projetos desenvolvidos com o grupo. No momento das observações, estavam com um projeto relacionado às cores, para isso, utilizavam algumas histórias para nutrir o imaginário e, ao mesmo tempo, brincar com as cores, aprender a decifrar e nomear cada uma delas.

Ao chegar a um novo grupo, retomo meu objeto de pesquisa e busco olhar atentamente como as professoras planejam e o que fazem para envolver as crianças nas narrativas? Que mediações exercem no que se refere às literaturas? Como esse novo grupo se envolve com as histórias? Considerando que agora estou diante de um grupo de crianças com três anos completos, portanto estão presentes outros interesses, outros movimentos. Observo logo de início que a docência aqui tem um ritmo diferenciado e também uma organização da rotina que revela outras perspectivas da docência na Educação Infantil.

Imagem 11 - Professora Juliana contando história para o Grupo 3



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 26 nov. 2018.

A primeira observação que fiz foi o quanto as crianças desse grupo parecem grandes, mesmo tendo somente três anos. Estava com os dois primeiros grupos, de um e dois anos, agora percebo essa nítida diferença, parece que deram um salto em termos de desenvolvimento físico, mas também em todas as potencialidades. Aqui, as crianças já possuem um vocabulário amplo, falam muito, contam suas histórias, cantam, são autônomas para comer, ir ao banheiro, vestir suas roupas, lavar as mãos. As professoras acompanham bem de perto, fazem a mediação quando necessário, mas sempre incentivando para que as crianças façam sozinhas tudo o que já conseguem.

Após essa rápida apresentação dos três grupos de crianças e suas professoras, já é possível perceber que muitas histórias e emoções habitarão as páginas seguintes desta tese.

3 A DIMENSÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE LEITORES: TECITURAS DA DOCÊNCIA

Imagem 12 - Professora Rejane mediando a leitura com o G1



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 8 nov. 2018.

Para elas (as crianças), todas as histórias brotam simplesmente na vida como as estrelas do céu e as flores do jardim, brilhando por algum tempo na sua imaginação riquíssima, e deixando nela um vestígio de alegria que, unido a outros vestígios, compõe esse mundo interior, maravilhoso e mal conhecido, que à noite se ilumina para a festa de cada sonho.
(MEIRELES, 2017b, p. 106).

Neste capítulo, discorro sobre alguns conceitos que considero fundamentais para a compreensão da defesa aqui apresentada de que os sujeitos crianças, ao serem inseridos no processo de formação de leitores, já nos primeiros anos de vida, têm o direito à dimensão estética como constituinte do fazer docente. Por isso, trago para a discussão os conceitos de estética e beleza, dialogando, também, com as artes, em especial, a literatura e como esses conhecimentos perpassam a formação de professoras e professores e reverberam na docência.

3.1 ESTÉTICA E DOCÊNCIA: INTERLOCUÇÕES COM A FILOSOFIA E AS ARTES

*Até os urubus são belos,
no largo círculo dos dias sossegados.
(MEIRELES, 2017a, p. 569).*

Refletir sobre os conceitos de estética e docência na formação de leitores implica também trazer à tona o entendimento que temos acerca do belo, da beleza, bem como da feiura. Em relação à estética nos vem à mente, inicialmente, a ideia de beleza, de uma beleza padronizada, hegemônica, ligada ao corpo e, muitas vezes, superficial. Contudo, o conceito de estética vai muito além dessas ideias alicerçadas no senso comum, tem suas raízes na filosofia e vem sendo utilizado em diferentes áreas do conhecimento, como a Psicologia, as Artes e a Educação, por exemplo.

Aqui, discutirei a estética na docência, especificamente na docência com crianças de até os três anos de idade. Pensar a estética da docência com as crianças implica pensar nos sentidos e significados de todas as ações que envolvem a prática docente, as sutilezas dos gestos, dos olhares, das escutas, dos silêncios, das tensões. Como os sujeitos crianças experienciam a prática docente? Há beleza no fazer docente? Seria a docência para bebês e crianças bem pequenas um acontecimento estético? Na docência com esses sujeitos tão pequenos, seria possível atingir uma perfeição do conhecimento ou beleza do conhecimento, fim visado por Baumgarten (2015), ao tratar da estética? Nesses termos, a Imagem 12 que mostra seis bebês²⁰ com os olhos (e corpos) voltados para o livro, o texto, a ilustração, poderia suscitar uma dimensão estética na docência?

A palavra estética, associada ao conceito de beleza, foi utilizada pela primeira vez no século XVIII, por volta de 1750, pelo filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762). Segundo o autor, “Estética (como teoria das artes liberais, como gnoseologia²¹ inferior, como arte de pensar de modo belo, como arte do *análogon* da razão) é a ciência do conhecimento sensitivo” (BAUMGARTEN, 2015, p. 70).

No texto intitulado “Estética”, o autor apresenta algumas objeções que poderiam ser levantadas acerca dessa nova ciência, a Estética enquanto ciência do conhecimento. Cito aqui algumas sem hierarquia de valores: 1) uma objeção apontada é em relação à amplitude, já que estética estaria ligada à filologia, à hermenêutica, à retórica, à poética, à musicalidade, entre outras. Baumgarten (2015) aceita a crítica e argumenta que a estética é mais abrangente que a

²⁰ Reforço a utilização do termo “bebês” para crianças de até um ano e seis meses, no caso da imagem citada, as seis crianças estão entre um ano e um ano e dois meses.

²¹ Parte da filosofia que estuda o conhecimento humano.

retórica e a poética, contempla o que as duas disciplinas têm em comum e vai além com o que tem em comum com outras artes; 2) supor que as percepções sensitivas, o imaginário, as fábulas, as perturbações das paixões não seriam dignos dos filósofos, estariam “[...] abaixo do seu horizonte” (BAUMGARTEN, 2015, p. 71), aqui, o autor considera que o filósofo é um homem, um ser humano entre os homens, e esses sentimentos fazem parte do pensamento humano, sendo assim, o filósofo não pode estar alheio a eles; 3) Considerar a estética uma arte e não uma ciência seria mais uma objeção a essa ciência do conhecimento, o autor enfatiza que arte e ciência não são opostas, muitas artes já são reconhecidas como ciência e a experiência provará que a estética também é ciência.

Segundo Baumgarten (2015, p. 74), a perfeição do conhecimento é o fim visado pela estética, perfeição esta que ele denomina beleza; e essa beleza do conhecimento sensitivo abarca a beleza do conhecimento e a beleza dos objetos e da matéria, mas ele faz um alerta importante: “As coisas feias, enquanto tais podem ser concebidas de modo belo; e as mais belas, de modo feio”. Em outras palavras, até os urubus podem ser belos, conforme epígrafe (MEIRELES, 2017a). Essa beleza universal do conhecimento sensitivo, o autor exemplifica como “[...] a beleza das enunciações, tais como a dicção e o estilo, quando o signo é o discurso ou o diálogo, e, simultaneamente, a ação do orador, isto é, seus gestos, suas atitudes, etc., quando o discurso é proferido à viva voz” (BAUMGARTEN, 2015, p. 75). Nesse sentido, a beleza do conhecimento sensitivo é a própria elegância das coisas, logo, a estética vai remeter ao conhecimento sensível ou conhecimento que se dá por meio dos sentidos e das sensações.

Poucos anos depois, Friedrich Schiller (1759-1805), ainda no século XVIII, com sua obra intitulada *A educação estética do homem numa série de cartas*, escrita em 1793, foi considerado o precursor do termo educação estética. O autor defendeu a ideia de uma educação estética como forma de tornar crianças e jovens mais sensíveis, pensantes, éticos e que tudo isso se daria por meio da política. A obra é composta por uma série de cartas escritas ao príncipe dinamarquês Augustemburg²² em agradecimento por ter recebido uma pensão nos últimos anos de sua vida. Nessas cartas, Schiller expõe os resultados de suas investigações sobre o belo e a arte e considera que “[...] a arte é filha da liberdade e quer ser legislada pela necessidade do espírito, não pela privação da matéria” (SCHILLER, 2002, p. 21).

Para o autor, a beleza precede a liberdade e para resolver os problemas políticos é fundamental considerar os caminhos estéticos, pois é por meio da beleza que se chega à

²² Friedrich Christian von Schleswig-Holstein-Sondenburg-Augustemburg, nome completo do príncipe dinamarquês a quem Schiller dirigia as cartas de agradecimento. l

liberdade. O homem não se basta como ser da natureza, mas por meio da razão refaz, transforma-se em obra de livre escolha e natureza moral, transforma em estado ético seu estado natural. Nesse sentido, a arte é sempre libertadora, impulsiona o sujeito para uma condição de evolução e transformação.

Schiller defende a formação da sensibilidade como possibilidade de melhorar a vida do sujeito e o próprio ato de conhecer, pois “[...] a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento” (2002, p. 47).

Nas palavras do autor, o sentimento educado para a beleza refina os costumes, a experiência cotidiana mostra que um gosto cultivado quase sempre leva à clareza do entendimento, à vivacidade do sentimento, à liberdade e mesmo a dignidade na conduta. O autor considera a beleza como condição necessária da humanidade e a arte com instrumento fundamental da educação.

Para Schiller (2002), há duas forças opostas que impulsionam o sujeito diante da arte: o impulso sensível, que parte da natureza sensível do homem e provoca sensações diante de uma obra e o impulso formal, que parte da existência absoluta do homem ou de sua natureza racional, ou seja, é a razão que se manifesta no contato com a obra, ambos estão presentes na humanidade. Há uma relação de reciprocidade entre esses dois impulsos, ou seja, o pensar e o agir estão interligados. Para uma educação estética, o autor acrescenta um terceiro impulso chamado impulso lúdico, que não é instintivo, natural, mas controlado pelo homem e abarca a unidade entre realidade e forma, contingência e necessidade, passividade e liberdade, assim, completa o conceito de humanidade. O homem não é exclusivamente matéria nem espírito e a beleza é o objeto comum do impulso lúdico, já que “Pela beleza, o homem sensível é conduzido à forma e ao pensamento; pela beleza, o homem espiritual é reconduzido à matéria e entregue de volta ao mundo sensível” (SCHILLER, 2002, p. 91). A beleza transporta-nos a um estado intermediário entre a matéria e a forma, entre a passividade e a ação, a sensação e o pensamento, unindo os estados opostos de sensação e pensamento. A chave da história da liberdade humana está em compreender que o sensível precede o racional, a sensação sempre precede a consciência e é por meio da educação estética que é possível lidar com as contradições, não só relacionadas à arte, mas a vida em toda a sua complexidade (SCHILLER, 2002).

Nesse breve diálogo da filosofia com a estética, dou um salto para o início do século XX e faço também uma interlocução com o filósofo alemão Walter Benjamin (1892-1940). O autor não nos oferece um conceito de estética determinado, específico e fechado, ao contrário,

apresenta-nos uma estética que perpassa toda a sua obra na tecitura dos textos, na polifonia das imagens e alegorias formuladas para nos fazer enxergar a profundidade das suas reflexões, na história registrada por meio de aforismos, fragmentos inconclusos, nada lineares, mas de intensidade poética. No entanto, nos textos “A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica” e em “O Narrador”, Benjamin (2012 2017) desenvolve uma teoria estética com maior profundidade abordando sobre a obra de arte e a arte de contar histórias e ainda, as transformações que sofreram com o capitalismo moderno e o avanço das tecnologias.

O autor apresenta algumas teses sobre as tendências evolutivas da arte frente às condições produtivas impostas pelo sistema capitalista, que colocam de lado numerosos conceitos tradicionais, como criatividade e gênio, valores eternos e estilo, forma e conteúdo, substituindo por novos conceitos. Para Benjamin (2012), a obra de arte sempre foi reprodutível (artesanalmente), sempre foi possível de ser imitada por outros homens, como os discípulos, em seus exercícios, os mestres, para difundir as obras e por aqueles interessados em lucrar. No entanto, a reprodução técnica, em larga escala, é algo novo, que vem crescendo na sociedade moderna. Assim, a xilogravura tornou as artes gráficas reprodutíveis, muito antes da imprensa e a literatura transformou-se com a impressão ou a reprodução técnica da escrita. No início do século XIX, a reprodução atingiu uma nova etapa, “[...] as artes gráficas adquiriram os meios de ilustrar a vida cotidiana” (BENJAMIN, 2012, p. 181) e acompanharam a imprensa. Poucas décadas depois, foi ultrapassada pela fotografia. Segundo o autor,

Pela primeira vez no processo de reprodução da imagem, a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que agora cabiam unicamente ao olho. Como o olho apreende mais depressa do que a mão desenha, o processo de reprodução das imagens experimentou tal aceleração que começou a situar-se no mesmo nível que a fala. (BENJAMIN, 2012, p. 181).

Mas, na perspectiva de Benjamin (2012, p. 181), por mais perfeita que seja uma reprodução de uma obra, sempre haverá a ausência de um elemento de suma importância, o conteúdo de sua autenticidade, pois é “[...] o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra. É nessa existência única, e somente nela, que se desdobra a história à qual ela estava submetida no curso da sua existência”. Para o autor, “Tudo o que se relaciona com a autenticidade escapa à possibilidade de reprodução técnica” (BENJAMIN, 2017, p. 13), pois a autenticidade não pode ser reproduzida.

Essa autenticidade está relacionada a tudo o que foi transmitido pela tradição, sua origem, material e testemunho histórico. Com a reprodução, se perde esses elementos, o testemunho e a autoridade da obra, seu peso tradicional, ou em outras palavras, sua aura, pois “Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência massiva” (BENJAMIN, 2012, p. 182). Essa é uma perda dolorosa, já que o que constitui a aura:

É uma teia singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja. Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho. (BENJAMIN, 2012, p. 184).

A aura está ligada ao conteúdo da autenticidade da obra, ao aqui e agora de sua existência. Para se enxergar essa aura, há a necessidade de um distanciamento da obra. Com a reprodutibilidade técnica, essa aura é atrofiada, retira-se da obra seu *invólucro*, destrói-se sua aura, e a percepção humana não mais consegue enxergá-la, a obra perde sua unicidade e tirar do objeto a capa que o envolve é destruir a sua aura (BENJAMIN, 2017).

Esse sentimento de perda também é abordado em “O Narrador”. A perda da arte de contar histórias, experiência que o autor considera “[...] em vias de extinção” (BENJAMIN, 2012, p. 213), que deixa de ser uma arte artesanal, um ofício manual, vai sendo substituída pelos romances e textos jornalísticos²³.

A relação da dimensão estética com as artes também foi abordada por Vigotski (1999) no texto “A arte como catarse”. Segundo o autor, toda a teoria da arte vai depender do ponto de vista das teorias da percepção, do sentimento e da imaginação. Para Vigotski, a reação estética distingue-se da reação comum ao perceber um gosto, cheiro ou uma cor. Isso nos provoca a pensar como ultrapassar a reação comum e chegar a uma reação estética, ao contemplar uma obra de arte? O que distingue o sentimento da sensação? O autor apoia-se em *Titchener*, ao dizer que o sentimento não é claro. Prazer e desprazer podem ser intensos, mas não são claros (VIGOTSKI, 1999). Ao tentar concentrar a atenção aos sentimentos, diante do que ouvimos e vemos, o prazer ou o desprazer desaparecem.

Ao expor sobre a arte, Vigotski (1999, p. 249) rechaça a ideia ingênua de que a Arte é “[...] simplesmente alegria proporcionada por coisas belas”, ideia que já foi também rejeitada por muito teóricos da arte. Esses teóricos distinguem reação estética da “[...] reação comum no ato da percepção de um gosto, um cheiro ou uma cor agradáveis” (VIGOTSKI, 1999, p.

²³ Esse texto será melhor desenvolvido em um item específico sobre as narrativas.

249). Segundo o autor, a Psicologia da Arte opera com as emoções estéticas elementares a partir de dois problemas, do sentimento e da imaginação. Estes vêm sendo objetos de elaboração e ampla revisão. Esse campo é tido como “extremamente mal estudado” (VIGOTSKI, 1999, p. 250).

Vigotski (1999, p. 251) menciona uma aparente contradição, pois se, por um lado, o sentimento carece de uma clareza consciente, por outro, “[...] não pode ser de maneira nenhuma consciente”. Porém, quais componentes constituem um objeto estético, um objeto da arte? O autor apresenta diversos componentes, como as impressões do material, objeto, forma, e todos “[...] têm em comum o fato de cada elemento corresponder a um determinado tom emocional” (VIGOTSKI, 1999, p. 259). O que importa não são os elementos em si, mas as reações estéticas que estes suscitam em nós. E aqui ele fala da catarse, isto é, quando uma obra de arte nos provoca uma contradição emocional suscitando uma série de sentimentos opostos entre si e provocando um curto-circuito e destruição, aproximamo-nos desse conceito. Esse efeito catártico da reação estética tem como base “[...] as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda a realidade e força” (VIGOTSKI, 1999, p. 272).

A arte baseia-se nessa unidade de sentimento e fantasia e, “[...] ao nos suscitar emoções voltadas para os sentidos opostos” (VIGOTSKI, 1999, p. 272), põem em choque impulsos contrários, destrói emoções e acarreta uma explosão e descarga de energia nervosa. É nessa transformação das emoções, nessa sua autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste a catarse da reação estética. Nas palavras de Vigotski (1999, p. 307),

[...] a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte.

Nesse sentido, o autor informa que “[...] a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material. (VIGOTSKI, 1999, p. 308). Dessa maneira, há um movimento de transformação implícito na arte, que pode envolver elementos diversos ou sentimentos. Para Vigotski (1999, p. 329), a arte é a “[...] mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida”.

Em seus estudos, Vigotski (2010) abordou também a relação da dimensão estética com a pedagogia em um texto chamado “A educação estética: a estética a serviço da pedagogia”, escrito entre 1921, resultado das atividades de professor que ele exerceu nesse período, ministrando disciplina ligada às artes.

Para o autor, muitas vezes essa dimensão é compreendida pelos pedagogos como um meio para se chegar a algum conhecimento específico, buscar resultados pedagógicos, que não correspondam ao conceito de estética, deixando de ter um significado próprio, ou seja, a estética é usada como um pretexto para outro conhecimento. Para Vigotski (2010), houve equívocos na compreensão do conceito e, ao usá-la para funções alheias, como meio para educar o conhecimento, o sentimento ou moral, atribuiu-se um significado muito estreito e limitado à educação estética. De acordo com o autor, a educação estética não vem sendo considerada com um objetivo em si mesma, mas como um meio para “[...] atingir resultados pedagógicos estranhos à estética” (VIGOTSKI, 2010, p. 324). É a estética a serviço da pedagogia, servindo como meio para a educação do conhecimento, do sentimento ou da vontade moral. Esses três pontos, Vigotski (2010) chama de objetivos estranhos impostos à estética e atribui a eles um atraso aos esforços para compreender corretamente o conceito de estética.

Em relação à moral e à arte, o autor tece uma crítica severa à pedagogia ao supor que uma obra de arte deva possuir um efeito moral, seja ele bom ou ruim, pois avaliar as impressões estéticas com crianças e jovens valorizando esse impulso moral seria limitar o entendimento da arte.

O mesmo ocorre em relação aos livros infantis, quando se organizam bibliotecas infantis para que as crianças extraíam dos livros exemplos morais, os quais Vigotski (2010, p. 324) vai denominar de “[...] uma falsa literatura infantil”. Essa compreensão reducionista da arte está alicerçada a uma concepção de criança como sujeito incapaz de compreender, ou seja, a arte é algo considerado “[...] inacessível à compreensão da criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 324). A concepção de infância como incapaz de compreender levou a uma redução da literatura infantil para as crianças com textos que o autor chamou de “poesia de asneiras e futilidades” (VIGOTSKI, 2010, p. 324), pois parte-se da ideia de que quanto mais tola for a obra, mais amena e compreensível será para as crianças, o que faz com que a literatura infantil represente um “[...] protótipo nítido de falta de gosto, de um estilo artístico grosseiro e da mais desoladora compreensão do psiquismo infantil” (VIGOTSKI, 2010, p. 325). O autor alerta que essa é uma ação educativa muito perigosa, pois só desenvolve estupidez nas crianças. Além disso, supõe que a criança não tenha condições de compreender sentimentos

sérios, então, “[...] adocica sem habilidade nem arte as situações e os heróis: substitui o sentimento pela sensibilidade e a emoção pelo sentimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 325).

Vigotski (2010) rejeita o critério de que as emoções estéticas possuam relação direta com a moral e que as obras de arte contemplem o viés para o comportamento moral. O autor apresenta alguns exemplos mostrando que, muitas vezes, esse “efeito moral” que as obras trazem é interpretado pelas crianças de outras formas, ou seja, a lógica infantil inverte as tentativas de educação moral que os adultos almejam passar por meio da literatura. Em vista disso, não é possível prever o efeito moral que o livro poderá exercer na criança, ou seja, as crianças não respondem de acordo com o que os adultos esperam. Mesmo assim, a escola russa ignorou as diferentes interpretações infantis e empenhou-se em enquadrar qualquer vivência estética a certo dogma moral.

O autor chamou a atenção sobre um panorama exagerado do que chama de “prosaísmo sistemático da poesia”, que integrava a base de toda a educação estética e que se reduzia a isolar da obra literária seus elementos não artísticos e a inventar várias regras morais relacionadas ao tema da obra. Para o autor, isso está em profunda contradição com a natureza da emoção estética e “[...] exerce uma influência devastadora sobre a própria possibilidade da percepção artística e da relação estética com o objeto” (VIGOTSKI, 2010, p.328). Nessa perspectiva, a obra de arte deixa de ter um valor autônomo e passa a funcionar como uma espécie de ilustração de uma tese moral maior, onde toda a atenção se volta para a moral e a obra de arte fica fora da percepção do aluno. Ao interpretar dessa forma, não é possível construir nem educar hábitos e habilidades estéticas, pois “[...] não só não se comunicam flexibilidade, sutileza e diversidade de formas às vivências estéticas como, ao contrário, transforma-se em regra pedagógica a transferência da atenção do aluno da própria obra para o seu sentido moral” (VIGOTSKI, 2010, p. 328). O autor salienta, ainda, que essas práticas resultam na destruição do sentimento estético e sua substituição pelo aspecto moral alheio à estética pode gerar uma aversão à literatura por parte dos alunos.

Além da questão moral, cometeu-se outro erro na educação estética, na visão de Vigotski (2010), que foi impor a ela caráter social e cognitivo, utilizada e admitida como meio para ampliar os conhecimentos dos alunos, trazendo a história da intelectualidade e do pensamento social, mais uma vez se distanciando-se da educação estética enquanto um fim em si mesma.

Vigotski (2010) alerta para o fato de que a obra de arte não reflete a realidade em toda a sua plenitude e em toda a sua verdade, ela representa sempre uma elaboração dos elementos da realidade e incorpora outros elementos totalmente alheios a essa realidade, por isso é arte e

não a própria realidade. Sendo a literatura uma arte, pensar que ela constitui uma cópia da realidade é uma falsa concepção, pois essa realidade representada na literatura aparece transfigurada e modificada e “[...] não há como transferir diretamente o sentido dos fenômenos da arte para os fenômenos da vida” (VIGOTSKI, 2010, p. 330). Há aqui o risco de ficar com uma falsa concepção da realidade e sem poder usufruir de sentidos puramente estéticos.

Vigotski (2010) destaca um terceiro erro cometido pela pedagogia tradicional ao reduzir a estética ao sentimento imediato do agradável e do prazer pela obra de arte, limitando todo o significado das emoções estéticas ao sentimento de *gozo* e alegria que elas despertam na criança. A ideia da estética na educação como fonte de prazer é sempre arriscada, pois nas crianças “Uma peculiaridade da fase infantil consiste em que a força imediata da vivência concreta e real é para a criança bem mais significativa do que a força de uma emoção imaginária” (VIGOTSKI, 2010, p. 331).

Esses erros apontados pelo autor estão relacionados à ideia da percepção estética como uma vivência totalmente passiva, uma entrega à impressão sem nenhuma atividade do organismo, uma contemplação desinteressada. Existe, sim, certo grau de passividade e desinteresse no ato estético, porém, uma obra de arte não pode ser percebida se o organismo estiver completamente passivo, porque “[...] não só pelos ouvidos e olhos, mas através de uma atividade interior sumamente complexa, na qual o contemplar e o ouvir são apenas o primeiro momento, o primeiro impulso, o impulso básico” (VIGOTSKI, 2010, p. 332).

O autor defende ainda que a vivência estética pressupõe a presença de três momentos: uma estimulação, uma elaboração e uma resposta. A percepção sensorial ou o trabalho realizado pelos olhos e ouvidos constitui apenas o momento inicial da vivência estética. Para Vigotski, uma obra de arte representa um sistema organizado das impressões externas e das influências sensíveis sobre o organismo. Essas influências sensíveis despertam no organismo um tipo de reação diferente da habitual e essa atividade peculiar, ligadas aos estímulos estéticos, é que constitui a natureza da vivência estética. O autor assume que ainda não é possível dizer com exatidão em que consiste uma vivência estética, mas sabe que ela envolve uma atividade construtiva muito complexa efetuada pelo ouvinte ou apreciador de uma obra, envolvendo também impressões externas. Para exemplificar, ele menciona uma melodia, se nos toca e chega a nossa alma, é porque podemos coordenar os sons que chegam de fora, já que “[...] todo o conteúdo e os sentimentos que relacionamos com o objeto da arte não estão contidos nela, mas são por nós incorporados, como que projetados nas imagens da arte”

(VIGOTSKI, 2010, p. 334), ou seja, a atividade estética é uma atividade do organismo que reage ao estímulo externo.

Vigotski (2010) compreende o sentido da atividade estética como catarse, pois liberta o espírito das paixões que o atormentam. Ele esclarece que “[...] como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento” (2010, p. 342), algo como acumular energias para as futuras ações, dar novos sentidos e, assim, enxergar o mundo com outras perspectivas.

Ainda na primeira metade do século XX, no diálogo da estética com a educação, aproximo-me de Cecília Meireles (1901-1964). Em uma crônica intitulada “Educação estética da infância”, escrita em 1930 (MEIRELES, 2017b), a autora inicia chamando a atenção para a importância da estética no desenvolvimento da criança, pois “O problema da educação estética da infância precisa ser contemplado com mais atenção pelos pais e professores, porque ele contém, em grau notável, possibilidades inúmeras para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da criança” (MEIRELES, 2017b, p. 32).

Meireles (2017b, p. 32) alerta para a educação estética ainda ser descuidada na escola e tece uma crítica aos professores ao dizer que “[...] ainda não dispõem, na sua totalidade, da cultura estética indispensável para sua devida orientação” e que grande parte dos docentes tem como bagagem artística somente alguns rudimentos de música e literatura. Assim como, diz que a escola tem se limitado a missão de alfabetizar e as crianças têm suas possibilidades limitadas ao saber ler e escrever. Meireles (2017b, p. 32) observa que “Em tais condições, educação estética seria uma superfluidade de fazer sorrir: luxo indesculpável, de que resultaria, apenas, perda de tempo”. Todavia, os professores de hoje, segundo a escritora, já sabem que a educação estética pode ser um meio “[...] infalível de atingir a alma delicada da criança, sensível e dócil à beleza, amoldável a ela, capaz de se deixar influenciar pelo seu suave jugo, muito melhor que por obrigações rígidas, estabelecidas quase como um castigo, e como um castigo na verdade recebidas” (MEIRELES, 2017b, p. 32). Ela considera que não estão longe os dias em que as crianças terão acesso a uma autêntica orientação estética no processo educativo.

A beleza é abordada por Meireles (2017b, p. 47) em outra crônica de 1932, como condição que dá sentido encantado à vida, que ameniza o peso dos acontecimentos, que alimenta e fortalece, pois nas palavras da autora, “Não importa que a forma seja simples, sóbria, harmoniosa: dentro dela há um transbordamento de emoção, de ideia ou de gozo, É a beleza, então”. Para a autora, “Não há sofrimento maior que o das criaturas que vivem sem a

beleza” (2017b, p. 47), pois é por meio da beleza que se consegue transformar tudo com a força criadora e resistir ao peso dos acontecimentos da vida, a beleza “[...] retira do fundo das noites mais trágicas a face ressuscitada de um outro amanhã” (2017b, p. 47). A beleza como *salvadora e transbordante*, “Forma de dispersar todos os motivos desarmônicos de cujo contraste se sofre, cuja vacilação perturba e aflige, e que nos desviam do equilíbrio da serenidade para as indecisões da inquietude, equidistantes da loucura e da covardia” (MEIRELES, 2017b, p. 48). A beleza proporciona-nos a energia necessária para lidar com a vida e seguir em frente e a coragem para superar as adversidades.

Já na contemporaneidade, encontro-me com as produções de João-Francisco Duarte Jr. (1998, 2000, 2001, 2003). Em seu livro *O que é beleza?*, provoca-nos a pensar sobre o quanto a beleza é fundamental em nossas vidas. Duarte Jr. define estética como “[...] a parcela da filosofia (e também, mais modernamente, da Psicologia) dedicada a buscar sentidos e significados para aquela dimensão da vida na qual o homem experiencia a beleza. Estética é a ‘ciência’ da beleza” (DUARTE JUNIOR, 2003, p. 8).

Conforme Duarte Junior (2003, p. 11), a experiência estética é sinônima da experiência da beleza ou do belo e está presente em nossa vida diária, já que ao adquirir um objeto qualquer utilitário, seja um automóvel ou uma caneta, nos preocupamos com a função ou eficiência, mas também como a aparência, sua estética: “É irrecusável: os objetos não têm apenas utilidade, mas estilo”. O sentimento estético perpassa até mesmo as atividades mais racionais de diferentes profissionais, por exemplo, até um matemático pode considerar bela uma equação. Relacionamo-nos com o mundo de forma prática, onde nos interessamos pela função das coisas e de forma estética, onde focamos na sua aparência.

Sobre beleza, o autor define-a como “[...] uma maneira de nos relacionarmos com o mundo. Não tem a ver com formas, medidas, proporções, tonalidade e arranjos, pretensamente ideais que definem algo como belo” (DUARTE JUNIOR, 2003, p. 13). Sendo assim, “[...] Beleza não diz respeito às qualidades dos objetos, mensuráveis, quantificáveis e normatizáveis. Diz respeito à forma como nos relacionamos com eles. Beleza é a relação (entre sujeito e objeto)” (DUARTE JUNIOR., 2003, p. 14). Nesse sentido, a “A beleza se encontra *entre* o homem e o mundo, *entre* a consciência e o objeto (estético). A beleza habita a relação” (DUARTE JUNIOR, 1998, p. 93, grifos do autor).

Reiterando as ideias de Duarte Junior., Gadotti (2003, p. 11) expõe que “A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar”. Para o autor, é necessário educar os sentimentos, educar para sentir e ter

sentido, “[...] para viver com sentido cada instante da nossa vida. Somos humanos porque sentimos e não apenas porque pensamos. Somos parte de um todo em construção e reconstrução” (GADOTTI, 2003, p. 60). O sentimento é constitutivo do ser humano e essencial para viver com plenitude.

Outro trabalho de Duarte Junior (2000), intitulado *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível* provoca-nos a pensar sobre a necessidade de uma educação que possa “desenvolver e refinar” os sentidos. O autor prefere utilizar a expressão saber sensível ao invés de conhecimento sensível; considera o conhecimento algo mais abstrato, racional, intelectual, já o saber reside também no organismo, na sua totalidade, é uma união de corpo e mente. Para o autor, há muitos detentores de conhecimentos sem a sabedoria para usufruir desses conhecimentos, o que resulta em “[...] um mundo de especialistas insensíveis” (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 220).

A modernidade fez isso com as pessoas, deixou os sentidos deseducados, embrutecidos. O autor alerta que a ênfase na racionalidade provocou uma anestesia em todos nós e que só pode ser revertida por um viés da educação da sensibilidade, sem “apartá-la” da racionalidade. Para Duarte Junior (2000), a educação dos sentidos, dos sentimentos ou uma educação estética é algo urgente. Diante disso, ele retoma a raiz grega da palavra estética, “[...] *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 15). A educação dos sentidos não prescinde da arte, ao contrário, é preciso sensibilizar os sujeitos para perceber as cores, formas, sabores, texturas, odores, ou seja, educar os sentidos (o olhar, a audição, o paladar, o tato, o olfato), só assim poderão enxergar e sentir a realidade a que estão inseridos. O autor chama a atenção, ainda, para as paisagens, as noites estreladas, os cheiros dos bosques, das frutas, o perfume das flores, coisas que a contemporaneidade nos tem afastado. Para o autor,

Saber perceber o mundo ao redor, em termos dos materiais e substâncias que o compõem, coletando-as e as trabalhando artesanalmente consiste, com efeito, numa maneira de estabelecer vínculos mais sensíveis com a natureza. Assim, a ecologia, a sensibilidade e a educação revelam o quão interligadas podem estar se não forem tomadas como partes independentes de um conhecimento fragmentário e desvinculado da vida de cada um. (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 34).

De acordo com Duarte Junior (2000), o mundo está repleto de elementos que remetem ao conhecimento sensível, os quais nos utilizamos para viver cotidianamente, para distinguir cores, aromas, gostos e formas e interpretar esses saberes e fazemos isso intuitivamente, sem

refletir. Os sentidos precisam estar atentos para ver um pássaro, sentir o perfume de uma flor, o cheiro de terra, do mato, enfim, viver experiências que a realidade nos proporciona.

Nessa perspectiva, Neitzel e Carvalho (2010, p. 176) expõem que “[...] precisamos notar os sons que nos cercam, ouvir os sons do nosso ambiente, do universo musical que nos rodeia para assim potencializar nosso imaginário”. Na visão das autoras, “O homem estabelece uma relação estética como mundo, e esta relação depende do envolvimento do sujeito com a fruição. A nossa relação estética com o objeto deriva de uma relação contemplativa” (NEITZEL; CARVALHO, 2010, p. 178). O sensível, o cognitivo e o ético, para elas, são esferas essenciais para que o homem se constitua na sua totalidade.

Duarte Junior (2001) propõe fazer uma distinção entre o inteligível e o sensível ou entre o conhecer e o saber. Como inteligível, o autor coloca os conhecimentos capazes de serem articulados de maneira abstrata pelo cérebro, por meio de signos lógicos e racionais, como as palavras, os números, os símbolos. Já o saber sensível está relacionado a sabedoria própria do corpo humano, que se manifesta nas mais variadas situações, como, por exemplo, a possibilidade de equilibrar-se ao andar de bicicleta, a harmonia e o ritmo das mãos ao tocar um instrumento de percussão, a recusa do estômago frente a um alimento deteriorado a partir dos odores captados pelo olfato, entre outras. Nessa perspectiva, o conhecer refere-se à mente, ao intelecto, ao saber, ou seja, ao organismo como um todo, envolvendo corpo e mente (DUARTE JUNIOR, 2001).

Segundo o autor, pensar a dimensão estética na educação é olhar para a arte e perceber como ela se constitui como elemento educativo. É necessário fruir da arte para compreender seus efeitos educativos, portanto, ele defende a arte como forma de conhecimento humano. A linguagem não consegue explicitar com clareza os sentimentos humanos: é impossível descrever com palavras sentimentos de dor e ternura, por exemplo. Para expressar esses sentimentos, é necessário utilizar símbolos e a arte faz essa ponte para conhecer e expressar os sentimentos por meio da experiência estética: “Na arte são-nos apresentados aspectos e maneiras de nos sentirmos no mundo, que a linguagem não pode conceitua.” (DUARTE JUNIOR, 1998, p. 16). Pela arte, o homem encontra sentidos que não possíveis de expressar de outra maneira.

Todavia, a dimensão estética da educação envolve um sentido para além dos domínios da arte, pois estética supõe harmonia e “[...] a própria educação possui uma dimensão estética: levar o educando a criar os sentidos e valores que fundamentem sua ação no seu ambiente cultural, de modo que haja coerência, harmonia, entre o sentir, o pensar e o fazer” (DUARTE

JUNIOR, 1998, p. 18). A arte e educação, assim, são dois fenômenos humanos e interpenetrantes (DUARTE JUNIOR, 1998).

3.1.1 Experiência estética – Experiência da beleza

Experiência estética é aquela experiência que envolve o sujeito na sua totalidade, com uma percepção intensa e global do objeto, fenômeno ou situação na qual está em contato. É quando o sujeito apreende o mundo de *maneira direta, total*, sem a mediação de conceitos e símbolos, ou seja, da razão, da reflexão. Na experiência estética, há um envolvimento total dos sentidos, das percepções, ocorre ali “[...] um envolvimento *total* do homem com o objeto estético (DUARTE JUNIOR, 1998, p. 91). Nela, “[...] retornamos a uma primitiva e mágica visão do mundo”, pois nossas percepções são guiadas pelos sentidos, não pela inteligência e “É no próprio sensível, no próprio ato de perceber, que reside o prazer estético: na percepção direta de harmonias e ritmos que guardam, em si, a sua verdade” (DUARTE JUNIOR, 1998, p. 91-92). É um encontro com a verdade do objeto, um encontro sentido e não pensado, um encontro com a beleza. Na experiência estética, o homem experiencia a beleza.

Essa relação da estética com a arte também foi estudada por Angel Pino (2010). No artigo “Estética e Semiótica: sensibilidade e razão na Grécia Antiga”, o autor aborda a relação entre a estética e os processos de expressão, observa que, desde Platão (427-347 a. C.) e Aristóteles (384-322 a. C.) até a modernidade, “[...] a estética tem sido relacionada, fundamentalmente, com a arte”, remetendo à dimensão sensível do homem, “[...] aquela que lhe dá acesso à materialidade das coisas, possibilitando a fruição das suas propriedades sensíveis” (PINO, 2010, p. 11). Sem sentir o que faz, a atividade do homem perde sua dimensão humana: “*Saber e sentir* constituem, pois, as duas dimensões fundamentais do modo *humano* de ser, distintas, mas interligadas” (PINO, 2010, p. 11, grifo do autor).

Outro trabalho de Pino (2006), chamado “A produção imaginária e a formação do sentido estético: reflexões úteis para uma educação humana” versa sobre a capacidade criadora e o sentido estético como fundamentais na constituição humana.

Para o autor, ao falar do imaginário, a primeira coisa a se considerar são as imagens, pois elas constituem a “matéria-prima” da atividade imaginária. A palavra imagem é entendida em termos gerais como:

[...] (do latim *imago*) uma espécie de reprodução da realidade. Em termos mais restritos, porém, o termo imagem remete-nos a um fenômeno biológico próprio de certas espécies de organismos portadores de um sistema nervoso

central, o qual lhes permite reconstituir no âmbito interno as realidades externas (objetos, lugares, organismos, eventos etc). A função principal das imagens naturais é permitir aos organismos captar a realidade que constitui seu meio possibilitando formas naturais de conhecimento. Em termos mais restritos ainda, o termo imagem nos remete às imagens humanas, ou seja, às produzidas pelo cérebro humano, transformando as imagens naturais em imagens de natureza simbólica, ou seja, detentoras de significação. Os seus mecanismos de emergência continuam naturais; os da sua elaboração, porém, tornam-se culturais, obra do próprio homem. (PINO, 2006, p. 55, grifo autor).

As imagens tornam-se objeto da consciência e resultam de um conjunto de elementos, como os saberes científicos e tecnológicos, os valores, os afetos, as ideologias, entre outros, que podem ser utilizados pela função imaginária na ação criadora (PINO, 2006). De acordo com Pino (2006), o modo de funcionar do ser humano se assenta em três planos: o real, que abrange as coisas que têm existência em si; o imaginário, que envolve a subjetividade e as coisas que têm existência por meio das imagens; e o simbólico, que depende da ação criadora dos homens.

Para compreender o termo *sentido* dentro da questão da estética, Pino (2006) define três níveis de análise, sendo eles: *orgânico*, *direcional* e *semiótico*. O nível *orgânico* envolve a sensorialidade ligada aos sentidos ou órgãos que recebem os sinais que vem do mundo exterior e o ato de sentir, que se refere à impressão que é produzida pela percepção dos objetos e dos acontecimentos externos, de onde decorrem os sentimentos. Na defesa do autor, “Se é pelo corpo que entramos em contato com as ‘coisas’ que formam a realidade do mundo, então a sensorialidade é fundamental e os órgãos sensoriais, ou ‘sentidos’, são essenciais para a percepção sensível” (PINO, 2006, p. 66), ou seja, os sentidos precisam funcionar com eficiência para que tenhamos uma percepção mais real das coisas que nos cercam, por conseguinte, o sentido estético passa pela sensorialidade.

O autor elenca alguns elementos básicos para compreender o sentido estético: a educação sensorial é fundamental para discernir os sinais e representar a percepção das coisas; trabalhar a sensibilização dos sentidos para captar as imagens que se formam na percepção sensorial ou o refinamento da percepção para captar sons, luzes, tatos, odores, sabores, pois tudo isso constitui o fundamento do sentido estético. Para o autor, trata-se de “[...] sentir bem aquilo que capta os sentidos” (PINO, 2006, p. 67). Aqui, aparece o segundo nível de análise do termo sentido, o *direcional*: orientar os sentidos para *sentir* bem e, para *tal*, é necessário buscar formas de aperfeiçoar as qualidades e atributos naturais de cada um dos sentidos, ou seja, educar os sentidos refinando a sensibilidade. A transformação das funções biológicas em funções simbólicas sob a ação da cultura é um processo lento e gradual, que inicia desde o

nascimento e cabe “aos agentes culturais” – parentes, educadores, meio social – criarem condições que favoreçam essa educação dos sentidos.

O terceiro nível de análise, que o autor chamou de *semiótico*, é a capacidade de simbolizar ou criar símbolos e significar as coisas, também chamada de capacidade criadora do homem, em que as imagens resultantes da sensorialidade e a transformação dessas imagens criando novas imagens afetam a sensibilidade do homem. De acordo com Pino (2006, p. 68), “[...] se a ação criadora do homem consiste essencialmente num processo de humanização da natureza, ou seja, das coisas e dele mesmo, o ‘sentido estético’ emerge como um encontro do homem consigo mesmo na Natureza”. Esse encontro com a natureza vai sendo tecido ao longo da vida e a educação tem um papel fundamental nessa tecitura.

A dimensão estética na docência também foi aludida por Paulo Freire (1996) em *Pedagogia da Autonomia*, quando destaca que ensinar exige uma rigorosa formação ética e estética, elementos fundamentais para a “boniteza” da prática educativa. Quando o autor cita a *boniteza* da prática educativa, refere-se a algo que abrange toda a docência, na sua totalidade de ações, os gestos, os movimentos, as posturas, o caminhar pela sala, a entonação da voz, tudo isso compõe a estética do conhecimento e da formação.

Em outro trabalho de Freire em parceria com Ira Shor (1986, p. 76), *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, os autores compreendem o professor como um artista e a educação, tanto a formal (que acontece nas escolas) quanto a informal (em casa), como um processo de formação permanente de natureza estética, pois o professor é alguém que auxilia no processo de formação dos sujeitos e esse processo é “[...] necessariamente, um processo artístico”. Nas palavras dos autores, é impossível participar ativamente desse processo sem momentos estéticos, pois:

[...] a educação é, por natureza, um exercício estético. Mesmo que não estejamos conscientes disto, enquanto educadores, ainda assim estamos envolvidos num projeto naturalmente estético. O que pode acontecer é que, desatentos ao aspecto estético da educação, nos tornemos maus artistas, mas, não obstante, artistas de algum tipo, na medida em que ajudamos os educandos a ingressar num processo de formação permanente. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 76).

Além disso, o que faz da educação um momento artístico é o fato de ser um ato de conhecimento, algo que se aproxima do belo, pois “[...] conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá ‘vida’ ao objeto, chama-o para a ‘vida’, e até mesmo lhe confere uma nova ‘vida’. Isto é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 76).

Consoante aos autores, no momento em que se entra em sala com os alunos inicia ali um jogo estético em que o professor representa um papel estratégico e diretivo no processo educativo, ele é responsável por colocar em prática uma determinada teoria do conhecimento e esse é “[...] um ato político e um ato estético” (FREIRE; SHOR, 1986, p.7 6). No ato de conhecer, criar e recriar, as dimensões da teoria e prática, arte e política, juntam-se na formação dos sujeitos, por isso, se o professor tiver clareza da natureza política e artística da sua atuação, além de um professor melhor, também será um político e um artista melhor e poderá fazer uma pedagogia mais comprometida com a formação dos alunos. Importante destacar que para Freire (1996), não é possível separar a educação da ação política, toda educação é sempre um ato político.

Freire e Shor (1986) concebem a educação estética ligada ao conhecimento e à docência na sua totalidade, logo, é algo que vai além das artes: o professor é um artista do conhecimento, assim como um político, sua ação é estética e política, o conhecimento é tratado como um todo, sem fragmentação.

3.1.2 Estética e infância

Se Paulo Freire (1996) defende a tese do inacabamento do sujeito, do ser humano, Walter Benjamin, por meio de sua obra, mostra-nos que o inacabamento é parte do existir. Os textos de Benjamin são feitos de descontínuos, as imagens suscitam diferentes formulações, a história provoca-nos a continuar, construindo sentidos diversos a partir dos germes do passado ou de fragmentos do cotidiano. Assim como as crianças buscam nos canteiros de obras, detritos que se originam das construções, como pedaços de tijolos e madeiras ou materiais de jardinagem, para formar seus mundos de coisas infantis, Benjamin (2002) também busca nos cacos da história e de sua própria existência elementos para compor sua obra. Com isso, o autor provoca-nos a pensar uma educação estética na infância e como os sentidos vão sendo educados na infância.

É importante destacar que embora Benjamin (2002) não tenha sido um teórico exclusivo das infâncias, dedicou muitos textos para pensar a condição das crianças inseridas no mundo e na cultura, entre eles uma coletânea que foi publicada no livro *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2002) e também *Rua de mão única: Infância berlinense, 1900* (2013). A imagem de criança que o autor nos revela é de um sujeito que não se submete à norma, ao contrário, rebela-se, transformando o mundo dos adultos “[...] em seu próprio

mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande” (BENJAMIN, 2002, p. 104). Além disso, o autor apresenta uma criança que ocupa um lugar ativo na história e na cultura.

Em uma descrição que o autor faz sobre uma foto infantil de Kafka é possível enxergar pistas que nos dá sobre uma imagem de criança que é desejada ou imposta pelo adulto, mas que o pequeno Kafka não se conforma passivamente, ao contrário, demonstra toda sua insatisfação na tristeza do olhar, na imobilização de um corpo que aguarda o momento de livrar-se das amarras daquele ateliê que mais parece uma câmara de tortura. Benjamin (2012) descreve o cenário montado para capturar a foto no menino, uma imagem evocativa para se perceber a *pobre e breve infância*, tirada em um ateliê do século XIX, que, conforme o autor, mais parecia uma câmara de tortura:

O menino de cerca de seis anos é representado numa espécie de paisagem de jardim de inverno, vestido com uma roupa de criança, muito apertada, quase humilhante, sobrecarregada com rendas. No fundo erguem-se palmeiras imóveis. E, como para tornar esse acolchoado ambiente tropical ainda mais abafado e sufocante, o modelo segura na mão esquerda um chapéu extraordinariamente grande, de aba larga, do tipo usado pelos espanhóis. Seus olhos incomensuravelmente tristes dominam essa paisagem feita sob medida para eles, e a concha de uma grande orelha escuta tudo o que se diz. (BENJAMIN, 2012, p. 155).

Se, por um lado, essa criança reivindica sua especificidade e singularidade diante do adulto, por outro, ela é parte desse mundo, não está isolada da vida social e todas as complexidades que ela envolve. O tom da crítica tecida por Benjamin (2012) sobre o contexto que envolve o retrato do pequeno Kafka revela uma visão de criança que o autor defende como um sujeito potente, que não se submete passivamente aos desejos dos adultos. Essa criança ativa, imaginativa e construtora habita os textos que compõem *Rua de mão única: Infância berlinense: 1900* (BENJAMIN, 2013). Nesses escritos, Benjamin (2013) envolve-nos numa estética singular ao proporcionar uma viagem repleta de cores e sentidos rumo às suas memórias afetivas da infância, onde essa estética vai compondo seus repertórios sensitivos e imaginativos. Esses textos constituem-se de uma poética recheada de imagens e metáforas que nos possibilitam mergulhar nas experiências estéticas juntamente com o menino que habita o autor.

No fragmento “As cores”, Benjamin (2013, p. 108) vai descrevendo cenários marcados pelas cores, como as janelas de vidro coloridas que havia no pavilhão do jardim de casa. Gostava de passar a mãos de vidro em vidro e, ao fazê-lo, transformava-se, “[...] ganhava a cor da paisagem que via na janela, ora flamejante, ora empoeirada [...]. Sentia-me como quando pintava a aquarela e as coisas se me abriam assim que eu as acometia numa

nuvem úmida”. Também gostava de viajar dentro das bolas de sabão, circulando pela sala e misturando-se ao jogo das cores assumidos por essas bolas até elas se desfazerem. O autor conta que se perdia nas cores ao olhar para o céu, uma joia ou um livro, mas o que ficou mais marcado nessa composição das cores foram os chocolates que:

Naquele tempo podiam comprar-se chocolates em pacotinhos dispostos em cruz e com cada *tablette* embrulhada num papel de prata de cor diferente. A pequena obra, segura por um fio grosso dourado, reluzia em tons de verde e ouro, azul e laranja, vermelho e prata; e nunca havia duas cores iguais lado a lado. Dessa poliçada brilhante saltaram um dia as cores para os meus olhos, e ainda hoje sinto a doçura que nessa altura os saciou. Era a doçura do chocolate que fazia as cores desfazerem-se-me mais no coração do que na língua. Pois antes que eu sucumbisse às tentações da guloseima, já o sentido superior tinha suplantado de um golpe o inferior, arrebatando-me. (BENJAMIN, 2013, p. 108, grifo do autor).

A sutileza dos tabletes de chocolates embrulhados em papéis coloridos alternando cores, já que nunca estavam duas cores iguais lado a lado, compara-se, para o autor, a uma obra de arte e dali *saltaram as cores para seus olhos*. A sua observação atenta, ainda criança, nas cores das janelas de vidro, das bolhas de sabão ou dos pacotinhos de chocolate traz indícios de uma formação estética que vai se compondo a partir da mistura dos elementos que são percebidos pelos olhos, pelos sentidos gustativos e dando pistas de uma beleza que compõe a vida cotidiana.

Em “Varandas”, o autor utiliza-se de imagens e alegorias para descrever experiências que marcaram sua infância, como as cariátides nas alturas das varandas do andar de cima de sua casa, o ritmo do trem e “[...] o bater dos tapetes que embalava-me até adormecer. Era o molde onde se formavam os meus sonhos” (BENJAMIN, 2013, p. 70), marcados ora pelo cheiro do leite, ora atravessados pela água e também sonhos de viagens e de chuvas. O som do roçar dos ramos de uma folhagem empoeirada nas paredes de casa significava, para Benjamin (2013), algo a ser aprendido, mesmo que ainda não soubesse o quê. Tudo o que podia ser observado naquele pátio, da varanda de casa, acenava para o menino ávido por apreender o mundo: o gemer das venezianas ao serem subidas enviavam-lhe mensagens, assim como as cordas da roupa que atravessavam a varanda de uma parede até a outra ou a palmeira no canto do salão.

Já no texto “Panorama Imperial”, o autor lembra-se das fascinantes paisagens que eram vistas durante a volta e da impossibilidade de “[...] esgotar dessa vez o esplendor da paisagem” (BENJAMIN, 2013, p. 73) e da necessidade de retornar no dia seguinte para continuar essa contemplação. Nos dias de chuva, a luz que iluminava debaixo dos coqueiros

iluminava sua escrivaninha enquanto fazia os trabalhos de casa, “A não ser que um defeito de iluminação provocasse subitamente a perda de cor da paisagem. Então, ela ficava muda, debaixo do céu de cinza; era como se eu tivesse ainda podido ouvir o vento e os sinos, se tivesse prestado mais atenção” (BENJAMIN, 2013, p. 73).

Em “Caça às borboletas”, o menino recorda verdadeiras batalhas que eram travadas com as borboletas durante os verões nas casas de veraneio, para a satisfação do pequeno colecionador. Eram “caçadas ardentes” que o levavam a embrenhar-se em grandes aventuras, enfrentando “[...] as conjurações do vento e dos cheiros, da folhagem e do sol, que provavelmente orientavam o voo das borboletas” (BENJAMIN, 2013, p. 76). Armado com sua rede no ar, o menino ficava na espreita observando o poder de atração que as flores exerciam sobre as borboletas e desejava dissolver-se com a luz para aproximar-se da presa sem afugentá-la. Ficava fascinado com a oscilação das asas e, entre menino e borboleta, ali começava:

[...] a impor-se entre nós a velha lei dos caçadores: quanto mais eu me confundia com o animal em todas as minhas fibras, quanto mais eu me tornava borboleta no meu íntimo, tanto mais aquela borboleta se tornava humana em tudo o que fazia, até que, finalmente, era como se a sua captura fosse o único preço que me permitia recuperar a minha condição humana (BENJAMIN, 2013, p. 77).

De volta para casa, continuava seu trabalho de colecionador munido de éter, algodão, pinças e alfinetes de cabeças coloridas, deixando para trás rastros de destruição nos jardins, flores pisadas, ervas partidas.

No texto “Livro para rapazes”, o autor recorda seus livros preferidos vindos da biblioteca da escola. Traziam marcas dos dedos dos leitores nas folhas, o cordão de arremate da encadernação sujo, a lombada de tão maltratada, as capas já estavam desencontradas, mas tudo isso aumentava ainda mais a fascinação, eles eram totalmente irresistíveis. Antes das histórias dos livros, o menino já tinha ouvido outras histórias contadas no silêncio. Durante o inverno, da janela de seu quarto aquecido, era o redemoinho de neve a cair lá fora que lhe contava histórias em silêncio:

É verdade que nunca consegui perceber bem o que ele me contava, porque muita coisa nova se metia sem parar e em grande quantidade entre a matéria já conhecida. Mal eu me tinha ligado mais intimamente a um grupo de flocos, percebia que ele tinha de me entregar a um outro que de repente o invadia. Mas agora tinha chegado o momento de seguir no redemoinho das letras as histórias que me tinham fugido à janela. (BENJAMIN, 2013, p. 81).

Os textos de Benjamin (2013) rememorando suas infâncias demonstram que a estética, a beleza e a arte fazem parte da experiência cotidiana, manifestam-se nos olhares, toques, aromas, sons. Para o autor, até mesmo “[...] o infortúnio tinha artes, seguras, delicadas, hábeis” (BENJAMIN, 2013, p. 87).

Em “A febre”, o autor relata sobre as inúmeras vezes que foi acometido por doenças graves, que iniciavam com fortes febres, manchas na pele, indisposição, longos tempos de espera na cama e violentas colheradas de medicação despejadas garganta abaixo. Sua cama tornou-se “[...] o lugar da mais recatada e tranquila existência” (BENJAMIN, 2013, p. 88) e era lá que ansiava por ouvir histórias, pois “A forte torrente que as enchia atravessava o próprio corpo, arrastando consigo os sintomas da doença como despojos à deriva” (BENJAMIN, 2013, p. 89). A princípio, a dor resistia à narrativa:

[...] mais tarde, quando esta ficava mais forte, era engolida pelo abismo do esquecimento. As carícias preparavam o leito dessa torrente. Eu gostava delas, porque da mão da mãe gotejavam já as histórias que depois iria ouvir da sua boca. Foram elas que me revelaram o pouco que vim a saber sobre minha família. Evocava-se a carreira de um antepassado remoto, as regras de vida do avô, como se me quisessem fazer ver que seria precipitado abdicar, por uma morte prematura, dos grandes trunfos que a minha linhagem me punha na mão. (BENJAMIN, 2013, p. 89).

As histórias serviram para reanimá-lo, mais que isso, mantê-lo vivo ou com desejo de continuar vivendo. Como bem o autor coloca, não eram somente histórias dos livros, mas histórias da vida real, dos antepassados, histórias que precisariam continuar a serem escritas.

Outro fragmento que demonstra a fascinação de Benjamin menino pelos livros está no texto “*Krumme StraBe*”²⁴, ao citar que quando ia passear pela rua, passava próximo a piscina municipal, havia uma papelaria, onde se encontrava livrinhos baratos com as aventuras de Nick Carter, mas ele sabia muito bem onde encontrar “as obras mais escabrosas”, era a biblioteca municipal. Para Benjamin (2013, p. 100),

Nem as suas galerias de ferro me pareciam altas ou frias demais. Presentia ali o meu verdadeiro território. Já o cheiro o anunciava. Esperava, como que sob uma fina película protetora, debaixo do frio e da umidade que me recebiam na escada. Empurrava com medo a porta de ferro, mas, mal entrava na sala de leitura, o silêncio começava a tomar conta das minhas forças (BENJAMIN, 2013, p. 100).

O texto “Esconderijos” é muito ilustrativo para nos levar a compreender a visão de criança que Benjamin concebia. Em suas memórias de infância, relata um menino que conhecia todos os esconderijos da casa e sempre voltava a eles sabendo que tudo estava em

²⁴ Nome de uma rua no bairro ocidental de Berlim e significa, literalmente, “Rua tortuosa” (nota do tradutor).

seu lugar e que lá viveria experiências mágicas da sua infância. Nesses esconderijos, seu coração palpitava, prendia a respiração, havia ali um mundo da matéria que se aproximava e se confundia com o menino:

A criança escondida atrás das cortinas torna-se ela própria algo de esvoaçante e branco, um fantasma. A mesa da sala de jantar, debaixo da qual se acocorou, transforma-a em ídolo num templo em que as pernas torneadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta, ela própria é porta, recoberta por ela, máscara pesada, mago que enfeitiçará todos que entrarem desprevenidos. Por nada deste mundo pode ser descoberta. Quando faz caretas, dizem-lhe que se o relógio bater ela ficará assim para sempre. No meu esconderijo eu descobri o que há de verdade nisso. Quem me descobrisse poderia fazer-me ficar petrificado, um ídolo debaixo da mesa, enredar-me para sempre, como fantasma, nas cortinas, mandar-me pra o resto da vida para dentro da pesada porta. (BENJAMIN, 2013, p. 102-103).

Para evitar ser descoberto, expulsava qualquer espírito demoníaco com um grande grito e não esperava ser apanhado, mas se antecipava com um grito de libertação. E, assim, o que Benjamin (2013, p. 115) vai mostrando a partir de suas memórias é “[...] que o eterno retorno de todas as coisas se fez sabedoria de criança” girando em um *Carrossel* no trono no bicho escolhido onde percebe claramente que o mundo lhe pertence.

Em “Canteiro de obras”, Benjamin (2002, p. 103-104) lembra-nos que:

[a] Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. Objetos dos mais específicos. É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro.

De acordo com Benjamin (2002), nesses resíduos, as crianças conhecem o rosto que o mundo volta para elas. Elas não estão empenhadas em reproduzir as obras dos adultos, mas em recriar suas brincadeiras, estabelecendo novas relações com esses materiais. Por isso, é importante para elas esse contato com a diversidade de elementos presentes em um canteiro de obras, pois “Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande” (BENJAMIN, 2002, p. 104).

Ao expor suas memórias enquanto criança que estava lendo, o autor menciona um texto que o envolveu como *flocos de neve* e que, ao adentrar no interior do livro, foi atraído mais e mais por um silêncio e uma magia próprios do livro que seduz a criança e ela vai “[...] rastejando esses caminhos semicobertos” (BENJAMIN, 2002, p. 104), e tamanho é o envolvimento dela com o livro que:

Sua respiração paira sobre a atmosfera dos acontecimentos e todas as figuras bafejam-na. A criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto. É atingida pelo acontecimento e pelas palavras trocadas de maneira indizível, e quando a criança se levanta está inteiramente envolta pela neve que soprava da leitura. (BENJAMIN, 2002, p. 105).

É possível compreender o quanto esses momentos de leitura foram importantes na vida do autor ao ler outro de seus fragmentos chamado “Livros infantis antigos e esquecidos”, que, ao expor sobre um bibliófilo e tentar descobrir por que ele coleciona livros, Benjamin (2012, p. 254-255) faz alusão a imagens da infância, pois nas palavras do autor, colecionar livros infantis:

[...] só pode ser apreciado por quem se manteve fiel à alegria que experimentou quando criança, ao ler esses livros. [...] Um livro, ou mesmo uma página, e até uma simples imagem num exemplar antiquado, talvez herdado da mãe ou da avó, podem ser o solo no qual esse impulso lançará suas primeiras e delicadas raízes.

Em outras palavras, o autor corrobora com a ideia de que a formação do leitor inicia com esses primeiros contatos com os livros infantis.

Nesse mesmo texto, o autor demonstra preocupação com a estética e o conteúdo dos livros produzidos para as crianças. Ele faz uma crítica aos equívocos que acontecem para atrair a empatia das crianças, como a infantilidade das histórias e “[...] as caretas de sorrisos amarelos desenhados por pretensos ‘amigos das crianças’ para ilustrar essas histórias” (BENJAMIN, 2012, p. 255).

Benjamin também é enfático ao afirmar que as crianças exigem “[...] representações claras e inteligíveis, mas não infantis, e muito menos as que os adultos concebem como tais”, pois, na sua concepção “A criança compreende perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que partam honesta e espontaneamente do coração e, por isso, algo pode ser dito a favor daqueles velhos textos” (BENJAMIN, 2012, p. 256). Por meio dessas palavras, fica evidente que Walter Benjamin já concebia as crianças como sujeitos potentes, pensantes e inteligentes, questões que ainda nos são muito caras na atualidade.

3.2 A DIMENSÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

*E então nos voltamos para a educação.
Como um último apelo. Para que o sonho não se perca,
e se faça realidade sem deixar de ser sonho.
E é tão belo que entristece.
Porque o instante da beleza definitiva
deixa sempre os olhos úmidos.
A gente pensa: “Se fracassa a beleza,
que pode mais restar ao homem para seu sustento?”
(MEIRELES, 2017b, p. 201).*

Para discutir a dimensão estética na formação de professores, inicio com uma pesquisa de Schlindwein e Soares (2007), intitulada “A ressignificação da formação do professor a partir de vivências estéticas”, em que as autoras se debruçaram sobre a formação estética, compreendendo a estética como algo que remete à ideia de sensível, conhecimento sensorial, experiência, sensibilidade. Assim como Duarte Junior., elas apoiam-se em Baumgarten para conceituar estética como “[...] a ciência de como as coisas podem ser conhecidas (*cognise*) pelos sentidos” (SCHLINDWEIN; SOARES, 2007, p. 384). As autoras salientam que estética está vinculada às condições históricas, sociais e culturais, por isso, não é possível restringir ao campo artístico, que excluiria outras atividades humanas em que acontecem as relações sociais.

Objetivando desenvolver a sensibilidade estética em um grupo de professoras de Educação Básica, utilizaram-se dos ateliês para proporcionar vivências estéticas, tanto as artísticas quanto outras experiências que possibilitassem a consciência do sensível, como o olhar, o ouvir, o sentir. Procuraram ampliar os repertórios das professoras por meio de propostas intencionais envolvendo conhecimentos sistematizados e percepções sensoriais. As autoras refletem sobre o papel da mediação e corroboram com Vigotski ao apontar que “[...] todas as relações sociais são necessariamente mediadas. Desse modo, o processo de mediação assenta-se sobre uma relação indireta do sujeito com a realidade. A mediação é processo, é a própria relação” (SCHLINDWEIN; SOARES, 2007, p. 385). O acompanhamento do trabalho com as professoras mostrou que, para desenvolver a sensibilidade estética, é necessário um processo gradual que possibilite construir significados e sentidos.

Luciane Schlindwein (2015) também versa sobre a educação estética no texto “As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível” em que problematiza o desenvolvimento da formação estética de professores como parte constitutiva da formação integral e que reverbera na formação estética das crianças.

A autora defende a necessidade de ampliação dos repertórios artísticos ou do universo de sensibilidade das professoras, pois, nas palavras de Schlindwein (2015, p. 423), “Uma educação pautada nas artes propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana”, e, ao apreciar e atribuir significados às diferentes manifestações artísticas, o sujeito desenvolve sua sensibilidade, a percepção e a imaginação. A autora concluiu que, ao experienciar as propostas artísticas voltadas à literatura, artes visuais e músicas, houve por parte das profissionais uma ampliação dos repertórios estéticos e o desenvolvimento de uma postura mais ética, em decorrências da transformação dos sentidos e da tomada de consciência resultante do contato com essas diferentes artes. A imaginação e o ato criador das professoras foram mobilizados nesse processo e, com isso, uma postura mais sensível diante da realidade, possibilitando ressignificar o seu fazer pedagógico.

Mais um trabalho da mesma autora e também pautado em Vigotski é o artigo “Arte e desenvolvimento estético na escola”. Schlindwein (2010) aborda sobre as constantes transformações que o ser humano vem passando e o quanto as instituições educativas vêm exigindo profissionais docentes cada vez mais qualificados para lidar com os diferentes conhecimentos e desafios econômicos, sociais e culturais que se colocam na atualidade. Nesse sentido, inserem-se as vivências estéticas dos docentes como possibilidades de ampliação de seus repertórios artísticos e culturais, hábitos de leituras, contato com poesia, teatro, música e a relação direta dessas vivências com os repertórios dos alunos na escola.

Para Schlindwein (2010, p. 41), “[...] o professor, ao assumir o seu papel de mestre, de mediador, de orientador, ao mesmo tempo em que experiencia algo novo a cada atividade docente, traz consigo as marcas que o formaram e que estão arraigadas ao seu modo de ser e de fazer”. No entanto, mesmo sendo experiências pessoais, particulares, elas concretizam-se em contextos coletivos, marcados por valores que ultrapassam os limites do individual, valores que vão se constituindo coletivamente nas relações estabelecidas em determinados espaços e tempos.

Pautada na perspectiva Vigotskiana, a autora compreende que quanto mais as pessoas ampliam e diversificam suas experiências, maiores são as chances de desenvolver o pensamento imaginativo, seu e, conseqüentemente, das crianças, no caso dos docentes. Por isso, considerou importante investir “[...] em experiências que pudessem despertar as sensibilidades dos professores, pelo olhar, pelo ouvir, sentir etc.” (SCHLINDWEIN, 2010, p. 32-33). A autora remete a um trabalho desenvolvido voltado aos processos constitutivos do professor a partir de um viés artístico (especialmente, as artes visuais, música e literatura),

com propósito de investir em vivências estéticas na formação de um determinado grupo de professoras. Pensar vivências estéticas de professores e crianças significa “[...] mobilizar o olhar, o ver, o sentir para o estranhamento, para a apreciação, para a degustação, na perspectiva de um desenvolvimento integral, humano em seu sentido lato” (SCHLINDWEIN, 2010, p.34).

Na defesa da dimensão estética como parte constitutiva da formação docente de professoras da Educação Infantil, vou ao encontro de Chagas e Bazzo (2018) que contribuem para a discussão, refletindo sobre formação artística e literária dessas profissionais com o texto “A educação literária e currículo: a dimensão estética e poética na formação de professores da escola básica”. As autoras corroboram com os estudos já citados de que as experiências estéticas ampliam os repertórios culturais e defendem a necessidade de investir na constituição profissional, promovendo, cada vez mais, vivências e experiências estéticas como possibilidade de qualificar a atuação docente. Na perspectiva das autoras, isso se dá por meio de um currículo que possibilite a fruição artística, investindo, ou seja, que garanta um conjunto de conhecimentos, experiências e saberes diversos, incluindo música, teatro, dança, cinema, artes visuais, entre outros.

Chagas e Bazzo (2018, p. 6) concebem a arte como totalidade, portanto, “Sendo a literatura uma arte, sabemos o quanto ela pode contribuir para uma experiência profunda entre leitor e escritor com a possibilidade de eternizá-los em tempos e espaços diferentes”. Dessa maneira, ela é imprescindível na formação das professoras, para que possa “[...] criar as condições necessárias para o desenvolvimento de processos de autoria, criação, diálogos e enfrentamentos entre pessoas implicadas e corresponsáveis cujo desejo último seja o alcance da felicidade e do bem-comum” (CHAGAS; BAZZO, 2018, p. 8). Elas consideram que na formação de professoras, a dimensão artística é tão importante quanto à dimensão científica e são as experiências estéticas que irão potencializar ainda mais as professoras enquanto “[...] seres humanos pensantes, eticamente autônomos” (CHAGAS; BAZZO, 2018, p. 9), pois as questões de ética, estética, políticas e poéticas estão todas imbricadas no fazer docente, por conseguinte, não podem ser apartadas.

O texto “A estética na formação de professores”, de Adair de Aguiar Neitzel e Carla Carvalho (2013), vem nessa mesma perspectiva de considerar a formação estética como uma possibilidade de educar o olhar, tornando-o mais sensível e, com isso, transformar os modos de agir em sala de aula.

A partir de uma formação continuada com as professoras, as autoras fizeram uma análise de como a participação nos encontros de formação estética podem interferir na forma

de lidar com os alunos e planejar as ações pedagógicas. Segundo Neitzel e Carvalho (2013, p. 1025), “Por meio da formação estética, amplia-se a formação cultural humanística, que irá corroborar o seu papel de mediador e ampliar seus horizontes cognitivos e sua sensibilidade e capacidade perceptiva em relação ao fenômeno artístico e a questões de formação geral”. Em outras palavras, a formação estética humaniza as pessoas, possibilitando um alargamento de seus repertórios artístico-culturais, mas, também, da sensibilidade ou *saber sensível* (DUARTE JUNIOR, 2001). Um aspecto importante que as autoras levantam, é a necessidade de entender a arte como fruição, centrada na apreciação e na reflexão, sem desconsiderar que a arte é também conhecimento, conforme destacou Duarte Junior (2001), conhecimento sensível e conhecimento inteligível são complementares.

Essa preocupação com a arte na formação de professores já foi objeto de reflexão das autoras Maria Isabel Leite e Luciana Ostetto (2008), no artigo “Formação de professores: o convite à arte”, que percebem uma crescente valorização da ampliação dos olhares, escutas e movimentos sensíveis nas práticas docentes. Para as autoras, é a arte que chega convidando “[...] ao ensaio de novos olhares, ao dar-se conta do olhar, do ato de contemplar uma pintura, de entrar na dança, arriscando passos, de fazer, de experimentar, sentir a sensação de caos, da frustração, do erro e também a satisfação da realização, do acerto” (LEITE; OSTETTO, 2008, p. 12). No entanto, alertam que a dimensão das artes lida com polaridades, como o gosto e o desgosto, o prazer e o desprazer, a satisfação, mas que, também, pode gerar frustração, ao iluminar a existência, pode mexer com as sombras, o sublime e o horrível, o belo e o feio, tudo isso constitui o processo artístico. A arte como totalidade envolve a inteireza do ser e todas essas polaridades fazem parte dessa totalidade. Por isso, uma formação que possa “Sensibilizar o movimento, o olhar e a escuta do professor contribuirá, sobretudo, para torná-lo um sujeito mais aberto e plural, mais atento ao outro; ampliará seu repertório e, conseqüentemente, seu acervo para a criação” (LEITE; OSTETTO, 2008, p. 23), pois o processo criativo não se dá no vazio, mas da combinação do acervo de imagens e experiências vividas pelo sujeito.

Outro trabalho de Ostetto (2010) que contribui para pensar a dimensão estética na Educação Infantil e que problematiza essa relação no trabalho com as crianças é “Educação Infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo”. Nesse artigo, a autora provoca a refletir sobre as certezas pedagógicas presentes na pedagogia que dificultam a relação com a arte, com a poética da vida, não abrindo espaço para a imaginação, a experimentação e a criação. Lidar com essas dimensões subjetivas é lidar com o desconhecido e isso gera um medo, uma vez que não é possível tratar dos afetos e das sensibilidades a partir do viés do

controle ou das certezas pedagógicas. Para a autora, “[...] essa é uma característica da contemporaneidade que, cindida, separa emoção e pensamento, lazer e trabalho, arte e vida, empurrando-nos só para um lado da existência: a racionalidade e a ciência – ao que é comprovado” (OSTETTO, 2010, p. 56). Nesse sentido, pensar uma dimensão estética na educação envolve rever os processos de formação, reconhecendo limitações postas e instigando o desejo de busca e, para isso, é necessário duvidar das verdades enraizadas e arriscar-se ao novo e desconhecido.

Falar em dimensão estética na educação é muito mais que falar em arte, é comprometer-se com a ampliação dos repertórios, compartilhando novas experiências, elaborando sentidos e significados com e sobre o mundo. De acordo com Ostetto (2010, p. 57), ao interagir com a realidade que nos cerca, “[...] somos afetados por relações, imagens, situações, acontecimentos, emoções. Então, nossos repertórios constituídos ao longo da vida são acionados a cada encontro com o outro – pessoas, lugares, paisagens, obras, objetos, conceitos”. É nesses encontros que vamos significando o mundo, ampliando os conceitos e, com isso, expandindo as possibilidades de recriar nosso cotidiano, encontrando outras formas de relacionar-se com a vida. A autora considera a dimensão estética como um princípio que atravessa todo o cotidiano, portanto, está presente dentro e fora dos espaços educativos.

Ao tratar da dimensão estética na Educação Infantil, Ostetto (2010, p. 58) chama a atenção para os aspectos que são indissociáveis e que devem ser observados, pois:

Considerar a ‘dimensão estética’ como fundamento de uma proposta pedagógica é compreender a indissociabilidade entre os aspectos cognitivos e afetivos, entre razão e sensibilidade, compreensão que ultrapassa o momento isolado de um ‘fazer artístico’, previsto pelo professor em seu planejamento.

Para a autora, o artístico compõe o estético e contribui para a formação da sensibilidade das crianças, ampliando o olhar sobre o mundo, a natureza e a cultura. A dimensão estética envolve uma atitude cotidiana em relação a tudo o que nos rodeia, “[...] atitude vital na qual prazer sensível e prazer cognitivo, mente e corpo formam uma unidade indissociável” (OSTETTO, 2010, p. 58) e é preciso garantir possibilidades para que as crianças possam se expressar, mobilizando os sentidos.

Sendo assim, a professora é uma interlocutora privilegiada que tem como papel ampliar e diversificar os repertórios das crianças, colocando-as em contato com a circulação dos diferentes significados, além de socializar os bens culturais produzidos pela humanidade e, desse modo, amplia as possibilidades de expressão e imaginação das crianças, contribuindo

no desenvolvimento dos gostos e hábitos infantis. Os repertórios imagéticos, musicais, cênicos, filmicos e literários oferecidos às crianças vão aos poucos refinando os sentidos e, ao sensibilizar o olhar e a escuta, as crianças aprendem a inventar novas formas de se colocarem diante dos objetos, estabelecem novas relações com o mundo. A professora vai abrindo canais para que as crianças tenham um olhar e uma escuta mais sensível, alimentando o universo imaginário das crianças. Para isso, a professora também precisa se nutrir esteticamente.

Esse conceito de nutrição estética foi proposto por Miriam Celeste Martins (2011), que, ao trabalhar na formação de professoras, procurava provocar nessas profissionais, encontros com a arte, buscando “Enriquecer os integrantes do grupo com o que as próprias obras traziam – poesia, fragmentos de filmes, imagens, obras de arte, trabalhos de crianças ou jovens – para alimentar olhares, percepções, pensamentos” (MARTINS, 2011, p. 313). Para a autora, esse trabalho de nutrição estética gerou múltiplas interpretações e discussões que possibilitaram ampliar e expandir olhares e conceitos das profissionais, provocando reflexões sobre suas práticas, como, por exemplo: o que está sendo ofertado às crianças? Que imagens estão disponíveis a elas? Quais músicas? Afinal, quais escolhas e critérios dessas escolhas do que são apresentados às crianças? Essas e muitas outras reflexões contribuíram para ampliar repertórios das profissionais e, conseqüentemente, das crianças.

Luciana Loponte (2008) reflete sobre a relação entre arte, infância e educação e levanta algumas questões importantes, entre elas se é possível pensar em uma dimensão estética na formação docente para a infância. Ela vai além, debatendo sobre o lugar da arte nas políticas públicas e defendendo que a aproximação com o mundo das artes visuais pode ampliar os modos de ver a arte, as imagens que nos rodeiam e as imagens produzidas pelas crianças. Para ela, arte e infância entrecruzam-se em vários períodos e lembra, inclusive, que muitos artistas buscaram inspiração para seu trabalho na infância, a qual cita Miró e Picasso. A autora corrobora com Larrosa, ao pensar na imagem de uma infância como *acontecimento*, que escapa a qualquer integração ou identidade, já que as infâncias que estão presentes nas escolas são descontínuas, fragmentadas, fraturadas e fugindo a qualquer prognóstico determinista e prescritivo (LAPONTE, 2008).

Laponte (2008, p. 115) faz uma crítica aos modos como a infância e a arte tem sido “pedagogizadas”, “didatizadas”, “controladas” pela docência e pelas escolas. Ela alerta que estamos perdidos em meio ao esquecimento de nossas possibilidades criadoras, apartados que estamos da arte e da infância, pois “Uma infância concebida como acontecimento não é passível de discursos prescritivos ou de controle, aprisionada em um tempo linear e progressivo” (LAPONTE, 2008, p. 116), já que é marcada pela criação, invenção,

descontinuidade e subversão. A autora questiona se não seria a arte um lugar da experiência na infância? Uma experiência humana, intensa, em que o sujeito moderno parece estar se afastando. Prossegue expondo que, talvez, a insistente busca pela coesão da linguagem e sua unidade, pela capacidade de relacionar palavras e coisas, por dar sentido ou, ainda, pela “[...] premência em abandonar o estado de infância, de ‘não fala’ nos tenha impedido de viver a vida mais esteticamente, de experienciar o jogo, a criação, a afirmação da vida que tantas vezes dançam alegremente através da infância e da arte” (LAPONTE, 2008, p. 119).

Para a autora, assim como as crianças, a arte também é feita de invenção, criação, ruptura, possibilidades inesperadas ou imprevisíveis, um terreno fértil para a abertura e criação. Aqui se ancora a importância da docência na Educação Infantil, já que, muitas vezes, não há espaços para essa criação e invenção por parte das crianças. A rotina diária da Educação Infantil, marcada por ações como o cuidar, trocar fraldas, alimentar, brincar, nem sempre garante um espaço privilegiado para a arte e isso está relacionado com as concepções das professoras e com o entendimento e valorização das artes.

Nesse aspecto, Laponte (2008) faz uma crítica à formação de professoras, alerta para a precariedade da formação em relação às artes e lembra que as professoras são frutos de uma escola que valorizou demasiadamente a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática ou uma determinada racionalidade em detrimento de outras formas de conhecer e pensar sobre o mundo, como as artes visuais, a música, o teatro e a dança. Ela levanta, ainda, alguns pontos para a reflexão, como: de que é feita a experiência da docência? Uma experiência expropriada de infância e de arte? Que papel tem a experiência estética para a formação docente?

Laponte (2008) defende que os cursos de formação não privilegiem a formação estética e artística das futuras docentes, pois a dimensão estética na formação docente geralmente é superficial, restringindo-se a disciplinas ou cursos que passem panoramicamente por técnicas e atividades artísticas. É preciso alimentar esteticamente as futuras docentes com um mergulho em experiências que as desloquem, que as perturbem, que subvertam esse modo linear e contínuo de compreender a arte e a infância (LAPONTE, 2008).

Nessa perspectiva, um conceito que parece importante ser discutido ao falar em dimensão estética é o de experiência. Na tentativa de compreendê-lo, reporteime a Jorge Larrosa (2002), na conferência cujo título é “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, em que o autor propõe pensar a educação a partir do par experiência/sentido. Ele destaca que as palavras produzem sentidos, criam realidades e defende que a força das palavras determina os pensamentos. Nessa perspectiva, pensar é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras. (LARROSA, 2002, p. 19).

Sendo assim, a experiência vai muito além de uma simples vivência, ela precisa ser profunda, tocar-nos. Muitas coisas se passam e não tocam o sujeito, nesse caso, não constituem experiência, pois “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 22). O autor enfatiza que, na contemporaneidade, muitas coisas se passam, informações, vivências superficiais, “[...] mas a experiência é cada vez mais rara” (LARROSA, 2002, p. 22). Porém, se a experiência é cada vez mais rara, o saber da experiência é diferente do saber de muitas coisas, é diferente de possuir muitas informações ou opinar sobre tudo, pois o excesso de informação não deixa lugar para viver experiências reais.

Ao abordar o conceito de experiência, considero fundamental voltar a Benjamin (2002, p. 21), já que esse conceito atravessa sua obra em diferentes escritos, desde os primeiros textos produzidos na sua juventude, como “Experiência”, escrito em 1913, onde o autor se rebela contra o conceito, pontuando aspectos negativos, pautados em conflitos geracionais, já que a considera a *máscara do adulto*, que é “[...] inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma” e, em nome desse saber, impede os mais jovens de viverem suas próprias experiências ou subestima a capacidade dos mais jovens e das crianças.

Aqui, Benjamin (2002, p. 22; 24) associa a experiência a algo engessado, que imobiliza e priva de experimentar, ou seja, a experiência é associada aos “[...] anos de compromisso, pobreza de ideias, lassidão”, algo que “[...] pode ser hostil ao espírito e aniquilar muitos sonhos fluorescentes”. Essas colocações foram sendo revistas em textos posteriores, às vezes, até com certa nostalgia pela eventual perda da experiência.

Em “Experiência e pobreza”, escrito em 1933, o autor trata de uma experiência que era comunicada pelos mais velhos aos mais jovens, como um saber, uma sapiência:

De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; às vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a filhos e netos. – Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam narrar algo direito? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?. (BENJAMIN, 2012, p. 123).

Percebe-se no fragmento anterior que Benjamin (2002) já concebe a experiência como um grande ensinamento de quem viveu muito, uma experiência da tradição, guardada na memória, ligada à comunicabilidade e que vai se acumulando com o tempo, por isso, tem autoridade para passar essa experiência aos mais jovens. No entanto, com as mudanças provocadas pelo sistema capitalista e com o avanço das tecnologias, essa experiência entra em declínio. O autor considera que “[...] as ações da experiência estão em baixa, pois os combatentes voltavam mais silenciosos dos campos de batalha, mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos” (BENJAMIN, 2012, p. 124). Ele cita uma pobreza de experiências não apenas privadas, mas da humanidade em geral.

Observa-se que, ao retomar a questão da experiência, Benjamin (2002, 2012) diferencia dois conceitos: uma experiência real, plena e autêntica, a *Erfahrung*, que é a experiência do sujeito na coletividade e que está enfraquecida no mundo capitalista moderno, cujo predomínio vem sendo da experiência vivida pelo indivíduo solitário, e a *Erlebnis* ou vivência. Desse fracasso da experiência real, estão associadas algumas perdas, como a da aura na obra de arte por conta da reprodutibilidade técnica e de larga escala e o fim da arte de narrar, por conta da dificuldade de intercambiar experiências, algo que parecia ser inalienável, e que aparece em *O narrador*, escrito em 1936.

É importante destacar que Larrosa (2002), ao tratar da experiência, remete ao texto “O narrador”, de Benjamin (2012), portanto embora em tempos diferentes, ambos partem de uma mesma perspectiva e se aproximando ao manifestar preocupação quanto à experiência ser cada vez mais rara ou superficial frente ao excesso de informações que não deixa lugar para as experiências – “[...] quase uma antiexperiência” (LARROSA, 2002, p. 21) – ou as mudanças sociais resultantes da modernidade, como a imprensa, a industrialização, a midiaticização, as novas imposições do sistema capitalista que produz muito mais o isolamento das pessoas e não mais a coletividade (BENJAMIN, 2012).

Ao abordar os conceitos de experiência e vivência, também não posso me furtar de apontar outra grande diferença entre autores que dialogam com esta tese. Trata-se do entendimento de Vigotski (1999) acerca desses conceitos, considerando a vivência como algo que envolve o ser humano em toda sua plenitude, envolvendo o eu e o meio, ou seja, há uma unidade indivisível entre o meio em que algo foi vivenciado – fora da pessoa e o eu – ou como eu vivencio esse algo, portanto, ambos (eu e o meio) estão representados na vivência.

Pontuar essas diferenças entre os autores é importante para esclarecer que, ao optar por esses teóricos, fiz uma escolha ciente de algumas divergências. No entanto, considero que há

muito mais aproximações, principalmente, ao conceber a criança enquanto sujeito potente, histórico, social e culturalmente marcado; aproximações também relacionadas à dimensão estética na formação humana, já que advogam a arte como elemento fundamental e constituinte da formação plena dos sujeitos.

3.3 POR UMA ESTÉTICA DA LITERATURA COMO DIREITO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS

*Eu queria calçar o menino
com umas botinhas de cetim.
Mas ele diz que agora é sapinho
E mora nas águas do jardim.
(MEIRELES, 2017a, p. 490).*

Ao abordar a literatura como um direito dos bebês e crianças bem pequenas, remeto-me ao texto de Antonio Candido (1995, p. 171), *O direito à literatura*, onde defende a literatura enquanto um dos direitos humanos, cujo pressuposto é “[...] reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”, colocando a literatura, juntamente com a arte, como necessidades profundas do ser humano, daquelas que “[...] não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora” (CANDIDO, 1995, p. 174).

O autor esclarece que está utilizando o termo literatura no sentido mais amplo, abarcando criações poéticas, dramáticas ou ficcionais em todas as culturas ou sociedades “[...] desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 1995, p. 174), pois vê a literatura “[...] como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 1995, p. 174). Sendo assim, não seria possível viver sem a literatura ou sem alguma possibilidade de viver momentos de entrega ao universo fabulado, o que o autor chama de fabulação.

A criação ficcional ou poética, que Candido (1995) chama de “mola da literatura”, está presente em todos nós, dos eruditos aos analfabetos, em forma de causos, canções populares, modas de viola, sambas carnavalescos, entre outros. Sendo assim, segundo o autor, a literatura corresponde a uma necessidade universal, uma necessidade que precisa ser satisfeita. Essa satisfação se constitui em um direito, fator indispensável de humanização, confirma o homem na sua humanidade.

Segundo Candido (1995), as manifestações ficcionais, poéticas ou dramáticas são criadas pela sociedade de acordo com suas crenças, sentimentos, normas, podendo ser um instrumento poderoso de instrução e educação, como acontece em nossa sociedade fazendo parte dos currículos. Para o autor,

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 1995, p. 175).

Nesse sentido, o autor considera que todas as literaturas cumprem um importante papel de humanização, de formador de personalidades, confirmando o homem na sua humanidade, ou seja, o livro humaniza, porque faz viver e sonhar, para além da realidade.

Candido (1995, p. 176) explicita ao menos três faces, que atuam simultaneamente, distintas ligadas à função da literatura: “[...] (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente”. Sendo assim, “Toda obra literária é, antes de mais nada, uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção*” (CANDIDO, 1995, p. 176, grifo do autor).

O autor argumenta que “[...] o poeta ou narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada” (CANDIDO, 1995, p. 176), e essa organização que a obra literária apresenta nos capacita a ordenar melhor nossa mente e nossos sentimentos, contribuindo, assim, para que possamos organizar nossa visão do mundo. Nesse sentido, “A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado” (CANDIDO, 1995, p. 177) e, por isso, humaniza-nos, pois essa palavra organizada se comunica ao nosso espírito e nos leva a organizar o mundo, já que, na defesa de Candido (1995), as palavras organizadas sempre comunicam alguma coisa, tocam-nos, provocam-nos algum sentimento. Isso ocorre pela organização do conteúdo, ou seja, a forma, pois “[...] o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere” (CANDIDO, 1995, p. 178). Nesse sentido, ele sustenta que a obra literária pressupõe “superção do caos”, já que as palavras organizadas de forma especial produzem sentidos.

Candido (1995) utiliza-se de versos e provérbios para mostrar que a forma faz com que o conteúdo ganhe maior significado e, quando juntos, forma e conteúdo, aumentam nossa capacidade de ver e sentir. De acordo com o autor, “As produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece nossa percepção e a nossa visão de mundo” (CANDIDO, 1995, p. 179). Dessa maneira, a literatura é uma necessidade universal e a fruição é um direito das pessoas de qualquer sociedade, por meio da literatura, sempre ocorre humanização. O autor define humanização como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetra nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 180).

Candido (1995) ainda defende que, além da organização das emoções e de visão do mundo, há na literatura um conhecimento intencional que é planejado pelo autor e assimilado pelo receptor, pois é ali que o autor da obra literária coloca intenções, ideologias, posições políticas, humanitárias, entre outros, fazendo com que a literatura tenha também um papel social. No entanto, ele alerta para o perigo de pensar que a literatura só alcança a verdadeira função quando exprime posições em face aos problemas sociais, éticos, religiosos etc., nesse caso, a literatura é usada como meio para atingir outros fins e não pela estética da palavra. O autor relacionou a literatura com os direitos humanos, porque considera, em primeiro lugar a literatura como uma necessidade universal, que ao dar forma aos sentimentos nos humaniza e liberta do caos, já que “Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 1995, p. 186); em segundo lugar, a literatura, ao dar visibilidade às situações sociais como restrição ou negação de direitos, miséria, por exemplo, pode servir como instrumento para conscientização desmascarando a realidade social.

A forma como as sociedades se organizam pode restringir ou ampliar a fruição desse bem humanizador que é a literatura. Em nossa sociedade, por exemplo, para o povo fica a literatura de massa, como o folclore, os provérbios e canções populares, sem chegar a conhecer as obras eruditas (CANDIDO, 1995). O autor defende que essa literatura erudita não pode ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que haja uma distribuição equitativa dos bens, tornando a sociedade mais igualitária onde os produtos literários possam circular sem barreiras. Para Candido (1995, p. 187), “[...] quanto mais igualitária for a sociedade, e quanto

mais lazer proporcionar, maior deverá ser a difusão humanizadora das obras literárias e, portanto, a possibilidade de contribuir para o amadurecimento de cada um”. Assim, uma sociedade que preza pela igualdade de oportunidades deve possibilitar que todos possam passar dos níveis populares aos mais eruditos. O autor finaliza o texto afirmando que “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 1995, p. 191).

Entretanto, seria possível defender a Literatura como direito das crianças sem defendê-la, do mesmo modo, como direito das profissionais que trabalham com essas crianças? Se considerarmos que uma grande parte das profissionais que atua na Educação Básica teve sua formação em instituições públicas²⁵, muitas vezes, com estruturas precárias, falta de bibliotecas ou de acesso aos bons livros²⁶ ou, ainda, com profissionais com formação deficitária; e que o foco na Educação Básica, principalmente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem sido na alfabetização restringindo o conceito ao fato de se apropriar da leitura e escrita ou leitura para a escrita e não na leitura como uma possibilidade alargada de ler, sentir e comunicar-se com o mundo²⁷; se considerarmos que em muitas famílias o livro, sobretudo, o de literatura, ainda é um objeto restrito; se considerarmos que muitas docentes que estão lá na instituição hoje atuam de 40 horas a 60 horas, muitas vezes, em municípios distintos²⁸, qual a chance essas profissionais têm de exercer a literatura enquanto direito? Há políticas de formação em serviço ou desenvolvimento profissional que possam possibilitar o acesso das profissionais a esse conhecimento, mais que conhecer, que possam promover o encantamento e o gosto pelas literaturas? Na abordagem de Cândido (1995), em uma sociedade igualitária todos têm o direito de passar dos níveis populares para os mais eruditos. Resta saber o que as políticas de educação têm proposto para que essa passagem aconteça.

Trago essa discussão para que minha defesa pela literatura enquanto direito das crianças, dos bebês e crianças bem pequenas não seja compreendida equivocadamente como

²⁵ Segundo o documento Perfil do professor da Educação Básica, em 2009, 43% (545.697) das professoras e professores da Educação Básica se graduaram em instituições públicas; em 2013, 40% (605.677); em 2017, 37% (597.448) (CARVALHO, 2018).

²⁶ O censo de 2018 mostrou que somente 45,7% das escolas públicas do país possuem bibliotecas ou salas de leituras.

²⁷ Sobre essa questão, ver Schlindwein (2010). A autora, em pesquisa com professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, percebeu que a leitura se limita aos conteúdos específicos trabalhados em sala de aula, ou seja, a pesquisa indicou um perfil de professor “pouco afeito a leituras” (SCHLINDWEIN, 2010, p. 33).

²⁸ Essa realidade é muito presente na região da Grande Florianópolis, especialmente, entre os municípios de Florianópolis, São José, Biguaçu e Palhoça, onde muitas professoras moram em um município, atuam no período da manhã e, em outro, da tarde. Com isso, o tempo de deslocamento é grande, o que prejudica o tempo dedicado para as atividades de casa, lazer e a qualidade.

culpabilização das professoras. Aliás, ainda que muitas professoras pesquisadas tenham citado repertórios escassos de leituras²⁹, pouco tempo ou pouco acesso aos livros e textos literários, a pesquisa de campo me possibilitou ver que aquelas profissionais que acompanhei fazem um bom uso das literaturas com muita frequência, contando e encantando crianças desde os primeiros anos ou meses.

Na mesma perspectiva de Candido (1995), Souza e Bortolanza (2012), no texto “Leitura e literatura para crianças de 6 meses a 5 anos: livros, poesias e outras ideias”, consideram a literatura com uma função humanizadora, pois, ao se apropriar da realidade concreta e da fantasia por meio dos livros, as crianças vão se humanizando. As autoras defendem a necessidade de um ambiente acolhedor e um bom acervo e consideram a estética como um critério a ser observado, mas alertam que para isso é necessária uma formação adequada aos professores para que possam trabalhar com leitura e literatura, pois “Os critérios de seleção de acervos de literatura para crianças precisam ser cuidadosamente definidos, tendo em vista a esteticidade do texto literário, a formatação do livro, os conteúdos, as tradições literárias e, sobretudo, a função humanizadora da literatura na formação da criança” (SOUZA; BORTOLANZA, 2012, p. 88).

Sobre o conceito de Literatura, Ricardo Azevedo (2004) define como “arte feita com palavras”, que remete ao texto poético, pressupõe uma motivação estética, e, assim, é uma forma de arte. O texto literário é mais subjetivo, poético, diferencia-se das outras linguagens, pode transgredir ou inventar palavras, fazer trocadilhos, criar ritmos, explorar sonoridades, usar metáforas e outras figuras de linguagem. No texto literário, cada leitor poderá chegar a uma interpretação diferenciada, ou seja, um mesmo texto poderá suscitar várias leituras e é aí que está a qualidade do texto.

A ficção também está presente no texto poético. O plano da ficção distancia-se da objetividade característica do modelo científico presente no livro didático. Para Azevedo (2004, p. 40), é pela ficção que “[...] penetramos no patamar da subjetividade (a visão de mundo pessoal e singular), da analogia, da intuição, do imaginário e da fantasia”. O autor destaca que a literatura de ficção, com suas histórias inventadas e personagens inexistentes, possibilita discutir assuntos muito relevantes, subjetivos, ambíguos, até mesmo aqueles evitados nos livros didáticos e científicos, como as paixões, as emoções, o autoconhecimento e/ou o conhecimento do outro, as utopias individuais e coletivas, sexualidade, as questões éticas e muitas outras. Qualquer assunto de grande importância e complexidade pode ser abordado por meio da ficção, às vezes, são assuntos que não aparecem nos textos didáticos,

²⁹ Ver o Capítulo 5 desta Tese.

como se não pertencessem ao universo infantil, pautados num modelo abstrato de infância. De acordo com Azevedo (2004, p. 43):

[as] Crianças, na vida concreta, inconscientemente ou não, buscam seu autoconhecimento e sua identidade; têm sentimentos e razão; sonham e se apaixonam; têm dúvidas, medos e prazeres; ficam perplexas diante da existência de múltiplos pontos de vista; têm dificuldades em separar realidade e fantasia; são sexuadas e mortais. Em suma, são essencialmente seres humanos.

O autor reflete sobre as indicações das idades em capas dos livros de literatura, delimitando o público pela faixa etária, o que parte do princípio de que as crianças de uma determinada idade são todas iguais, ou seja, uma criança abstrata, universal. Destaca, ainda, a importância das contradições e ambiguidades que aparecem nos textos literários, já que o sujeito leitor, seja criança ou não, vive em um mundo concreto marcado por situações inesperadas, contraditórias. Por meio da ficção, dos personagens complexos, a criança poderá se identificar e reelaborar suas próprias questões subjetivas. Para Azevedo (2004, p. 45), “É riquíssimo imaginar um cenário onde, juntos, adultos e crianças – em casa, numa sala de aula, seja onde for – possam trocar ideias e impressões sobre assuntos diante dos quais ninguém, seja qual for a faixa etária, pode ‘ensinar’”. Em vista disso, tanto a literatura quanto as demais artes são espaços privilegiados para abordar essas contradições.

Corroborando com Azevedo (2004), Zilberman (2003, p. 25) salienta a importância da ficção, pois, por meio dela, uma literatura sintetiza uma realidade e se comunica com seu destinatário, “[...] fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor”. Uma preocupação que a autora levanta é sobre a utilização da literatura para fins que se distanciam da estética e da fruição, pois a obra literária pode reproduzir o mundo adulto veiculando conceitos e padrões comportamentais comprometidos com determinados valores sociais, censurando a ação dos personagens infantis, utilizando uma norma linguística que a criança ainda não consegue compreender, por conseguinte, a narrativa, a visão de mundo e a linguagem (fatores estruturais de um texto) podem intervir na realidade imaginária e serem usadas para incutir ideologias pelos adultos.

Para Zilberman (2003, p. 24), isso é muito comum na produção destinada às crianças, o que demonstra uma falta de inocência no gênero literário e, às vezes, incorpora uma ingenuidade atribuída às crianças, um disfarce que demonstra uma concepção equivocada de infância: “A máscara cai quando se percebe a intenção moralizante; e o texto se revela um manual de instruções, tomando o lugar da emissão adulta, mas não ocultando o sentido pedagógico”.

Ao chegar à escola, conforme Zilberman (2003, p. 24), esse material é ainda mais problemático, pois “[...] as forças se conjugam no projeto de doutrinar os meninos ou então seduzi-los com a imagem que a sociedade quer que assumam – a de seres enfraquecidos e dependentes”. Um aspecto comum entre a literatura e a escola é a natureza formativa ou a formação do indivíduo, visto que tanto a escola quanto a literatura sempre atuam sobre o sujeito de forma ativa e dinâmica, não sendo possível permanecer indiferente aos seus efeitos.

A autora argumenta que a Literatura Infantil atinge o “[...] estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o *status* de adultos que merecem uma produção literária menor” (ZILBERMAN, 2003, p. 26). Postula, além disso, que o convívio com o texto implica sempre em alargamento de horizontes, desde que haja qualidade literária.

Podemos elencar outros trabalhos que nos amparam quando pensamos a dimensão estética na Educação infantil na perspectiva da literatura, entre eles, *Festaria de Brincança: a leitura literária na Educação Infantil*, de Eliane Debus (2006), que argumenta sobre a importância do professor inserir as crianças em práticas sociais de leitura, como frequentar bibliotecas, ter acesso aos livros, fazer leitura em voz alta, contar histórias. Para a autora, “Quando a criança pequena passa os dedos levemente na letra encerrada numa página ou numa imagem colorida estampada no livro e tenta construir hipóteses de sentido através desse exercício, ela está se aproximando de uma leitura específica/ficcional/de “mentirinha”, mas sua” (DEBUS, 2006, p. 19). Ou seja, ao possibilitar esse contato da criança com o livro, a professora medeia o processo e, assim, contribui com a inserção da criança no mundo letrado. É importante aguçar nas crianças a “inventividade imaginativa” ampliando os repertórios, as experiências, trazendo outras realidades diferentes da habitual (DEBUS, 2006). Assim, promove-se o encontro delas com literatura literária, ampliando seus repertórios linguísticos e culturais.

Debus (2006) defende que, para que haja um trabalho efetivo com textos literários nas instituições de Educação Infantil, é necessário: primeiro, que as professoras conheçam e possam inventariar qual o repertório literário que as crianças possuem, o que elas já trazem dos contextos familiares e sociais, segundo, um comprometimento dessas professoras no sentido de ampliar esses repertórios iniciais; em terceiro, que assumam a responsabilidade de provocar a criatividade e ampliar esses repertórios indo ao encontro de outros repertórios. Nessa perspectiva, a autora destaca que “As crianças são pensadas aqui como autoras de sua ‘própria’ produção literária” (DEBUS, 2006, p. 21).

Outro trabalho de Eliane Debus, organizado em parceria com Chirley Domingues e Dilma Beatriz Juliano (2010), chama-se *Reflexões sobre a literatura infantil e juvenil: ampliado as fronteiras pelo debate*, nele é realizada uma retrospectiva histórica da literatura infantil brasileira, desde o final do século XIX, dando visibilidade aos documentos produzidos, principalmente, nas últimas décadas do século XX quando houve um crescente interesse de pesquisadores pela Literatura Infantil e Juvenil.

As autoras defendem a leitura literária como sendo “[...] de fundamental importância para a inserção da criança na vida leitora” (DOMINGUES; JULIANO; DEBUS, 2010, p. 15) e, assim, há necessidade de refletir sobre qual produção literária está sendo destinada às crianças. Necessário também refletir sobre a formação de professores, já que para muitas crianças, é na instituição que elas terão “[...] contato com a literatura infantil, faz-se necessário pensar o quanto o professor torna-se responsável por fazer desse um encontro prazeroso e criativo” (DOMINGUES; JULIANO; DEBUS, 2010, p. 15). O grande desafio é fazer com que os momentos dedicados à leitura literária não sejam esvaziados de significados, pois, muitas vezes, “[...] a escola descaracteriza a obra literária, dando a ela um caráter utilitário, uma finalidade prática” (DOMINGUES; JULIANO; DEBUS, 2010, p. 16). A literatura deve ter como principal fim a sensibilização do leitor. Por fim, as autoras acenam para a relevância da estética, pontuando que quando é garantida a arte literária, o valor da literatura infantil é aprofundado. Não descartam outras finalidades como pedagógicas ou cognitivas, mas defendem que “[...] é no prazer do texto, na experiência sensorial da leitura, que irá se garantir um leitor – sensível, autônomo e crítico” (DOMINGUES; JULIANO; DEBUS, 2010, p. 22).

O encontro dos bebês e crianças bem pequenas com os livros, com as histórias, com os textos imagéticos pode ser considerado como uma experiência estética ou um encontro sentido com a beleza (DUARTE JUNIOR, 1998). Beleza que se manifesta muito mais na forma como a professora medeia a história, compartilhando afetos e sensibilidades, fazendo com que a interação com o livro, com a palavra seja marcada, sobretudo, pelo encontro com o outro. A magia da história está no aconchego com que esse encontro é tratado, nos sorrisos, olhares e toques que vão compondo uma memória afetiva das histórias contadas na infância.

Durante a pesquisa, foram muitos os momentos de interação das crianças com os livros, sempre repletos de beleza e sensibilidade, como esse compartilhado com os bebês do G1:

A professora pega um livro, se dirige ao cantinho da sala e convida o grupo: “-Vamos sentar para ouvir história!”. Imediatamente, quase todos aceitam seu convite e vão se acomodando ao redor dela. O livro chama “A aventura

de Tobi”, da Coleção Mega Pop-up (Todo Livro, 2017). O livro é grande, com ilustrações muito coloridas em pop-up, e a cada página vai encantando mais as crianças. A professora se utiliza de recursos da voz para encantar o grupo, vai alterando o tom de voz, a gravidade, a entonação, se utiliza de expressões faciais, corporais, gesticula, tudo isso dando vida aos personagens e a história. E é assim que o leão convida as crianças a acompanhá-lo numa aventura, “Eu estou procurando o Tobi!”. (Registro de Campo, 8 nov, 2018).

Imagem 13 - Sequência de imagens do G1 ouvindo *As aventura de Tobi*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 8 nov. 2018.

É visível o quanto a professora se diverte enquanto conta a história. Seu sorriso, os olhares a cada uma das crianças, as expressões faciais dão pistas de que aquele momento está sendo especial não somente para as crianças, mas para a professora, que se entrega e se envolve, transformando-se numa espécie de encantadora de histórias. Passaria por isso a formação de um leitor, pelo encanto, pela paixão e pela diversão da professora ao mediar a interação das crianças com a história? Seriam esses elementos essenciais ao processo de iniciação de um leitor, um leitor em potencial que cada bebê ali envolvido representa e que, ao ser afetado pela palavra oralizada, poderá viver uma experiência estética única, singular.

Nas palavras de Azevedo (2004), para formar um leitor, é imprescindível que se estabeleça uma comunhão emocional entre a pessoa que lê e o texto. Aqui, a professora

estabelece essa comunhão entre as crianças e a história, chamando-as para o encontro com os personagens, os movimentos, os detalhes que as abas escondem, as cores, a imitação dos sons que cada animal emite. A mediação da professora provoca nas crianças uma curiosidade, um desejo e liberdade para tocar e descobrir, brincar, explorar e por que não dizer, provoca uma “motivação estética”, não pelas palavras, mas pelo texto imagético que o livro se propõe a oferecer. É arte feita com imagens, sorrisos, afetos e prazer. É leitura feita com os sentidos, principalmente, a visão e o tato, leitura feita por bebês.

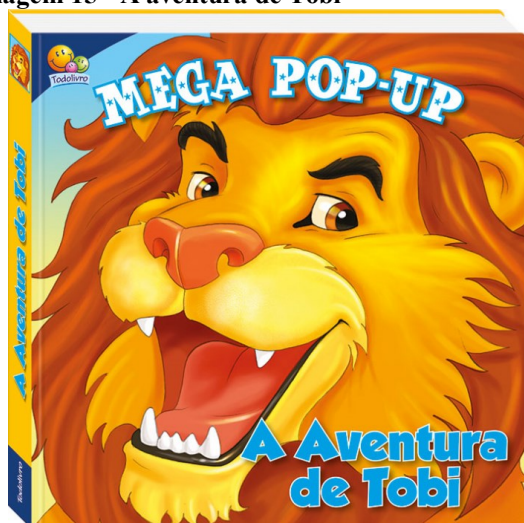
Imagem 14 - Sequência de imagens que mostra a mediação da história



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 8 nov. 2018.

O livro utilizado pela professora na data de 8 de novembro de 2018 foi *A aventura de Tobi* (Imagem 15).

Imagem 15 - A aventura de Tobi



Características

Título: A aventura de Tobi
Autor: Sue Frampton
Editora: Todo Livro
Ano de edição: 2017
Idioma: Português
País de origem: Brasil
Número de páginas: 12
Formato: Livros Pop-Up e 3D
Tamanho: 28 x 28,5 cm
Acabamento: Capa dura com *hot stamping*
Coleção: Mega Pop-Up

Fonte: <https://www.todolivre.com.br>.

Na epígrafe de abertura deste capítulo, Meireles (2017a) concebe as histórias como estrelas ou flores que brotam ou brilham e povoam a imaginação das crianças, deixando vestígios que compõem os sonhos de cada uma delas. Contudo, quando estamos lidando com bebês e crianças bem pequenas, para que as *histórias-estrelas* brilhem ou as *histórias-flores* brotem e possam compor os sonhos infantis, há entre os sujeitos crianças e os livros a mão do adulto, no caso, da professora, que faz as escolhas das histórias, dos livros, planeja o momento, organiza o espaço, os elementos que vão compor este espaço, envolve as crianças, decifra os mistérios escondidos por detrás das imagens, provoca risos, explosões de alegria e de imaginação.

Imagem 16 - Professora Rejane e crianças se divertindo com os personagens



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 8 nov. 2018.

Se as histórias habitam esse lugar da alegria, da descoberta, do prazer e da curiosidade entre as crianças, se elas comunicam, afetam, provocam sentimentos, possibilitam a fruição, elas devem estar cumprindo seu papel de humanizar, de enriquecer os repertórios, ou seja, o direito à literatura, proposto por Antonio Candido (1995), está sendo respeitado com essas crianças e as referências estéticas que estão povoando a imaginação possivelmente contribuirão para que possam pintar um mundo mais colorido. Por tudo isso, Sisto e Montoyama (2016, p. 112) consideram que contar histórias é um exercício artístico, que exige preparação, ensaio, repetições, preocupação com a estética, forma, conteúdo, a ideia que é vinculada, o diálogo proposto. Um exercício que envolve emoção, entrega, desejos, sonhos, intenções, portanto, contar histórias é “[...] criar uma atmosfera para que o outro (o ouvinte, o espectador) possa tocar a história com seus olhos, sua emoção, sua imaginação, sua memória, sua própria história. Não de qualquer jeito, mas de um modo especial e inesquecível”.

Para os autores, não é só contar histórias, mas fazê-lo de um jeito bonito, com uma linguagem trabalhada para “[...] afetar o outro com uma boa dose do que não é facilmente encontrável e corriqueiro e com equilibrado apelo estético. Só assim poderemos dizer que nosso compromisso é também com a literatura. Não é qualquer história. É história com arte” (SISTO; MOTOYAMA, 2016, p. 113). Por meio da beleza das palavras, as histórias devem possibilitar o imaginário, a fantasia, trazer personagens instigantes, provocar curiosidades e o desejo de reviver a história.

4 A DOCÊNCIA, AS CRIANÇAS E OS LIVROS INFANTIS: GRANDEZAS E MINÚCIAS COMPARTILHADAS NO COTIDIANO

Imagem 17 - Professora Juliana fazendo a leitura da história *O Grúfalo*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 28 de novembro de 2018.

*Hoje desaprendo o que tinha aprendido até ontem
e que amanhã recomencerei a aprender. [...]
De um lugar que não se alcança, e que é, no entanto,
claro,
minha verdade, sem troca, sem equivalência nem
desengano
permanece constante, obrigatória, livre:
enquanto aprendo, desaprendo e torno a reaprender.
(MEIRELES, 2017a, p. 450).*

Antes de entrar na especificidade da docência com bebês e crianças bem pequenas e no compartilhamento das emoções e afetos experienciados nas interações com os livros e as histórias infantis, proponho aqui um breve diálogo sobre a docência na sua abrangência, função e profissionalidade docente, sendo uma das mais antigas ocupações da modernidade, (TARDIF; LESSARD, 2011) é também das mais complexas, que envolve subjetividades e sutilezas características das relações humanas.

4.1 DAS BELEZAS DA DOCÊNCIA: PARADOXOS E (RE)INVENÇÕES DIÁRIAS

*Dia a dia se torna mais difícil se professor.
E, infelizmente, só há uma criatura
que saiba distinguir os bons dos maus,
os que educam, realmente, dos que não educam:
essa criatura é a criança.
Ela conhece quem penetra melhor os seus íntimos anseios,
as suas inclinações, os seus sonhos.*
(MEIRELES, 2017b, p. 103).

Se tomarmos a etimologia da palavra, encontraremos docência do latim *docere* + ência que significa a ação de ensinar ou exercício do magistério (HOUAISS, 2004). No entanto, mais que ensinar, a docência envolve também um constante aprender, desaprender e reaprender, portanto, não há certezas nem conclusões, mas um eterno recomeçar, sem a pretensão de alcançar a totalidade, mas que se revigora diariamente nos pequenos gestos e conquistas, movidos pela esperança de contribuir para uma transformação social.

A docência é uma profissão que envolve humanidades, tanto dos alunos quanto dos professores, humanidades que precisam ser consideradas na formação docente e na vida profissional dos sujeitos envolvidos no processo, pois, como bem colocou Freire (2000, p. 102), “Ensinar é uma especificidade humana” e trabalhar com gente envolve dimensões que vão além da técnica, dimensões emocionais, afetivas, sociais, entre outras.

Nessa mesma perspectiva, Tardif e Lessard (2011) adotam uma concepção de docência como uma forma particular de trabalho sobre o humano, uma atividade em que o trabalhador (professora/professor) se dedica ao seu “objeto de trabalho” (educandos). Trata-se de outro ser humano, no modo fundamental da interação humana, ou seja, para os autores “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 141). Desse modo, a dimensão humana é central na docência, o exercício da docência depende das interações entre os sujeitos. O trabalho interativo, para esses autores, baseia-se na relação direta entre um trabalhador e um ser humano que se utiliza de seus serviços, no caso da escola, são interações cotidianas entre professores e alunos, alunos e alunos, professores e professores, professores e gestores, professores e comunidade: “As pessoas são a “*matéria-prima do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores*” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 20, grifo dos autores).

O trabalho docente envolve os sujeitos numa práxis e os transforma, pois:

[...] modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz. O agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de

intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 29).

Corroborando com os autores, Freire (2000) chama a atenção para a relação de reciprocidade que envolve o trabalho docente, um trabalho que é exercido pelo professor – aquele que forma – e o sujeito da formação, o educando. De acordo com o autor, é preciso ficar claro desde o início do processo que “[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2000, p. 25), ou seja, o trabalho docente transforma mutuamente os professores e os educandos. Além disso, envolve necessariamente os dois sujeitos, já que “[...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2000, p. 25). Segundo o autor, ensinar e aprender são experiências que envolvem totalidade, autenticidade, ação política, diretiva, “[...] gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 2000, p. 26).

É nessa mesma perspectiva que a professora Ana Lúcia, que trabalha com o G2 na instituição pesquisada, concebe a docência compromissada com um projeto educativo e com a formação emancipatória dos sujeitos aprendentes:

Falar da docência me coloca a pensar que essa não é uma simples palavra, mas algo que diz respeito a alguém que exerce um papel fundamental dentro da sociedade, que este precisa necessariamente considerar a importância de uma formação inicial e continuada, que entende sua condição de aprendiz, que aprende com os processos formativos, mas que, sobretudo, aprende com o mundo, com os processos históricos vividos pelos sujeitos, com a diversidade, com a vida. Alguém tem o compromisso de contribuir para construção de um projeto educativo que tem como princípio a formação integral e emancipatória dos sujeitos. (Professora Ana Lúcia G2).

A professora destaca a necessidade da formação inicial e continuada como elementos constituintes da profissionalidade docente. Ao refletir sobre a docência e a complexidade do trabalho dos professores nas sociedades contemporâneas, Nóvoa (2011) contribui para o debate, uma vez que defende a importância da profissionalidade docente e os professores como centro do processo educativo. Para o autor, a educação passou por diferentes fases: nos anos de 1970, o foco estava na racionalização do ensino; nos anos de 1980, nas grandes reformas educativas; nos anos de 1990, nas organizações escolares, no funcionamento, na administração, na gestão; no final do século XX, estudos importantes começam a chamar a

atenção para as aprendizagens e, por conseguinte, para os professores e sua profissão, a docência. Nesse sentido, o autor defende que:

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*. (NÓVOA, 2011, p. 14, grifos do autor).

De acordo com Nóvoa (2011, p. 9), “[...] nada substitui um bom professor”. Na sociedade contemporânea, cada vez mais se necessita de professores, de bons professores, comprometidos com a aprendizagem dos educandos. Não existem máquinas, tecnologias, serviços, programas que possam substituir um bom professor. Nada pode substituir o bom senso ou a capacidade de incentivar e motivar que somente os bons professores conseguem com seus alunos. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender. Somente os bons professores conseguem promover e é por isso que precisam ser reconhecidos e prestigiados, precisam contar com o apoio da sociedade, pois para o autor, são esses professores que fazem a diferença e “É necessário que eles sejam pessoas de corpo inteiro, que sejam profissionais de corpo inteiro, capazes de se mobilizarem, de mobilizarem seus colegas e mobilizarem a sociedade, apesar de todas as dificuldades” (NÓVOA, 2007, p. 18). Mas ninguém nasce professor, é preciso um trabalho pessoal para construir a identidade docente.

Não é possível separar a dimensão da profissionalidade da dimensão da personalidade, separar a pessoa do seu agir profissional, isso implica compromisso pessoal, de valores, de pontos de vista, já que “Aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, de conhecimento das coisas, dos outros e de nós próprios” (NÓVOA, 2018, p. 16). Nessa mesma perspectiva, Freire (2000, p. 28) destaca que “Ensinar exige rigorosidade metódica”. O professor tem o dever de criar condições para que o aluno aprenda, o compromisso de reforçar sua capacidade crítica, desenvolver a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2000, p. 27). É tarefa docente, além do compromisso de ensinar os conteúdos, ensinar também a pensar e isso implica “[...] a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 2000, p. 29), pois a educação não é um processo de transmissão ou reprodução de conhecimentos, mas de criação, produção, partilha.

Nóvoa (2007) chama a atenção para o compromisso ético dos professores com seus alunos e com o direito de aprender, direito de todos os alunos ao sucesso, isso implica

acreditar que todos são capazes de aprender e criar estratégias para que realmente possam aprender. A ética enquanto compromisso docente também foi ressaltada por Freire (2000, p. 36), ao destacar que “Ensinar exige estética e ética”, o ato de ensinar não pode se distanciar de uma rigorosa formação ética e estética, só assim é possível fazer com que permaneçam a “Decência e boniteza de mãos dadas”.

A prática educativa deve ser pautada na decência, o professor deve ficar atento aos descaminhos ou desvios fáceis com que poderá ser tentado, apesar das dificuldades, o caminho da verdade deve prevalecer, uma vez que “Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos” (FREIRE, 2000, p. 36). A ética, para Freire (2000), é componente essencial na formação e atuação docente, pois não é possível ficar “[...] indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, [...]”. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético” (FREIRE, 2000, p. 51). Isso implica em um investimento rigoroso na constituição profissional de professoras e professores, para que possam lidar com os desafios atuais da educação. Nessa perspectiva, Nóvoa (2018, p. 16) interessa-se pelas vivências culturais e científicas desses profissionais, pois:

[...] se não somos leitores, como poderemos inspirar nas crianças o gosto pela leitura? E o mesmo se diga da arte, da ciência, do esporte... Interessa-me muito a dimensão ética da docência, o seu *ethos* profissional, [...] Interessa-me muito a preparação dos professores para agirem em ambientes de incerteza: não são máquinas nem robôs, são pessoas.

Investir na formação de docentes para que possam agir em ambientes de incerteza, eis um dos grandes desafios da profissão. O autor refere-se à arte como dimensão importante na docência. Essa dimensão foi destacada por uma das professoras, sujeito da pesquisa, durante a entrevista, que atribui a arte como possibilidade de um olhar mais sensível no exercício da docência: “*A meu ver a docência tem que estar ligada à arte porque a gente tem que ter um olhar sensível para a criança, olhar sensível para os objetos, para os elementos da natureza, para aquilo que a criança nos conta além das palavras*”. (Professora Rejane - G1, 22 nov. 2018).

Esse olhar sensível que consegue escutar o que as crianças contam além das palavras, ou seja, as suas outras linguagens, os não ditos verbalmente, mas expressados corporalmente por meio de gestos, sorrisos, choros, inquietações, é um olhar aprendido, exercitado, educado,

humanizado, formado profissionalmente, pautado no compromisso, na ética e na estética que compõem o exercício da docência.

Esse olhar sensível e escuta atenta são elementos essenciais para a Professora compreender as outras formas de expressão e comunicação das crianças. Há outros elementos apontados por Tardif e Lessard (2011), relacionados à tarefa do professor, pois, embora tenha como centro o ensino, é marcada por uma diversidade de componentes e exige sua participação em diferentes e diversificadas atividades, entre elas, o envolvimento e as relações com os alunos – a preparação das aulas, o acompanhamento em sala, as atividades de avaliação e de recuperação, participação nas atividades estudantis –; as relações com seus pares, atividades administrativas dentro da unidade educativa e também em outras instâncias. Somam-se a isso, as atividades fora do local de trabalho como atualização e aperfeiçoamento, elaboração de materiais, supervisão de estagiários, enquadramento dos professores em fase probatória. Parte das tarefas assumidas pelos professores acontece fora das horas normais de trabalho, como a noite, finais de semana e mesmo nas férias, ou seja, professores ocupam seu tempo livre com atividades de trabalho docente que os autores vão chamar de trabalho invisível, que envolvem deveres de casa, correção de trabalhos, documentação, planejamento, material pedagógico, entre outros. Podemos acrescentar aqui o atendimento virtual, que acontece, principalmente, via *e-mail* e, mais recentemente, por *WhatsApp* e que, cada vez mais extrapola e invade o tempo e espaço de qualquer docente. Dessa maneira, sem limites de horários ou locais, o que faz da docência “[...] um trabalho mais extenuante e mais difícil” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 158), podendo afetar o plano emocional, cognitivo, social, psicológico, financeiro, enfim, a vida pessoal do docente.

Isso vem ao encontro do que Nóvoa (2007) chamou de transbordamento da escola pelo excesso de missões. A escola, de acordo com o autor, foi assumindo muitas tarefas da sociedade, que foram sendo apropriadas pelos professores, e isso tem levado a um excesso de dispersão, dificuldade de definir prioridades da escola, tudo passou a ser importante e com isso muitas escolas perderam o foco. A escola não pode dar conta de tudo, é preciso combater esse transbordamento (NÓVOA, 2007).

A prioridade dos docentes é a aprendizagem dos alunos, por essa razão o autor defende que a escola deve centrar na aprendizagem, “É evidente que a aprendizagem implica alunos. A aprendizagem implica uma pessoa, um aluno concreto, implica o seu desenvolvimento, o seu bem-estar” (NÓVOA, 2007, p. 6). Essa aprendizagem implica também em conhecimentos, uma vez que não é possível “[...] aprender num vazio de conhecimentos” (NÓVOA, 2007, p. 6). Envolve pessoas, subjetividades, contextos sociais e o domínio das

ferramentas do saber, fundamentais para a sociedade do século XXI. Os professores precisam se apropriar de um conjunto de novos conhecimentos que incluem outras áreas como o funcionamento do cérebro, da consciência, da memória, dos sentimentos, temas da psicologia cognitiva, das teorias da complexidade, teorias que vêm nos mostrar que nem sempre se aprende de modo linear, do simples para o difícil, do concreto para o abstrato, ou seja, invertem uma lógica que foi construída na pedagogia moderna para conduzir o trabalho docente e que não serve mais para a atualidade.

Para superar esse transbordamento da escola, o autor propõe uma separação entre o conceito de escola e o conceito de espaço público de educação. Os espaços públicos de educação precisam ser reforçados para assumir um conjunto de atividades que hoje estão jogadas na escola. É importante que as famílias possam assumir mais suas responsabilidades assim como as comunidades locais, os grupos culturais, igrejas, entidades científicas, entre outros. Só assim a escola poderá focar na aprendizagem dos educandos. É preciso constituir, de acordo com Nóvoa (2018, p. 16), um espaço público que una a escola a outras instituições, professores com pais e com outros atores sociais, já que a educação não ocorre somente no recinto da escola.

O espaço público de educação tem de ser uma esfera de discussão, mas também de deliberação e de ação. Não se trata apenas de ouvir os cidadãos, mas de os inscrever como parceiros em um esforço educativo que pertence ao conjunto da cidade, da *polis*. Só assim conseguiremos criar novos vínculos e responsabilidades, e evoluir para uma maior presença dos professores e da sociedade na construção das políticas públicas de educação. (NÓVOA, 2018, p. 19, grifo do autor).

O autor propõe o fortalecimento desses espaços públicos de educação e a escola como uma das esferas desse espaço público, focada na aprendizagem dos alunos e no fortalecimento dos professores enquanto categoria que precisa pensar e atuar coletivamente, pois o trabalho pedagógico deve pautar-se na cooperação entre os professores.

Ao refletir sobre esses aspectos que envolvem o exercício da docência, não pretendo aqui apresentar uma visão caótica, desesperançosa da profissão, mas ao contrário, trazer para o centro da discussão, imagens de esperança, de beleza, de sensibilidade poética que é justamente o que energiza e impulsiona a continuidade da profissionalidade docente. Talvez, esse seja um dos grandes paradoxos da profissão, encontrar diariamente o equilíbrio entre as intempéries e a calma que compõem o exercício da docência.

Na Educação Infantil, a docência enquanto profissionalização legalmente constituída é algo ainda recente, datado de 1996 com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei

nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996) –, que define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (Art. 21) e, ao trazer a Educação Infantil para o âmbito do direito e dever do Estado, em seu Art. 4º, inciso “II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade”³⁰, define também a finalidade explícita de garantir o desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos, nos aspectos físico, social, intelectual, psicológico, em complemento a ação da família e comunidade (Art. 29). A Lei estabelece regras comuns de organização dessa etapa da educação, incluindo avaliação por meio de acompanhamento e registros, carga horária mínima de 800 horas e 200 dias letivos, atendimento mínimo de quatro horas diárias para jornada parcial e sete horas para jornada integral, controle de frequência e documentação de acompanhamento que possa, segundo o Art. 30, inciso V, “[...] atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (BRASIL, 1996).

Todos esses elementos legais implicam na formação do profissional para o exercício da Educação Infantil, ou seja, a professora ou professor de Educação Infantil agora constitui o quadro da Educação Básica enquanto profissional da educação e sua formação se dá em cursos reconhecidos, embora segundo o Art. 61, inciso I, ainda sejam aceitos como formação mínima “professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil” (BRASIL, 1996). Embora haja um movimento crescente no sentido de formar professoras e professores em Pedagogia, a Lei ainda aceita a formação mínima em nível médio, modalidade normal. É inegável que haja importantes avanços nesse processo se pensarmos que há pouco mais de duas décadas, a Educação Infantil não era reconhecida como educação e seus profissionais não necessitavam de uma formação específica para educar crianças pequenas, utilizando-se, basicamente, de conhecimentos do senso comum, algo inerente, especialmente, às mulheres responsáveis pela educação dos filhos, logo, detentoras dos conhecimentos necessários para educar crianças também em espaços coletivos institucionais.

4.1.1 A docência com bebês e crianças bem pequenas: simultaneidade de interações e ações na rotina

Se a docência envolve uma gama de componentes (TARDIF; LESSARD, 2011), aquela exercida em creches e pré-escolas não é diferente, exige das professoras e professores conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil, dos contextos sociais, das questões

³⁰ Em 1996, o texto inicial era: Art. 4º, inciso “IV – atendimento gratuito em creche e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1996). Este texto teve sua redação substituída pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013).

curriculares e pedagógicas, da função cultural e social da creche e pré-escola, da organização do tempo e espaço, dos planejamentos e registros de atividades, da seleção e oferta dos materiais, do acompanhamento individual das crianças, da observação atenta, da realização de projetos de trabalho/planejamentos a partir dos indícios observados no cotidiano, da relação com as famílias entre tantos outros (BARBOSA, 2006). E a docência com bebês? O que a compõe? O que é necessário para ser uma “boa professora³¹” de bebês?

Segundo a Professora Rejane do G1,

É o olhar atento, a sensibilidade, o estar junto com eles, conseguir perceber o que eles falam através dos gestos, do choro, é ter disposição – para trabalhar com bebês também é preciso ter bastante disposição – o compromisso com o trabalho, o compromisso com as famílias.

A professora destaca esse olhar atento, olhar que enxerga as singularidades de cada criança, suas forma de expressar-se, escuta os silêncios. Quando a professora fala da necessidade de ter muita disposição, vai ao encontro do que mencionaram os autores Tardif e Lessard (2011) sobre a docência como uma função extenuante, heterogênea, seu compromisso vai muito além das crianças, envolvendo também as famílias. Assim, no trabalho com bebês não tem pausas, segundo a Professora Rejane, é preciso:

[...] ser apaixonada pelo bebê, é preciso ter paixão pelo bebê, é preciso viver esse momento ali com eles, é preciso se entregar, a gente se entrega, é porque não tem pausa, trabalhar com bebê não existe momento de pausa, a gente está o tempo inteiro interagindo com eles, o tempo inteiro junto. Então, tem que ter muita disposição, bastante sensibilidade, carinho, é isso assim. E estar sempre disposta a propor desafios, eles gostam muito de desafios, estão sempre prontos a novos desafios. Eles têm esse anseio pela descoberta, esse anseio de conhecer tudo que está à volta deles. (Professora Rejane – G1).

No trabalho com bebês e crianças bem pequenas, “[...] não existe momento de pausa”, todas as ações envolvem cuidado e educação, dimensões indissociáveis da docência na Educação Infantil. Uma simples brincadeira pode se transformar numa descoberta de suas potencialidades, uma caixa de brinquedos oferecida às crianças pode se constituir em um objeto de desenvolvimento dessas potencialidades. Percebo que o trabalho não se resume em envolver as crianças, deixá-las tranquilas, brincando e interagindo.

Isso tudo é importante, mas aquilo que as DCNEI apontam, do desenvolvimento integral, das percepções, dos sentidos, dos afetos, das descobertas, é instigado pelas professoras durante as brincadeiras, por mais simples que possam parecer. Foi o que pude

³¹ Faço referência aqui à expressão de Nóvoa (2007), “bom professor”.

observar nas interações entre as professoras e as crianças durante a pesquisa e, a partir de agora, passo a trazê-las em formas de quatro cenas iniciais que foram sendo tecidas ponto a ponto, sem a intenção de aprofundar a discussão, uma vez que a docência com bebês e crianças bem pequenas vem sendo discutidas por diferentes autoras (SCHMITT, 2008, 2014; GUIMARÃES, 2008; BARBOSA, 2010; DUARTE, 2011, GONÇALVES, 2014, entre outros).

É importante esclarecer que, embora meu olhar estivesse voltado para os momentos de histórias contadas ou lidas, as mediações feitas pelas professoras entre as interações das crianças com os livros infantis e livros de literatura infantil e os possíveis indícios da formação de leitores, ao trazer para a discussão a dimensão estética da docência, não posso ignorar as cenas observadas que revelam outras dimensões da docência no cotidiano, que mesmo sem a presença das histórias, compõem essa estética, como, por exemplo, a observação composta por uma brincadeira de uma das professoras com dois ou três bebês, envolvendo um pequeno carrinho vermelho.

4.1.1.1 Cena 1: “Vai lá, tente pegar o carrinho!”

A professora arremessava o carrinho e chamava a atenção deles para que fossem buscá-lo: “-Lá vai o carrinho!” E eles iam correndo buscá-lo, aquele que chegasse primeiro pegava o carrinho e devolvia para a professora, para que ela arremessasse novamente. Até que o carrinho foi parar embaixo do armário. Tentaram alcançar com o braço, mas não conseguiram. A professora não tirou o carrinho, ao contrário, incentivou para que tentassem tirá-lo: - Vai lá, Tito pegue o carrinho! Vai lá, tente pegar! Vai lá, Yan, abaixe a cabecinha. Isso Yan, abaixe a cabecinha e vai lá. É preciso se abaixar mais... Vai, Tito, vai lá, abaixe a cabecinha e pegue. A professora ficou ali junto deles ensinando/ajudando a abaixar bem o corpo para que entrasse embaixo do armário, e quando Tito conseguiu: - Isso, muito bem, o Tito conseguiu! E assim foi uma alegria total, com direito a comemoração.

(Registro de Campo, G1, 6 nov. 2018).

Imagem 18 - Sequência de brincadeiras com o carrinho no G1



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 6 nov. 2018.

Na docência com bebês, cada ação, cada gesto, por menor que pareça é de uma grandeza infinita. Diante da cena (Imagem 18), seria muito mais fácil e rápido se a professora tivesse ido até o armário, retirado o brinquedo e devolvido para que continuassem a brincadeira. É justamente aí, nas minúcias do cotidiano que se alicerça a arte da docência com crianças tão pequenas como essas. O papel da professora é justamente este, incentivar, mediar, as crianças naquilo que elas ainda não conseguem fazer sozinhas, mas têm potencial para aprender, desde que haja uma mediação (VIGOTSKI, 2007).

A professora Diana assume gostar muito de trabalhar com os três primeiros grupos (G1, G2 e G3) e um dos pontos que ela destaca que a rapidez com que se desenvolvem nesses primeiros anos e o quanto é visível esse desenvolvimento:

Uma delícia porque a gente tem um retorno muito rápido. Eles chegam tão mal sentando, daqui a pouco tão engatinhando, daí a pouco já tão dando um passinho, daí depois já tão subindo, já tão fazendo quase nojo assim, nem a gente acredita. É, hoje não tá fazendo isso, amanhã tá fazendo aquilo. É muito gostoso, aí tu pensa - eu fiz parte disso! (Professora Diana - G1).

O trabalho é intenso, afinal são muitos bebês para mediar em todos os momentos da rotina. No entanto, ao acompanhar o desenvolvimento de cada criança, em todos os aspectos e perceber que a sua ação diária, de educação e cuidado, contribui para que esses pequenos sujeitos possam se relacionar sadicamente, alegremente, com os pares e com o mundo, possam se expressar, mostrar seus desejos, seus afetos e também seus descontentamentos, tudo isso leva a professora a sentir-se feliz e satisfeita, afinal de contas, ela sabe que está fazendo parte da história de cada bebê.

4.1.1.2 Cena 2: “Todos querem comer ao mesmo tempo!”

As ações que envolvem a higiene e o cuidado físico são desafiadoras. Alimentar e trocar fraldas são atividades que exigem muito tempo já que são individuais e a qualidade da docência na Educação Infantil passa por esse tempo de cuidado e atenção individual, pois isso não se dá dissociado do processo educativo.

A educação e o cuidado são processos interligados e que promovem o desenvolvimento de todas as potencialidades, dependem (em grande parte³²) do envolvimento das docentes, do conhecimento das profissionais acerca do desenvolvimento infantil, da observação atenta ao que os bebês já conseguem fazer sozinhos e aos que precisam de auxílio para desenvolver, do planejamento dos tempos e das ações, dos materiais diversificados, enfim, do que é proposto aos bebês durante a rotina.

Imagem 19 - Professora Rejane mediando a alimentação do G1



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 8 nov. 2018.

Para formar-se um sujeito leitor é preciso primeiro aprender a (con)viver nesse mundo, dominando as questões mais básicas, como, por exemplo, alimentar-se e hidratar-se. Portanto, assim como a alimentação e a higiene, o ato de tomar água também é parte essencial da docência com bebês, tão importante quanto o brincar, e se repete algumas vezes na rotina diária.

³² Há estudos que nos indicam que os bebês vão se desenvolver nas relações e interações que estabelecem entre eles e com o ambiente (VIGOTSKI, 1998). Entretanto, a mediação dos adultos e no caso específico das profissionais da educação da infância irá contribuir para esse processo de desenvolvimento, para que seja mais efetivo, integral, em todos os aspectos.

4.1.1.3 Cena 3: “Segura bem, senão vai virar a água!”

Imagem 20 – Tomar água é parte da docência do G1



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 8 nov. 2018.

Observo que tomar água, para os bebês, é sempre um grande e delicioso evento. O Lorenzo (Imagem 20) mostra-nos que o (simples) gesto de tomar água pode ser uma verdadeira experiência estética. Ele olha atentamente não para seu copo, mas para o alto, já descobriu que para tomar tudo é necessário virar bem o copo, deixá-lo quase inteiramente na vertical e, assim, conseguir esvaziar seu copo.

Ao olhar atentamente a imagem, vejo também Manu tentando equilibrar-se para levantar sem derramar água no chão. São pequenos gestos de grande complexidade para essas crianças que estão aprendendo a desenvolver suas potencialidades para se apropriar desse mundo e interagir com os objetos sociais e culturais que estão ao seu entorno. Para elas, tudo é desafiador, todas as ações passam pelo ato de aprender, pela atenção, pelo cuidado e mediação das professoras.

Imagem 21 - Os desafios de tomar água e equilibrar copos no G1



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 22 nov. 2018.

Na docência com crianças ainda tão pequenas, tudo é estético, tudo é poético. Cada conquista tem uma dimensão de poder: sim, segurar o copo e beber água representa poder, assim como comer, andar, fazer as necessidades ou folhear um livro. Cada palavra de incentivo pode representar o reconhecimento das potencialidades. Quando a professora diz para um bebê “- *Vai, você consegue!*” está valorizando e reforçando o potencial dessa criança. Ela significa apoio, referência fundamental.

A professora Diana destaca orgulhosamente as primeiras palavras que já são oralizadas pelos bebês do G1 e fala sobre a importância de incentivá-los a expressar o que querem com palavras: “*Já pedem “ága, ága, ága!” Porque a gente usa muito esse diálogo. O que tu quer, é água? Chama o amigo pelo nome. O que tu quer? Ele fala. É importante isso, porque é a comunicação. E o afeto, não tem como não ter afeto com eles. É tudo entrelaçado*” (Professora Diana - G1).

Na docência com bebês e crianças bem pequenas há uma simultaneidade de interações e ações constantes. Tudo acontece ao mesmo tempo, as surpresas, os imprevistos, o inusitado mistura-se à rotina rotineira (BARBOSA, 2006), aquela que toma quase todo o tempo das professoras. Elas desdobram-se em múltiplas funções para dar conta das ações simultâneas, precisam ter “olhar de lagartixa”, pois tudo acontece ao mesmo tempo e tudo é importante, tudo é pedagógico e educativo. A professora Rejane relata um pouco sobre essa transição que os bebês passam ao sair da família, onde eles usufruem de uma proteção exclusiva, para a instituição de Educação Infantil onde precisam aprender a partilhar com os colegas tudo, inclusive os afetos das professoras:

Então, eles chegam aqui, vem lá do aconchego do lar, com a família e são muito protegidos, limitados com relação ao desenvolvimento. Chegam aqui, a gente vai dizendo para eles, “- Vamos você consegue, a gente vai descer, se não consegue caminhar a gente engatinha!” E a gente consegue colo, várias pessoas se unem para que eles participem de todo movimento da Instituição. Isso demanda coragem, demanda força de vontade, acho que é isso assim, respeito à criança, respeito à infância, porque ao mesmo tempo em que eles são desafiadores, que eles são corajosos, que eles são fortes, que eles são transparentes com relação aos sentimentos, eles também são muito vulneráveis, então o adulto, ele é determinante nesse processo de formação deles do desenvolvimento, o adulto precisa acreditar nesse bebê, precisa acreditar em tudo aquilo que ele (o bebê) pode fazer. E quando esse bebê encontra um adulto que diz “eu acredito na tua capacidade”, acredito que a gente pode fazer diferente, que a gente pode fazer junto, a gente vai aprender muito, a gente aprende muito junto. (Professora Rejane – G1).

A professora traz aqui outro componente importante na docência com bebês que é a parceria com as colegas, profissionais do CEI. Para conseguir levar os bebês a participarem de

uma proposta coletiva no refeitório ou na sala multiuso, precisam do apoio das colegas, precisam de muitos “colos”, então, “[...] *várias pessoas se unem para que eles participem de todo movimento da Instituição*” (Professora Rejane - G1). É fundamental compreender que os bebês são sujeitos de direitos, possuem direito à participação junto com as outras crianças do CEI, respeitar suas infâncias e acreditar nas suas potencialidades. Nesse sentido, é fundamental compreender a docência como uma função que envolve interações humanas (TARDIF; LESSARD, 2011) não só com os bebês, mas também com as outras crianças, com as demais profissionais da instituição, com as famílias. Há um compartilhamento de ações entre todos esses atores envolvidos, numa relação de parceria e de compromisso coletivo.

Algumas pesquisas vêm discutindo sobre essa docência que extrapola os limites da ação da professora com seu grupo ou sua sala, uma docência compartilhada com as crianças, com a parceira de sala, com as famílias, com as outras profissionais da instituição e também da rede, entre elas cito Duarte (2011) e Gonçalves (2014), que, ao discutir a docência com bebês, refletem sobre esse conceito de docência compartilhada. No entanto, esse conceito não se restringe ao trabalho com bebês e crianças bem pequenas. Para Calderano, Pires e Pretti (2017, p. 20635), “A docência compartilhada implica na aceitação do outro, não no sentido de total semelhança de ideias e pressuposições, mas na sensibilidade do acolhimento com tudo que ele traz, entendo que o aprendizado não se restringe e nem se dá em redes fechadas”. Compreender a docência nessa perspectiva implica uma dimensão muito mais coletiva, de ação pensada, discutida, partilhada no coletivo, como um trabalho pautado na cooperação entre os decentes (NÓVOA, 2018).

Nessa simultaneidade de ações que envolvem o contexto dos bebês e crianças bem pequenas, onde nada parece poder ficar de fora, tudo é importante, é urgente, é novidade, as professoras precisam fazer algumas escolhas pautadas nos referenciais que embasam suas ações, como as DCNEI (2009), as pesquisas que vem nos mostrando cada vez mais o protagonismo das crianças, os estudos acerca do desenvolvimento infantil e das relações e interações com o outro e com o meio. No entanto, será que na visão da professora, de tudo o que fazem, há algo que seja mais importante e que não possa ficar de fora, independente de ser esse grupo atual ou um novo grupo que começa?

Quem responde é a professora Rejane, do G1:

Acho muito importante a literatura, acho muito importante trabalhar com o desenvolvimento motor deles. Sempre o desafio, desafiar eles a superar mais o motor, mesmo físico. É difícil contar porque está tudo interligado também, a questão da fala, a história traz muito diálogo, a fala, a conversa, conversar com eles também, agora já estão um chamando o nome do outro.

No trabalho com os bebês, tudo é importante e nada pode ficar de fora. Essa responsabilidade de apresentar o mundo aos pequenos não é para qualquer pessoa ou qualquer profissional. Exige formação, comprometimento, sensibilidade, entrega, paixão, assim como reconhecimento profissional, salário justo, oportunidade de participação em eventos de formação e, também o direito ao lazer e à possibilidade participar mais de eventos artísticos e culturais para que haja um equilíbrio saudável.

4.1.1.4 Cena 4: Ao voltar do parque, fome, água, banheiro, sono

Na organização do trabalho pedagógico, a professora tem a compreensão do que determinam as DCNEI, que há uma “[...] indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2010, p. 19). A literatura faz parte dessas dimensões e, portanto, do desenvolvimento integral dos bebês:

De volta para a sala, as brincadeiras e Artes continuam. No aparelho de som tocava a música do Sítio do Pica Pau Amarelo. Na mesa, uma folha de papel pardo com uma caixa de lápis aquarelável, um pote de água e as crianças se divertindo. Esta volta do parque é um pouco corrida para as professoras de crianças bem pequenas. É preciso dar conta de muitas ações simultâneas. Enquanto uma professora fica no banheiro lavando as mãos das crianças, a outra está fazendo as trocas de fraldas. Mesmo enquanto faz as trocas, está atenta às demais, atende pequenas reclamações, medeia conflitos: “Olívia, tomaste dele o brinquedo?”, “Oi, Lucas, vamos tirar o xixi?”. Entra em ação também uma auxiliar de apoio, que cuida para que o ambiente esteja limpo para as crianças. A professora que está no banheiro lavando as mãos das crianças também auxilia Vicente, que está no processo de desfralde aprendendo a fazer cocô no vaso sanitário, e também atende quem chora, acaricia a cabeça de quem bateu no brinquedo ou no amigo, tudo isso acontecendo ao mesmo tempo. A professora anuncia ao grupo: “O Vi fez cocô no banheiro! Olha só, Zé, o Vi fez cocô lá no banheiro”, e isso é uma conquista, um grande passo no desenvolvimento infantil. Terminado o banheiro, ela pergunta: “Alguém quer água?” e quase todos querem. (Registro de Campo, G2, 20 nov. 2018).

Imagem 22 - O retorno do parque do G2



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 20 nov. 2018.

A música de fundo é “O Sítio do Picapau Amarelo”, composição de Gilberto Gil (1977), música apreciada pelas crianças do Grupo 2, que balançam o corpo no ritmo da melodia e cantam ensaiando os finais dos versos junto ao cantor.

Observo que a presença da professora é tão importante no desfralde do Vicente quanto quanto na mediação da história com a Isabelle e os demais. São 13 crianças em sala e duas professoras que exercem uma docência muito intensa, atenta, sensível. Os afetos, olhares e atenção individual são partilhados também com o coletivo, tudo se articula, é preciso estar atenta a todos os detalhes, ações, gestos, pois num fragmento de segundos, uma mordida pode surgir ou um brinquedo ir parar na cabeça de outra criança.

4.2 HISTÓRIAS, LIVROS E AFETOS: PROFESSORAS, BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NO COMPARTILHAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS

*Por essas ruas que não tem chão,
corre a criança com seus pés incansáveis.*

*Por aí nos encontramos, em nosso caminho eterno,
procurando o que não dizemos.
(MEIRELES, 2017a, p. 923).*

Ao falar em experiências estéticas, aqui, remeto ao sentido postulado por Duarte Junior (2003) como experiência da beleza ou do belo, aquela experiência que temos diante de algo, um objeto, uma cena, uma vivência em que sentimos em contato direto com algo belo. Essa experiência da beleza está presente na nossa vida cotidiana, portanto, presente no contexto dos CEIs. Professoras e crianças compartilham, ao longo do dia, inúmeras experiências estéticas ou de belezas.

Meu olhar procurou captar essas experiências compartilhadas durante as narrativas das histórias, lidas ou contadas, todas permeadas de muitas belezas. A relação estabelecida entre as professoras e as crianças nas interações com as histórias e os livros infantis expressam belezas singulares que vão compondo um acervo de experiências com a linguagem, com as imagens, com os textos poéticos, com a rítmica das palavras, com as formas e materialidades dos livros e dos espaços onde se dão essas experiências.

Na sequência, apresentarei cenas que ilustram as interações das crianças com as histórias e os livros, mediadas pelas professoras, que partilham belezas e afetos e que nos possibilitam enxergar um pouco desse compartilhamento das experiências estéticas no contexto dos bebês e crianças bem pequenas. Nesta seção, organizei as cenas em três categorias de experiências estéticas que nos ajudam a pensar a formação do leitor desde bebê, narrativas de histórias e o papel da mediação na tecitura dos gostos e a estética dos espaços e ambientes como essencial para viver experiências estéticas. No entanto, reconheço que essas categorias se entrelaçam em todos os aspectos, já que a formação do pequeno leitor passa pela interação com os livros, pelas narrativas das histórias, que são mediadas pelas professoras em um determinado ambiente planejado para que haja uma experiência estética, assim, não há fronteiras muito definidas entre as categorias elencadas.

4.2.1 Entre berços, fraldas e livros: tecendo bordados de leituras desde bebês

Ao nascer, o bebê sai de um espaço seguro, aquecido, aconchegante e se vê diante de um mundo absolutamente desconhecido, frio, doloroso³³, excessivamente iluminado e, por isso, assustador. Ele precisa aprender e apreender tudo sobre esse mundo no qual passa a ser inserido. Inicialmente, depende totalmente dos cuidados de uma pessoa adulta, sua sobrevivência depende desses cuidados. Na medida em que vai crescendo e conhecendo esse mundo, participa cada vez mais ativamente, aprende a ouvir, falar, olhar, relacionar-se com os outros, brinca, explora, descobre, imita, experimenta, questiona, transgride, adquire independência, até chegar ao nível de tomar suas próprias decisões, fazer escolhas, governar-se, ou seja, adquire autonomia plena. Esse processo pode levar alguns anos, uma vida inteira ou nunca se completar. E onde entram os livros? É possível falar em formação do leitor quando estamos tratando de bebês ou crianças bem pequenas?

³³ Ao sair do útero o bebê perde calor, precisa ser aquecido para que não sofra de hipotermia. Além disso, o próprio processo de respirar fora do útero é inicialmente um processo de dor, juntamente com o frio e a luminosidade excessiva.

Ninfa Parreiras (2012), no livro intitulado *Do ventre ao colo, do som à literatura: livros para bebês e crianças*, nos ajuda a pensar sobre a relação dos bebês com os livros, os tipos de livros que eles têm acesso, se há uma literatura para bebês e o que diferencia um livro infantil de um livro de literatura. Para a autora,

Quanto mais cedo a criança se aproxima do mundo dos livros e do universo cultural proporcionado pela literatura, a familiaridade dela trará segurança em si própria e a possibilidade de imaginação e de criação de fantasias e compreensão da realidade. E, certamente, ela poderá gostar dos livros e da literatura. (PARREIRAS, 2012, p. 21).

A autora lembra que, nos três primeiros anos de vida, o bebê aprende e se desenvolve de forma surpreendente, com muita rapidez, acumula uma aprendizagem muito grande, aprende a andar, falar, comer sozinho, desenvolve-se física e emocionalmente e constitui sua personalidade. Por isso, a presença e o cuidado do adulto são essenciais, cuidado físico, emocional, econômico, psicológico, entre outros. Ler, cantar e contar histórias deve fazer parte desses cuidados do bebê. As experiências vivenciadas vão sendo armazenadas na memória e compondo o repertório linguístico, imagético, imaginativo de cada criança, desse modo, o desenvolvimento da linguagem tem papel preponderante nesse processo.

A autora americana Diane McGuinness (2006), no livro *Cultivando um leitor desde o berço*, vai o encontro de Parreiras (2012), ao defender que para formar um bom leitor é necessário formar um bom ouvinte, pois ambos necessitam das qualidades que possibilitem “[...] *compreender a linguagem* em todas as suas facetas e nuances” (MCGUINNESS, 2006, p. 7, grifo da autora), o que vai muito além da decodificação de palavras isoladas. Para a autora, “Uma criança com vocabulário pobre, problemas de semântica e sintaxe e que não consiga fazer inferências, acompanhar a sequência de uma frase e relacionar informações, não poderá entender o que lê melhor do que ela entende o que ouve” (MCGUINNESS, 2006, p. 8).

O desenvolvimento da capacidade linguística durante os primeiros anos de vida é o principal requisito para se tornar um bom leitor (MCGUINNESS, 2006). Os esquemas linguísticos são desenvolvidos logo nos primeiros anos de idade e os adultos que participam da sua criação inicial (mães, pais, professoras da creche) têm um papel essencial nas interações verbais com as crianças.

O desenvolvimento da linguagem da criança passa pela audição das palavras, a compreensão de significados dos sons vocais, das coisas e ações, passa pelas primeiras formas de expressão oral por meio do balbúcio, chegando às primeiras palavras pronunciadas pelo

bebê em que consegue expressar o que deseja. As funções mais complexas da linguagem se desenvolvem nos anos seguintes, geralmente até os três anos de idade, porém, variam muito dependendo dos contextos em que a criança está inserida e das diferenças individuais como a capacidade de processamento auditivo, desenvolvimento da motricidade oral, funções específicas da linguagem ou mesmo os fatores ambientais (McGUINNESS, 2006, p. 9).

Para aprender uma língua, a criança precisa ouvi-la para ser falada, ou seja, depende da interação verbal com a língua e aqui a participação do adulto é essencial para desenvolver a linguagem ao incentivar a reprodução de sons, brincar com palavras, interagir verbalmente com a criança. Isso significa que quanto mais o adulto se comunicar com a criança, olhar nos olhos e conversar com os bebês, cantar cantigas diversas, contar histórias, ler para elas, quanto maior for o contato com a oralidade da palavra, mais as crianças terão a possibilidade de ensaiar as primeiras palavras, comunicar-se oralmente, afinal, como colocou Vigotski (2007, p. 23), “A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala”.

A língua falada tem sido o principal meio de comunicação desde o início da humanidade. Com a invenção da escrita, tornou-se possível registrar as mensagens, os discursos, as histórias, as lendas, entre outros. No entanto, mesmo com a escrita, “[...] o leitor nunca abandona seu papel de ouvinte” (McGUINNESS, 2006, p. 11) e desvendar o que o falante ou o escritor deseja transmitir é condição essencial para o ouvinte compreender a leitura ou a fala. Porém, no texto escrito, a linguagem corporal, as expressões faciais ou o tom da fala estão ausentes, o que exige maior atenção e compreensão por parte do leitor. A linguagem escrita se diferencia muito da oralidade e o leitor precisa atribuir sentidos ao que está lendo “[...] transformando palavras em significado” (McGUINNESS, 2006, p. 12). Para a autora, “Os leitores devem ir muito além das letras, dos sons e das palavras; devem ser capazes de alcançar o significado e as imagens, a fim de ter uma compreensão completa do que os símbolos escritos representam” (McGUINNESS, 2006, p. 12).

Para se tornar um bom leitor e escritor, de acordo com McGuinness (2006), há três qualidades ou aptidões básicas: a primeira envolve a habilidade de decodificar ou traduzir símbolos em sons da fala, habilidade de codificar transformando os sons da fala em símbolos, para conseguir escrever. Para ler e escrever, é preciso unir as habilidades auditivas e visuais, ser capaz de diferenciar as formas das letras e lembrar-se delas, fazer correspondência entre os sons da fala ouvidos e as letras, ter memória para armazenar e lembrar-se de todas essas informações. A leitura fluente, aquela que possibilita a compreensão do que lê, é a segunda habilidade básica de um bom leitor e exige rapidez na decodificação para a compreensão, pois

quando a velocidade da leitura é muito baixa, fica difícil ou impossível a compreensão. Essa velocidade da leitura está relacionada à capacidade de decodificar, das habilidades linguísticas e das dificuldades do texto. Um bom leitor, assim, é também um bom ouvinte, “[...] alguém que antecipa as palavras do interlocutor com base no seu conhecimento de gramática, no uso da língua e na familiaridade com o tópico” (McGUINNESS, 2006, p. 14).

Diante disso, a autora advoga que aprender as letras do alfabeto e os sons correspondentes é essencial, porém é uma “[...] parte relativamente pequena do processo de leitura” (McGUINNESS, 2006, p. 15), pois o mais importante no processo é a compreensão do que está lendo. Para chegar a essa compreensão, uma boa formação do leitor tem como base a capacidade linguística, um bom vocabulário, conhecimento da estrutura gramatical e memória verbal. Isso se dá inicialmente com as interações verbais estabelecidas com a criança desde seu nascimento, por isso, conversar com a criança, ler para ela, contar histórias contribui muito nesse processo. Sendo assim, é importante lembrar que:

As crianças nunca são passivas em relação à comunicação e à língua. Elas começam a processar o discurso ainda no ventre. Os bebês se esforçam ao máximo para nos envolver em seus jogos e atividades que servirão para torná-los usuários sofisticados de uma língua, a chave para se tornarem excelentes leitores. A criança pode ser o melhor professor, se os pais estiverem atentos a ela. (McGUINNESS, 2006, p. 17).

Por isso, é importante conversar com o bebê, cantar, brincar com as palavras, os sons, as histórias. O bebê gosta de ouvir vozes diferentes, por conseguinte, brincar, imitar sons são experiências que contribuem para a aquisição da linguagem e, ainda, “Ao ouvir pessoas diferentes, o bebê será estimulado a aprender coisas novas (sons, palavras, gestos). Aos poucos, constituirá um repertório variado de sons, de linguagens” (PARREIRAS, 2012, p. 55).

No entanto, qual o melhor momento para se iniciar a leitura? É possível falar em leitura para bebês? Qual relação os bebês e crianças bem pequenas estabelecem com a literatura? Esses primeiros contatos com a leitura podem constituir a formação de leitores?

Para refletir sobre essas questões, trago para o diálogo Ana Margarida Ramos e Sara Reis da Silva (2014), autoras portuguesas, que desenvolveram um trabalho com foco nas estratégias de promoção de leitura com bebês. As autoras denominam as crianças bem pequenas como pré-leitores e iniciam a discussão dizendo que a prática de promoção de leitura para esse público já integra políticas e programas oficiais de muitos países, isso já é uma realidade consolidada. Aqui, as autoras estão falando especificamente de uma realidade europeia e citam um projeto pioneiro, desenvolvido no Reino Unido, em 1992, intitulado

Projeto *Bookstar*. Para elas, há uma conscientização pública e política desses países sobre a promoção precoce de práticas de leitura, uma vez que é consenso individual e social que a leitura abre um leque de possibilidades ao sujeito. De acordo com as autoras,

[...] a Família e a escola são determinantes para a construção das primeiras imagens de leitura, a formação de leitores é determinada em larga medida, pelas primeiras experiências associadas aos livros, sendo as positivas encorajadoras da aproximação dos leitores, enquanto as negativas tendem a criar barreiras entre os leitores e os livros. (RAMOS; SILVA, 2014, p. 150).

Partindo do pressuposto de que a formação de leitores começa antes da entrada na escola e nunca pode ser dada como concluída e a sensibilização deve iniciar o mais cedo possível, na família. Aqui poderíamos incluir a Instituição de Educação Infantil, considerando que as crianças estão entrando cada vez mais cedo nessas instituições. Para as autoras, são muitos os benefícios desse contato próximo e assíduo das crianças com os livros e com leitores, pois vai familiarizando as crianças com este material, possibilitando desde cedo “[...] ter representações positivas e concretas sobre seu uso, fundamentais para ter sucesso na aprendizagem futura da leitura e da escrita. (Idem, p. 150). Além disso, contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, amplia e enriquece o vocabulário assim “[...] como o domínio de estruturas linguísticas complexas, mas também a construção prévia de representações concretas sobre a utilidade da leitura” (RAMOS; SILVA, 2014, p. 150-151).

Segundo as autoras o contato desde cedo com materiais escritos diversificados desempenha um importante papel, pois aproxima as crianças da leitura e proporciona experiências significativas. Ao tratar dessa diversidade de materiais, as autoras valorizam todos os materiais escritos e não apenas os literários, desde que o livro e a leitura estejam associados ao prazer, encontros e afetividades e que sejam criadas rotinas em torno dos livros e da leitura. A quantidade e a qualidade dos livros e outros materiais disponíveis e das interações que as crianças estabelecem são fatores relevantes, “[...] na medida em que intervêm diretamente no desenvolvimento de competências fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da linguagem oral.” (RAMOS; SILVA, 2014, p. 151-152).

Na concepção das autoras, para os bebês e crianças bem pequenas, os momentos de audição de histórias em contextos que privilegiam a literatura, além de desenvolver a linguagem oral, levam à descoberta de valores simbólicos da linguagem assim como características estéticas são percebidas:

A audição de contos, realizada de forma recorrente, tem efeitos no desenvolvimento da linguagem por parte das crianças, bem como de experiências relevantes sobre as estruturas da língua e dos próprios textos narrativos, estabelecendo associações pertinentes entre o oral e o escrito, nomeadamente a relação de correspondência entre grafema e fonema, além do próprio prazer de ouvir uma história. (RAMOS; SILVA, 2014, p. 151).

Ao ouvir as narrativas literárias as crianças estabelecem uma relação cognitiva relevante entre a linguagem e o pensamento organizado, uma vez que a estrutura narrativa envolve noções de ordenação temporal ou de causa e efeito. Elas ainda podem permitir às crianças a reprodução de universos próximos estabelecendo relações com a realidade e tornando mais claros conceitos abstratos.

Sobre o planejamento das propostas envolvendo a leitura de livros infantis ou de literatura infantil, Ramos e Silva (2014) propõem organizar em três momentos distintos as atividades de leitura em voz alta: pré-leitura, leitura e pós-leitura. A **pré-leitura** é a fase da introdução, da apresentação do livro, é o momento de criar expectativas, de chamar a atenção, de captar a atenção e o interesse das crianças, ou seja, de criar o desejo de ouvir a história. A fase da **leitura** pode ser acompanhada por questionamentos e de diálogos, chamando a atenção das crianças para os elementos centrais para a compreensão do texto ou história narrada. Já a fase **pós-leitura** pode incluir uma releitura, comentários ou intervenções das crianças, reforçando a compreensão e sistematização da compreensão, a confirmação das expectativas, a avaliação da leitura e do livro e a expressão de opiniões pessoais sobre o livro e o conteúdo. Mas elas alertam para que não se esqueça da vertente lúdica, esta deve marcar os primeiros contatos com os livros e com a leitura.

As histórias desempenham, igualmente, um papel relevante no desenvolvimento da criança, apresentando-lhe formas de organização do mundo e da realidade, colaborando na construção da sua personalidade, e possibilitando o contacto com exemplos de discursos com determinadas características, como a ordem lógica, para além de funcionarem como forma de materializar ideias e conceitos abstratos através de casos e exemplos concretos. (RAMOS; SILVA, 2014, p. 155).

As autoras chamam a atenção sobre os interesses leitores das crianças de zero a três anos, isso deve ser levado em conta na escolha das propostas, pois “As singularidades dos bebé/criança dos 0-3 anos determinam uma seleção criteriosa e apropriada dos livros a oferecer-lhes” (RAMOS; SILVA, 2014, p. 155). Segundo elas, para crianças de zero a seis meses, é essencial escolher livros que possam ser manipulados com segurança, que sejam macios, moles, de tecidos, que possam apresentar canções de embalar, rimas infantis e que envolvam gestualidades e partes do corpo. Dos seis aos doze meses, as autoras já sugerem que

se introduzam livros-jogo, por exemplo, com peças de encaixe, preferencialmente com imagens que as crianças possam reconhecer como objetos, animais, pessoas. De um a dois anos, livros com formatos diversos, que instiguem as crianças à leitura de imagens. De dois a três anos, já podem utilizar as narrativas sequenciadas, lidas pausadamente, repetidas vezes, possibilitando às crianças a compreensão, interpelações e diálogos sobre o livro.

É importante que as crianças possam, desde o berço, ouvir formas poético-líricas, aqui chamadas canções de berço, cantigas de embalar ou ninar, lengalengas, esse contato assíduo poderá determinar “[...] a sensibilidade para uma sonoridade especial, para um ritmo diferente, para um timbre distinto e, muito particularmente, para um uso estético da língua que, pela sua forte essência lúdica, se afigura muito estimulante” (RAMOS; SILVA, 2014, p. 156). É perceptível que desde muito pequenas as crianças gostam de jogos de palminhas, de canções que envolvem gestos, brincadeiras com rimas e de pequenas histórias, pois “É a componente oral, rítmica e melódica dos textos que primeiro as atrai e é importante que esta ligação precoce seja estimulada desde muito cedo” (RAMOS; SILVA, 2014, p. 156). Os livros devem ficar próximos dos bebês, estar sempre ao alcance das crianças, numa proximidade física ou sensorial/sensitiva, possibilitando o manuseio livre, intuitivo e lúdico, em baús de brinquedo ou prateleiras baixas.

Sobre a diversidade de recursos literários (materiais) para crianças pequenas, as autoras alertam para a necessidade dos mediadores ficarem atentos às novidades editoriais, acessando sites oficiais de instituições credíveis, entre outros. Há uma diversidade de livros para crianças, diferentes gêneros como álbuns, coletâneas de contos, adaptações de histórias populares ou de clássicos da literatura, coletâneas de poesias. Para as crianças bem pequenas, há uma variedade de livros-brinquedo, em formatos e modelos (livros de pano, de imagens, tridimensionais, interativos). Para esses leitores que ainda não fazem a leitura das palavras, há álbuns, livros de imagens, livros-brinquedo, livros interativos (com imagens que saltam ou livros *Pop-up*, livros com tiras de papel para puxar, livros com janelas para abrir e espreitar):

[...] todos com muitas e sugestivas ilustrações e quase sempre dominados por temáticas ligadas ao universo animal, às rotinas do bebê, aos seus brinquedos, aos objetos da casa, aos alimentos, às peças de vestuário, aos números e às letras (abecedários ilustrados, por exemplo), ou contendo já narrativas muito simples. (RAMOS; SILVA, 2014, p. 158).

Esses materiais permitem muitas formas de exploração por parte das crianças, como identificar os objetos, nomear, relacionar, recontar. É muito comum as crianças pedirem repetidas vezes os mesmos livros, uma vez que já demonstram interesses próprios.

Ramos e Silva (2014) elencam alguns princípios que devem orientar as estratégias de promoção do gosto pelos livros e pela leitura com bebês: 1. Variedade de livros com uma diversidade textual e gráfica; 2. Personalização – cada leitor é único, com gosto e interesses próprios; 3. Acessibilidade- que os bebês tenham a possibilidade de manipulação livre, respeitando o ritmo de cada um; 4. Sensorialidade- possibilidade de exploração dos sentidos, descoberta de sons, sonoridades, melodias, texturas, aromas; 5. Ludicidade- o livro deve ser encarado como um brinquedo, assim como carrinhos, jogos, bonecos, algo que se consome; 6. Provocação e surpresa- livros que surpreendem, prendem o olhar e os gestos, pela diversidade ou originalidade; 7. Repetição- a leitura deve constituir uma rotina que aos poucos se torna um hábito enraizado se convertendo numa atitude natural ou automática, além de regressar as leituras redescobrimo palavras, cores, peripécias.

Diante do exposto, fica claro que a formação de leitores não é algo simples ou rápido, ao contrário, resulta de um processo longo e trabalhoso, que exige esforço, empenho, motivação. Formar leitores é formar sujeitos críticos, autônomos, capazes não só de compreender o que leem, mas também o que está para além das palavras. Formar leitores é também formar sujeitos autores de outros textos, outras histórias, outros conhecimentos.

4.2.1.1 Cena 5: Os bebês e Os Pets

Na cena 5, a professora interage com as crianças do Grupo 1 ao propor a leitura do livro infantil da coleção *Os Pets*, de vários autores, traduzido por Sandra Martha Dolinski (Catapulta, 2018), um livro interativo, que possibilita apertar e escutar os sons dos animais, além de sentir diferentes texturas em cada página. O livro é pequeno, de capa dura, possui os cantos das páginas arredondados e somente 10 páginas, o que facilita o manuseio e a brincadeira das crianças.

Imagem 23 – Os Pets



Características

Título: Os Pets
Autor: Vários
Tradução: Sandra Martha Dolinski
Editora: Catapulta
Ano: 2018
Capa dura
Número de páginas: 10
Idioma: Português
Dimensões: 20,8 x 21 x 1,2 cm
Coleção Toque e escute

Fonte: <https://www.martinsfontespaulista.com.br>

A professora Rejane abriu o armário, pegou um livro infantil e convidou-os para ouvirem história. Ela foi em direção a um cantinho, no outro lado da porta, onde havia um tapete amarelo estendido no chão. Quase todas as crianças a seguiram, juntaram-se no espaço e ela começou a contar a história. Os bebês interagem muito com ela, com o livro, tocam, apontam personagens, tentam virar a página, participam ativamente do momento. Ao mesmo tempo, outros dois bebês preferem brincar com a ponta do tapete, descobriram que era possível levantar a ponta e se esconder embaixo, se enrolar, ficaram ali fazendo uma “bagunça”. Eu, num movimento quase involuntário, fui tentar interferir querendo arrumar o tapete colocando-o de volta no lugar, mas a professora calmamente disse “Pode deixar, eles se divertem aí”. Aqui, percebi duas coisas importantes: primeiro uma confusão entre eu pesquisadora e eu professora e segundo, uma tranquilidade muito grande da professora do grupo ao lidar com a brincadeira dos bebês e continuar a história com aqueles que estavam interessados na proposta. Ou seja, ela não ficou incomodada com as crianças que viravam o tapete do avesso, descobriam outros jeitos de explorar o tapete, enrolando-se, escondendo-se, interagindo ali. Percebo nessa ação da professora algo que discutimos muito em sala, na formação inicial em Pedagogia, sobre a possibilidade das crianças fazerem diferentes brincadeiras ou propostas paralelas, e que isto seja respeitado, sem impor a elas que todas façam a mesma coisa, neste caso, que todas parem para ouvir a história (numa fração de segundos, eu mesma caí nessa armadilha). Parece-me que este é um ponto muito relevante na docência com bebês (com outras faixas etárias também, mas aqui estamos falando do Grupo 1). Isso envolve respeito e conhecimento acerca dos direitos das crianças. Envolve também um desprender-se de valores e pré-conceitos historicamente construídos sobre o fazer docente. E a história foi concluída, as crianças se divertiram, cada uma a seu modo. (Registro De Campo, 30 out. 2018).

Imagem 24 - Sequência de imagens do G1 durante a história



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 30 out. 2018.

Há um interesse visível das crianças pelo objeto livro. Elas sabem que ele é interativo, querem ouvir os sons dos animais, querem tocar e sentir a textura dos “pelos e peles”, além disso, observo que quando os personagens das histórias são animais, parece haver uma curiosidade e um encanto maior por parte das crianças. Isso pode estar relacionado ao fato de que boa parte dos livros específicos para os bebês trazem animais como personagens e também por as crianças terem uma sensibilidade muito explícita, um olhar muito atento em relação aos elementos da natureza, entre eles, os insetos e os animais. Uma formiga ou uma joaninha podem representar uma grande descoberta envolvendo um longo tempo de concentração para um bebê ou uma criança bem pequena.

Ao fazer a entrevista com a professora, ela destacou que considera necessária esta mediação com os livros, que na sua concepção, depende desta mediação as crianças aprenderem a explorar os livros e fazerem isso com cuidado, sem estragá-los, principalmente porque eles não são tão resistentes, mesmo sendo confeccionados com um papel mais duro, rasgam-se com facilidade e por isso, estes ficam guardados no armário.

Após o momento da história, nesta mesma data, as crianças voltaram para o interior da sala e a professora distribuiu duas caixas de livros de bebês, livros confeccionados com materiais mais resistentes como plástico e tecidos. As crianças exploraram, brincaram, olharam atentamente, largaram, pegaram outros, mostraram para mim e para as professoras: *“A professora Diana sentou-se ao chão e começou a folhear um dos livros e contar a história, logo várias crianças se juntaram ao redor dela brincando e ouvindo o que ela conta”* (Registro de Campo, 30 outubro 2018).

Imagem 25 - Sequência de crianças do G1 explorando os livros



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 30 out. 2018.

Ramos e Silva (2014, p. 151) destacam a importância das primeiras leituras estarem “[...] associadas ao prazer, ao bem-estar, aos afetos, que possam constituir rotinas que geram hábitos”. A atenção que os adultos dão a esses momentos, a situação envolvendo jogos, brincadeiras, os afetos que permeiam essa leitura, tudo isto são motivações externas de leitura que podem passar a motivações internas, como o prazer de ler por ler, o que acaba por colaborar na formação de leitores autônomos. Um cuidado importante a ser preservado, segundo as autoras é a vertente lúdica, pois vai contribuir para estabelecer uma relação afetiva com os livros e a leitura.

Importa não esquecer que a vertente lúdica, primeiro passo para a leitura-prazer, não pode, em caso algum, estar ausente do contacto precoce com o livro e com a leitura. Para a criança, o livro começa por ser um brinquedo e a leitura um jogo. Essa “atitude” garante a ligação afetiva aos livros e ao ato de ler. (RAMOS; SILVA, 2014, p. 154).

Essa “vertente lúdica” pode ser observada em diferentes momentos de leitura, como na imagem anterior, quando contar a história passa a ser uma brincadeira de esconde-esconde, o que acaba por envolver muitas crianças que aos poucos vão largando outros livros e voltando sua atenção para a brincadeira com a professora.

Girotto e Souza (2016b, p. 8), concebem os adultos como responsáveis pelo encontro dos bebês e crianças bem pequenas com os livros infantis. Para as autoras, os adultos, no caso dos contextos de Educação Infantil, as professoras têm um papel importante nesse encontro: “[...] primeiro o da escuta do outro, depois o de permitir que essa criança protagonize esse encontro literário, para na sequência ofertar e consolidar ações ainda embrionárias de leitura”.

Susanna Mantovani (2014), pesquisadora italiana que vem se dedicando à Educação Infantil e nos últimos anos, mais especificamente, vem pesquisando as relações das crianças com o livro, em um trabalho intitulado “Da imagem à história: o livro na creche” defende que nas propostas com o livro para crianças bem pequenas é preciso criar uma motivação positiva, pois o livro por si só, na sua aparência, é menos atraente que os brinquedos ou outros materiais que as crianças estão familiarizadas no dia a dia. O livro é “[...] por definição, um *objeto cultural* e, portanto, relativamente abstrato” (MANTOVANI, 2014, p. 64, grifo do autor).

Segundo Mantovani (2014, p. 65), há duas grandes categorias de livros para as crianças pequenininhas: aqueles que possuem imagens ou apresentam situações não muito complexas, que identificam os objetos, personagens, ações, estimulam a percepção e a atenção e “[...] que induzem uma atividade verbal de denominação e de enriquecimento lexical”; e aqueles que apresentam uma sucessão de situações e acontecimentos ilustrados, concatenados. Para que esses textos sejam compreendidos pelas crianças, é preciso que elas tenham a “[...] capacidade de compreender os conteúdos conceituais fundamentais, de relacioná-los entre si, de intervir para explicitar informações geralmente implícitas nas imagens”, o que envolve uma operação cognitiva mais abstrata. É fundamental compreender os conteúdos, as intenções do texto para que possa fazer sentido e envolver a criança.

4.2.1.2 Cena 6: *Envolvimento e participação das crianças durante a leitura da história*

Na cena 6, registrada durante a pesquisa de campo com o Grupo 2, é possível acompanhar um pouco o planejamento desse trabalho da professora que se esforça, se empenha para envolver as crianças na brincadeira com a história. *Pedrinho, cadê você?*, de Sônia Junqueira e ilustrado por Mariângela Haddad (Autêntica, 2011) foi a história que povoou a imaginação das crianças no dia 20 novembro 2018.

Imagem 26 - *Pedrinho, cadê você?*



Características

Título: Pedrinho, cadê você?

Autora: Sônia Junqueira

Ilustradora: Mariângela Haddad

Editora: Autêntica

Ano: 2011

Idioma: Português

Capa flexível

Acabamento: Brochura

Número de páginas: 16

Dimensões: 18 x 18 x 0,5 cm

Fonte: www.grupoautentica.com.br

A história versa sobre um menino que está escondido atrás de uma árvore e na medida em que sua mãe vai perguntando onde estão seus pés, suas mãos, sua cabeça, Pedrinho responde mostrando cada parte de seu corpo até o final da história em que ele aparece por inteiro: *Achooouu!*

Havia uma folha de papel *kraft* que estava presa à mesa, já desenhada pelas crianças no início da manhã, revelava no cantinho o personagem principal do livro, Pedrinho, desenhado pela professora Ana Lúcia. Mas, onde está Pedrinho? Cadê o Pedrinho? Perguntas que a professora fazia e logo as crianças apontavam para o menino desenhado no canto da folha. Inicialmente, a história é lida, e a cada página, a professora vai mostrando às crianças e chamando a atenção para os detalhes, as cores, o que Pedrinho mostra ou esconde, nomeia junto às crianças cada parte do corpo que Pedrinho mostra e com isso a história vai se tornando uma brincadeira divertida. As crianças olham atentas, fazem comentários, apontam detalhes, mudam as páginas e pedem para a professora contar outra vez e assim a história é contada e recontada inúmeras vezes.

Imagem 27 - Sequência de brincadeiras do G2 com a história do Pedrinho



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 20 nov. 2018.

Percebo que as crianças se envolvem muito com esta história, identificam-se com o personagem, apontam para seus pés, mãos, tocam os cabelos, nomeiam seus corpos junto com a professora. Alguns aspectos da história contribuem para esse envolvimento: as brincadeiras de esconder estão muito presentes entre as crianças deste grupo, escondem-se atrás das mesas, cadeiras, cortinas ou tecidos colocados na sala formando pequenas tendas; também gostam de brincar com seus corpos, descobrir, nomear, e com isso vão também entrando na brincadeira com Pedrinho, o personagem da história. Esse tipo de história, com um personagem criança, pequeno, carismático, que aparece em todas as páginas em situações análogas, variando apenas uma pequena parte do corpo, aquela que se mostra, vai envolvendo as crianças na brincadeira da narrativa, que possui uma sequência compreensível às crianças e culmina em um final ainda mais empolgante: *Achooouu!* A história apresenta um começo, meio e final possível de ser compreendida pelas crianças do Grupo 2.

Isabele foi se aproximando, de mansinho, em pouco tempo, estava sentada ao colo da professora, completamente absorta, apreciando o livro. Percebi que ela gosta muito de pegar um livro e ficar longos períodos observando atentamente, lendo as imagens, os detalhes, as cores. Aos poucos, as outras crianças foram perdendo o interesse pelo livro, buscando outros

brinquedos, menos Isabelle. Durante os dias que permaneci neste grupo, em diferentes momentos, pude observá-la na companhia de um livro. Isabelle permanece longos períodos concentrada no livro, e quando está com um livro procura espaços em que pode ficar mais tranquila, sem a interrupção dos colegas, um cantinho, um bebê-conforto e ali estabelece diálogos silenciosos com os personagens, o movimento dos olhos escuros, concentrados, percorrendo cada página, um leve sorriso estampado nos lábios, as expressões faciais dão indícios de um intenso diálogo entre a menina e os personagens da história.

Neste dia, Isabelle não soltou o livro nem quando a professora a chamou para fazer a troca de fraldas, permaneceu seduzida pelo livro até a exaustão total. Isabelle me provoca a pensar se há um contato com livros para além do espaço da Educação Infantil, em casa? A relação dela com os livros é diferente das demais crianças. Tenho a sensação de que ali ela enxerga coisas, histórias, objetos, personagens que vão além daqueles descritos pela autora e que nós adultos não conseguimos ver.

Imagem 28 - Sequência de imagens de Isabelle lendo a história do Pedrinho



(Continua)

(Continuação)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 20 nov. 2018.

Nas palavras de Parreiras (2012, p. 112), “Um livro é bom para a criança quando ela não quer se separar dele”. É possível perceber que o livro do Pedrinho foi bom para Isabelle, foi uma experiência estética que talvez esteja povoando seus sonhos. Sisto e Montoyama (2016b, p. 113) falam que “Há histórias que de tão bem contadas, continuam trabalhando dentro da gente, mesmo depois que o contador terminar de contar”. Essas histórias continuam “[...] *chiando* em brasa, numa efervescência propulsora, capaz de alastrarem-se para a vida e para outras histórias” (SISTO; MONTOYAMA, 2016b, p. 113). Assim foi com a pequena Isabelle, que permaneceu por longo tempo “grudada” à história, como se estivesse alastrando para outras histórias.

O livro *Pedrinho, cadê você?* é leve, pode ser levado para qualquer lugar, inclusive ao fraldário, feito de material resistente, possui as pontas arredondadas, poucas páginas e com costura interna, cores alegres nas ilustrações e um texto que envolve as crianças na brincadeira. Pedrinho é uma criança negra e isso é perceptível nas imagens, mas em nenhum momento o texto escrito reafirma essa identidade do menino. É a ilustração que compõe a

história para além do texto escrito. Todos esses componentes fazem com que a literatura cumpra a função de entretenimento e nutrição do imaginário.

Quando a professora traz um livro, apresenta, envolve as crianças e faz a leitura, ela está dando sentido ao objeto livro, motivando as crianças para compreenderem quantas histórias podem estar guardadas ali. Para Mantovani (2014, p. 80), “A leitura do livro para a criança e seu envolvimento nisso é, portanto, um instrumento útil, potente e ‘econômico’³⁴ para motivá-la positivamente e ensinar-lhe o sentido da leitura nos primeiros anos”. Para os bebês e crianças bem pequenas, a potência do livro está no poder de sedução que as histórias podem provocar nos pequenos leitores.

4.2.2 Narrativas e mediação de histórias: Experiências estéticas que perpassam os tempos

Narrar histórias é uma arte muito antiga. A humanidade vem se utilizando das narrativas de histórias como forma de comunicação, ensinamentos, preservação das culturas, dos valores, transmissão dos conhecimentos, socialização entre os grupos, entretenimento, arte, entre outros. Em todas as culturas existem diferentes contadores de histórias, desde o narrador tradicional, aquele que fica ao redor da fogueira contando histórias, repassando seus ensinamentos e divertindo públicos, os anciãos nas diversas tribos e comunidades, os *Griots*, ou guardiões da memória nas culturas africanas, o pajé, quase sempre um ancião da comunidade indígena que repassa a sabedoria e os conhecimentos da ancestralidade por meio das histórias, ou seja, os narradores de histórias são grandes responsáveis pela circulação de saberes e culturas por este mundo afora.

Para refletir sobre o papel do narrador de histórias, parto do diálogo com Walter Benjamin (2012), um importante interlocutor que se dedicou a refletir sobre o tema em um ensaio chamado “O narrador”, escrito em 1936. Nesse trabalho, o autor discute sobre o declínio da arte de narrar ou transmitir conhecimentos de pessoa para pessoa, como uma das consequências da modernidade capitalista, já que o narrador depende da experiência coletiva, que vem enfraquecendo, abrindo espaço para a experiência solitária. Nesse contexto o autor nos provoca a refletir sobre a arte de narrar como uma experiência quase cotidiana, uma arte que, nas palavras do autor, está em vias de extinção, pois “São cada vez mais raras as pessoas

³⁴ A autora cita um estudo realizado em Coventry sobre minorias linguísticas indianas e paquistanesas cujas crianças que foram encorajadas por suas mães ao contato sistemático com histórias e livros ilustrados apresentados na língua materna nos primeiros anos de vida tiveram melhor desempenho na língua inglesa no período escolar.

que sabem narrar devidamente. É cada vez mais frequente que, quando o desejo de ouvir uma história é manifestado, o embaraço se generalize” (BENJAMIN, 2012, p. 213).

Dando continuidade, o autor prossegue seu raciocínio dizendo que é como se estivéssemos sendo privados da faculdade de intercambiar experiências, pois narrar para ele é isto, arte de comunicar, trazer as histórias, dar vida a elas. Segundo Benjamin (2012, p. 214), isso se dá porque, entre outras causas, “[...] as ações da experiência estão em baixa. E tudo indica que continuarão caindo em um buraco sem fundo”. Aqui o autor considera a experiência de quem narra como elemento essencial para a construção das narrativas, portanto o narrador não é alguém com habilidades especiais, um iluminado, mas qualquer pessoa que consiga intercambiar suas experiências, trazendo sua própria história para as narrativas. As experiências da vida pessoal do narrador vão se ampliando com elementos do mundo exterior, da imaginação, da ficção e tudo isso passa a fazer parte das narrativas, no entanto, o autor considera que há uma decadência, porque “A imagem do mundo exterior e também do mundo moral estão em baixa, basta olhar os jornais”. Como exemplo disso, Benjamin (2012, p. 214) cita os combatentes que quando voltaram da guerra estavam mudos, voltaram mudos dos campos de batalha “[...] não mais ricos e sim mais pobres em experiência comunicável?”. Por que voltam mudos? Onde estão suas experiências? Os narradores têm como fonte principal para suas histórias as experiências que passam de boca em boca, e “[...] entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 2012, p. 214). O autor utiliza-se de um dito popular “Quem viaja tem muito a contar” e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe, um viajante. No entanto, ele lembra que nem todos os narradores são viajantes, há também os que ganham sua vida sem sair do seu país, mas conhecem histórias e tradições. Faz uma analogia dos dois tipos de narradores com o camponês sedentário e o marinheiro comerciante. Os diferentes estilos de vida produziram diferentes linhagens de narradores. Segundo Benjamin (2012, p. 215),

Se os camponeses e os marujos foram os decanos da arte de narrar, foram os artífices a sua escola mais avançada. No sistema corporativo associava-se o conhecimento de terras distantes, trazido para casa pelo homem viajado, ao conhecimento do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário.

Para exemplificar, Benjamin (2012) cita o caso do escritor Leskov que teve um emprego como agente russo em uma firma inglesa e foi muito útil para sua produção literária, pois viajou pela Rússia e com isso enriqueceu seu conhecimento do mundo e das condições russas, como seitas rurais, que deixou traços em suas narrativas. Escreveu narrativas

lendárias, tendo como personagem central o justo, “[...] um homem simples e ativo, que se transforma em santo com a maior naturalidade” (BENJAMIN, 2012, p. 216). A produção de Leskov marcava com clareza sua postura política e social. Suas narrativas versavam sobre classe operária, alcoolismo, vendedores desempregados, temáticas que faziam parte do cotidiano do escritor. Com esse exemplo, Benjamin (2012) chama a atenção para o que considera uma característica do narrador, o senso prático. O autor fala em um parentesco entre o senso prático e a natureza da verdadeira narrativa: “Ela traz sempre consigo, de forma aberta ou latente, uma utilidade. Essa utilidade pode consistir por vezes num ensinamento moral³⁵, ou numa sugestão prática, ou também num provérbio ou norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos ao ouvinte³⁶” (BENJAMIN, 2012, p. 216). Entretanto, parece que as experiências estão perdendo sua comunicabilidade, por isso, dar conselhos é hoje algo antiquado. “A arte de narrar aproxima-se de seu fim porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção.” (BENJAMIN, 2012, p. 217). Mas o autor não chama isso de uma “decadência moderna”, e sim um “[...] sintoma das forças produtivas seculares, históricas, que expulsam gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo, conferindo, ao mesmo tempo, uma nova beleza ao que está desaparecendo” (BENJAMIN, 2012, p. 217). De que nova beleza Benjamin (2012) está se referindo? Com a invenção da imprensa, no início do período moderno, surge o romance e com isso houve uma difusão deste gênero. O romance está necessariamente vinculado ao livro, diferente da narrativa, vinculada a tradição oral (patrimônio da poesia épica), mas “O narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 2012, p. 217).

Benjamin (2012) aponta a informação disseminada pelos meios de comunicação como uma forma de comunicação ameaçadora (ao romance e a narrativa), pois é capaz de fazer com que, para os leitores, um incêndio num sótão seja mais importante que uma revolução em Madri. Essa informação só tem valor imediato, enquanto é nova, ao contrário da narrativa. O problema apontado por Benjamin na modernidade tomou, na contemporaneidade, formas ainda mais ameaçadoras e destruidoras, pois se lá a informação colocava em risco o narrador, na atualidade, além do excesso e da velocidade das informações que atormentam a sociedade, existem ainda as *fake news*, que soam plausíveis e por aparentar verdades absolutas,

³⁵ Aqui é importante situar o contexto social e político em que Benjamin estava ao produzir estes escritos, no auge da Modernidade.

³⁶ Aqui, Benjamin (2012, p. 216) diz que aconselhar não é responder perguntas, mas sugerir a continuação de uma história que está se desenrolando. Para isso é necessário primeiro saber narrar a história. “O conselho tecido na substância da vida vivida tem um nome: sabedoria”.

confundem as pessoas podendo levar multidões a acreditar nas maiores barbáries como sendo verdades sagradas, acima de qualquer suspeita. O excesso de informação tem o poder de (des)informar ou alienar, uma vez que tudo fica no plano da superficialidade.

Na compreensão de Benjamin (2012, p. 219), a difusão da informação atrapalha a possibilidade de criar histórias, uma vez que tudo já vem detalhadamente explicado, pois segundo o autor, a cada manhã recebemos notícias do mundo todo, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes e “A razão para tal é que todos os fatos já nos chegam impregnados de explicações”. O autor considera que faz parte da arte da narrativa comunicar uma história, no entanto deve evitar explicações, trazer para a narrativa o extraordinário, o miraculoso, mas deixar que o ouvinte faça sua interpretação com liberdade, com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor.

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje em todas as pontas, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual. (BENJAMIN, 2012, p. 221).

Benjamin (2012) apresenta a narrativa como uma forma artesanal de comunicação. A narrativa não está interessada em transmitir o objeto narrado puramente, como se fosse uma informação, mas “[...] ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 2012, p. 221). Segundo o autor, é comum os narradores iniciarem as histórias fazendo uma descrição sobre o contexto, as circunstâncias, os fatos que circundam a história ou então, atribuem a uma vivência pessoal. Na perspectiva do autor, uma narrativa “perfeita” é aquela que acontece sem pressa, que vai sendo anunciada aos poucos, descrevendo cenas, detalhes, como se fosse composta por uma “[...] lenta superposição de camadas finas e translúcidas” (BENJAMIN, 2012, p. 223) possibilitando a representação das imagens do processo narrado. Benjamin (2012) considera o narrador dos contos de fadas como o primeiro e mais verdadeiro narrador. Por meio dos contos, sabia dar um bom conselho ou ajudar a libertar-se de pesadelos provocados pelos mitos.

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 a sua cumplicidade com o homem liberado. O adulto percebe essa cumplicidade apenas 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, 2012, p. 233).

De acordo com Benjamin, o narrador se entrega de corpo e alma para a história, a voz é somente um dos elementos da narrativa.

A alma, o olho e a mão estão assim inscritos num mesmo contexto. Interagindo, eles definem uma prática. [...] a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito. (BENJAMIN, 2012, p. 239).

Para Benjamin, o narrador é um sábio, tem o poder de levar o ouvinte ao encontro consigo mesmo, “[...] Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la *inteira*. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. Daí a atmosfera incomparável que circunda o narrador” (BENJAMIN, 2012, p. 240).

Embora o autor tenha expressado uma visão nada otimista em relação ao narrador de histórias prevendo sua extinção, motivada pela falta de experiência individual e coletiva, e também pelas crescentes mudanças causadas pela Revolução Industrial, a evolução da imprensa e dos meios de comunicação, o que percebemos na atualidade é uma transformação dos modos de narrar. Os narradores de histórias não só permanecem vivos na atualidade como vem ganhando novos espaços e campos de atuação com um crescente interesse por parte de pessoas envolvidas principalmente com a educação e as artes.

Temos no Brasil uma série de iniciativas que envolvem a arte de contar histórias, como por exemplo, o Festival Nacional de Narração de Histórias³⁷, em Curitiba, a Escola de Narradores com sede em Fortaleza e Lisboa, o Instituto Abrapalavra, em Belo Horizonte, iniciativas de diferentes universidades, com cursos de formação de contadores, oficinas de contadores de histórias, projetos de extensão, como o Grupo Gwaya Contadores de Histórias, da Universidade Federal de Goiás (UFG), Grupo Interdisciplinar de pesquisa: narrativas, arte, linguagem e subjetividade (GIPNALS) da Universidade Federal de Pelotas, e outras tantas mais como o Fórum Internacional de contadores de histórias. Para citar algumas iniciativas locais, temos em Florianópolis, a Biblioteca Comunitária Barca dos Livros, que promove passeios literários como a narração de histórias e músicas na barca, pela Lagoa da Conceição,

³⁷ Aconteceu em Curitiba, entre os dias 9 e 11 de outubro de 2019.

Sarau de histórias no espaço da biblioteca, a escola vai à barca, atendendo grupos de crianças da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio, atividades de formação de narradores e mediadores de leitura, entre outros. Temos também uma série de eventos promovidos pela Fundação Cultural de Florianópolis Franklin Cascaes, como a Semana do contador de histórias de Florianópolis e outros cursos promovidos pela Fundação Catarinense de Cultura de Santa Catarina, isso para citar somente alguns, mas muitos projetos e programas vêm sendo oferecidas às pessoas que querem partilhar da arte de narrar histórias.

As narrativas de histórias também têm sido utilizadas nas escolas, muitas vezes, mais como um recurso didático que como um evento artístico, de apreciação estética, de ampliação dos repertórios imagéticos, imaginativos, emocionais, uma experiência da beleza. Diante disso, nos perguntamos qual o lugar das narrativas de histórias na docência com crianças pequenas? O que significa narrar uma história? Para refletir um pouco sobre o papel das narrativas que envolvem bebês e crianças bem pequenas, busco fazer algumas interlocuções com narradores mais experientes e o que nos dizem sobre esta arte.

A narração de histórias para crianças dentro dos Centros de Educação Infantil constitui-se em formas de vivências artísticas partilhadas com as crianças, envolvem poucos recursos, muitas vezes somente o corpo, a voz e a imaginação.

Se para Benjamin (2012, p. 221) “Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo”, Fox e Girardello (2008, p. 122) vão ao encontro do autor ao conceber a história como um presente único, “[...] nunca mais ouvirei a que ouvi ontem e talvez por isso no próprio instante em que a ouvia já sentia dela eterna saudade”. Corroborando com todos, Ortiz (2008, p. 104) expõe:

Ao narrar um conto, empregamos nossas palavras, que podem ser diferentes a cada vez que contamos. Sempre podemos improvisar, acomodar nossa história àquilo que recebemos do auditório. Mas também existe outra possibilidade: recitar um conto. Há histórias versificadas em que todas as palavras estão medidas. Muitos dos relatos antigos, sobretudo épicos, se encontram em verso.

Talvez por isso as crianças peçam para repetir muitas vezes a mesma história, para elas é sempre uma história contada diferente. A história é como um presente que o narrador oferece às crianças e “Talvez seja por isso, por essa troca de presentes, que as turmas onde se contam histórias regularmente acabam criando um forte sentido de comunidade” (FOX; GIRARDELLO, 2008, p. 122). As crianças aprendem a gostar das histórias, aguardam

empolgadas por este momento e começam a estabelecer certa organização em grupo, algumas regras para que a história seja um momento de prazer e diversão para todos, sem interrupções.

Fox e Girardello (2008, p. 123) lembram que no passado, “Os adultos precisavam de histórias tanto quanto as crianças; de fato, as versões orais mais antigas do que hoje conhecemos como contos de fadas são frequentemente carregadas de uma energia sexual importante para qualquer ouvinte, talvez com exceção da criança pequena”. Um clássico exemplo é a história de Chapeuzinho Vermelho e o lobo mal³⁸.

Conforme Fox e Girardello (2008, p. 123), ao ter contato com contos sobre as tradições orais de outros lugares, outros países (como Portugal, Itália, Japão, Líbano, por exemplo), outras culturas, como os contos baseados em sonhos dos aborígenes australianos ou os mitos nórdicos, “As crianças não vão só aprender sobre outros povos; já que aprendemos não só através da semelhança como também da diferença, elas poderão aprender muito sobre suas próprias identidades culturais – sobre os valores que elas têm em comum com outros grupos e também sobre aqueles que diferem de uma cultura para outra”. Nesse sentido, criam imagens mentais levando cada ouvinte a “[...] possuir a história, e fazê-la sua” (FOX; GIRARDELLO, 2008, p. 126). Para os autores, as histórias ajudam as crianças a ver mais graça e sentido na vida, por isso é importante organizar na sala um espaço para que as narrativas estejam presentes regularmente, fazer da sala uma roda de histórias, esse passa a ser um lugar de inspiração e imaginação, possibilitando grandes viagens imaginárias.

Fox e Girardello (2008, p. 128) compreendem que “O conhecimento narrativo é equivalente ao conhecimento científico: cada um abre portas que o outro não é capaz de abrir e nos leva a viajar por um caminho diferente. Embora essas rotas sejam muitas vezes paralelas ou cheias de cruzamentos, ambas são necessárias a uma experiência profunda do mundo.” Portanto, a narração das histórias possibilita às crianças uma experiência cultural e artística, com valor em si mesma. Pode significar uma experiência insubstituível, por isso, é papel da professora planejar cuidadosamente a narração, escolher e preparar bem a história para que essa viagem imaginária seja significativa, vivida com intensidade, gosto e prazer. As crianças são muito observadoras, elas percebem se a professora, ao contar a história, o faz com entrega, com desejo, com envolvimento, entra na história, acredita e vibra com as cenas.

Pequenos rituais ajudam a envolver as crianças na história: transformar a “hora do conto” em parte importante da rotina, assim como o sono e a alimentação, organizar um

³⁸ Na versão dos Irmãos Grimm, enquanto o lobo conversava com Capuchinho Vermelho, pensava "Esta meninazinha delicada é um quitute delicioso, certamente mais apetitosa que a avó; devo agir com esperteza para pegar as duas."

“canto do conto”, com tapete com almofadas, ou um lugar mais reservado para que não haja interrupções, podem ser usadas palavras características ou elementos de abertura e fechamento que marcam o momento da história, como por exemplo, uma vela que se acende e apaga ao final, ou uma cortina que se fecha, e que se abre de novo depois da narração (FOX; GIRARDELLO, 2008). Os autores alertam que o mais importante é usar esses recursos com naturalidade, fluidez, sem correr riscos de que os recursos distraiam as crianças.

As histórias podem ser contadas por qualquer pessoa. Não existe um único jeito de ser um bom contador de histórias; cada um imprime suas marcas, seu estilo, seu jeito, seu modo pessoal de contar. E isso vai depender da experiência de cada um, experiência de vida pessoal, e também do ato de contar repetidas vezes, quanto mais se conta histórias, mais se aprende a contar histórias. Por isso, os autores recomendam que contar história exige treino, prática, é importante contar e recontar, primeiro sozinha, para o espelho, depois para pequenas plateias. Às vezes, é necessário fazer pequenas notas nas mãos para lembrar-se durante o “ensaio”, deixar imagens congeladas que se desenrolam como um filme que vai passando, cena a cena, novos detalhes podem ir aparecendo a cada cena imaginada. A espontaneidade desses momentos envolve a plateia que percebe e aprecia: “[...] um contador pode se deleitar com detalhes precisos, como a cicatriz em uma face, a cor branca nas juntas dos dedos de um punho fechado, o vermelho brilhante da crista de um galo. É uma qualidade que contribui para o sentido de que a ocasião da narração é única” (FOX; GIRARDELLO, 2008, p. 147).

Segundo os autores, há trilhas sonoras que precisam ser ouvidas por contador e pelo público como o som do vento nas árvores, o barulho da chave girando na fechadura, as vozes dos personagens que se distinguem umas das outras, aliás, a voz é fundamental, deve ser usada como recurso “expressivo e desembaraçado” (FOX; GIRARDELLO, p. 148), assim como os gestos, a troca de olhares, as expressões faciais, mas tudo isso deve ser sentido pelo contador, vir de dentro para fora, pois o contador é como um servo da história que está a serviço dela, e ela deve ganhar vida na mente das crianças.

A pessoa que conta uma história com entrega, conhecimento e simplicidade pode hipnotizar quem a assiste, carregá-la um pouco para uma dimensão imaginária, com o atrativo especial de deixar à mostra todos os seus instrumentos: a voz, a expressão, o gesto. Se há cartas escondidas na manga, são algumas técnicas, aprendidas principalmente com a prática de contar e de ouvir contar. O resto é a entrega à história e ao desejo de compartilhá-la. A narração de histórias, incorporada ao cotidiano de uma sala de aula, pode transformá-la em um ateliê de invenção e partilha artística. Ao contar histórias para seus alunos, a professora estará permitindo a eles a fruição de obras de arte, tanto em termos literários quanto de performance dramática.

Ela estará acima de tudo estimulando-os a contar histórias também e a valorizá-las como prática cultural. (FOX; GIRARDELLO, 2008, p. 151).

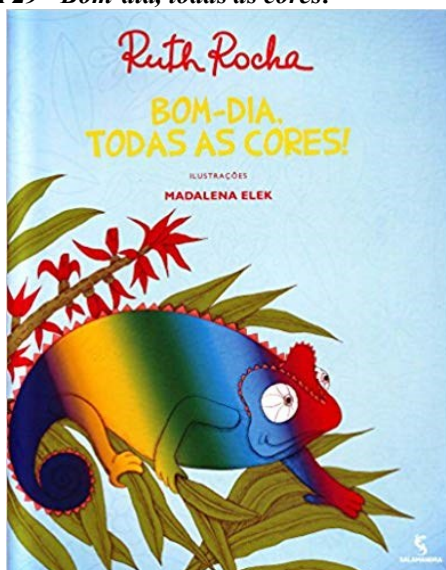
O uso da mímica também é considerado um artifício importante na narração de histórias para crianças pequenas, “[...] a imitação das vozes dos animais e dos sons em geral é uma eterna fonte de alegria para os ouvintes” (SHEDLOCK, 2008, p. 31), mas deve ser usada com cuidado, pois os excessos podem dispersar as crianças, tirar o foco, ao invés de envolvê-las na história. Também é necessário convidar as crianças para cooperarem com a história, já que muitas vezes, a maior dificuldade não é conquistar a atenção das crianças, mas conseguir manter. Acalmar o público para continuar a história após alguma eventual situação tensa, interromper fazendo suspense antes de determinadas cenas, fatos, acontecimentos, isso pode acentuar o interesse por continuar ouvindo, observar o público, sentir as reações, perceber qual o melhor momento para apresentar um material ou elemento diferente, ou de reforçar alguma descrição mais poética. Os inícios e finais dos contos merecem cuidado especial, prendem a atenção, impressionam.

4.2.2.1 Cena 7: Narrativas de histórias com o Grupo 3

Sempre que vou acompanhar um novo grupo durante a contação de uma história, gosto de observar como este momento é planejado e vivenciado por professoras e crianças. Ouvir uma história é uma proposta que envolve alegria e prazer ou é obrigação, trabalho? É magia e descoberta ou é mera recepção? É fruição ou é tédio? É uma experiência com a arte ou uma tentativa de inculcar valores morais?

A professora Juliana do G3 propôs contar uma história e convidou as crianças para se organizarem no espaço da leitura. Colocou as almofadas em formato de semicírculo e trouxe um material embaixo do braço. Desta vez a história era “Bom dia, todas as cores”, de Ruth Rocha, ilustrada por Madalena Elek (Salamanca, 2013), mas ela não usou o livro e sim réplicas das ilustrações do livro em tamanho grande, com colagens em tecidos, como se fosse um grande livro confeccionado por ela. Observei que mesmo sem o livro, a narrativa da professora era muito próxima ao texto da autora, respeitando inclusive as rimas. A professora foi contando a história e sempre envolvendo as crianças, chamando a atenção para os detalhes, os animais que aparecem na história, as cores que o camaleão vai assumindo: “-Que cor é esta?”, “-Onde o camaleão mora?”, “-Quem mais mora na floresta?”. Ao final, ela convidou as crianças para virem contar a história aos amigos, e quando ela perguntou se alguém mais queria contar a história, a resposta veio em coro: “EUUU!!! Várias crianças quiseram participar. (Registro de Campo, G3, 27 nov. 2018).

Imagem 29 - *Bom-dia, todas as cores!*



Características

Título: Bom-dia todas as cores!

Autora: Ruth Rocha

Ilustração: Madalena Elek

Editora: Salamandra

Ano: 2013

Capa flexível

Número de páginas: 40

Idioma: Português

Dimensões: 23,5 x 28 x 0,4 cm

Série Vou te contar!

Fonte: <https://www.salamandra.com.br>

Imagem 30 - Sequência de imagens durante a história *Bom-dia todas as cores*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 27 de novembro de 2018.

No início da história, todas as crianças estavam sentadas formando um semicírculo, mas durante a contação, algumas crianças preferiram acompanhar deitadas, confortavelmente na almofada. No entanto, continuaram envolvidas, atentas à narrativa da professora. Percebo

que esta liberdade de escolha de uma posição mais confortável também contribui para que este momento seja mais prazeroso para as crianças.

Imagem 31- Crianças deitadas durante a história *Bom dia todas as cores*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 27 nov. 2018.

Quando a professora percebeu que as crianças já estavam começando a dispersar, foi logo dizendo: “-E quem gostou bate palmas!” Todos aplaudiram muito e ela logo os convidou para uma nova proposta, colocou músicas infantis e os convidou para dançarem com suas Maricotas³⁹, pequenas bonecas que as crianças haviam confeccionado em sala, utilizando colheres e pau e tecidos coloridos para os vestidos rodados.

4.2.2.2 Cena 8: Narrativas e brincadeiras no Grupo 1 com o uso de um retroprojektor

A proposta da tarde envolveu e provocou a curiosidade dos pequenos com um equipamento que está atualmente em desuso frente às novas tecnologias. Trata-se de um teatro de sombras projetadas na parede, utilizando um velho retroprojektor com lâminas de projeção, instrumento quase esquecido na era do *Datashow* e do uso de *PowerPoint*. Os personagens eram animais que remetiam às músicas que as crianças gostavam de ouvir e cantar. Primeiro veio a galinha, depois o cavalo, sempre recepcionados com gritinhos de alegria, palminhas, risos, tentativas de agarrá-los, de repetir o som de cada animal que ia sendo produzido pela professora, ou até pulando junto com o cavalo *Pocotó*. Enquanto uns se

³⁹ A Maricota é uma personagem do Boi de Mamão, manifestação folclórica bastante comum no litoral de Santa Catarina, e em Florianópolis. Trata-se de uma boneca alta, de longos braços e que dança e rodopia durante a apresentação do enredo. Não estava em campo no dia em que construíram as bonecas, mas percebo que o folguedo do Boi de Mamão é bem presente no CEI e as crianças brincam e se divertem com as músicas e os personagens.

divertiam com as sombras, outros preferiam ficar acompanhando de longe, ou próximos a professora. Lucas preferiu ficar bem longe, lá na porta, e a cada personagem que parecia assustá-lo, ele se afastava mais, porta a fora, espiava de longe.

Imagem 32 - Sequência de imagens do teatro de sombras



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 08 de novembro de 2018

Apareceu o gato e em seguida o pato. Quando apareceu o pato, imediatamente remeteram ao poema musicalizado de Vinícius de Moraes “O pato” (Imagem 28):

Quén! Quen! Quén! Quen! Quén! Quen! Quén! Quen! Quén! Quen! Quén!
 Quen! Quén! Quen! Quén! Quen! Lá vem o Pato, Pata aqui, pata acolá. Lá
 vem o Pato para ver o que é que há. O Pato pateta Pintou o caneco Surrou a
 galinha Bateu no marreco Pulou do poleiro No pé do cavalo Levou um coice
 Criou um galo. Comeu um pedaço De jenipapo Ficou engasgado Com dor no
 papo Caiu no poço Quebrou a tigela Tantas fez o moço Que foi pra panela.
 Quá! Quá! Quá! Quá Quá! Quá! Quá! Quá Quá! Quá! Quá! Quá Quá!

As crianças cantaram, dançaram, aplaudiram o pato e a professora. Saiu o pato, entrou a galinha, depois o gato e outros animais e passaram a cantar a música “Sítio do seu Lobato” da Turma do Seu Lobato, “[...] Seu Lobato tinha um sítio, ia, ia ô! E nesse sítio tinha um gato, ia, ia, ô! Era miau miau miau pra cá, era miau miau miau pra lá. Era miau miau pra todo lado

ia ia ô” [...]”. Dançaram muito, pularam, se divertiram. Foi visível a empolgação e o envolvimento dos bebês com esta proposta.

Quem é esse bichinho? E esse quem é? É o gato. Pocotó, pocotó, pocotó, pula cavalinho, pula cavalinho. Ele é amiguinho... A cada novo animal, uma cantiga que as crianças demonstram conhecer e gostar. Aliás, este grupo gosta muito de música e de dançar. Eles têm um repertório bem grande de cantigas. Mas não se limitam as cantigas. Hoje, em certo momento, ouviam Toquinho enquanto brincavam. (Registro de Campo, 8 nov. 2018).

Para envolvê-los ainda mais, a professora possibilitou com que cada bebê manuseasse os personagens do teatro de sombras. Observei que ela incentivava e auxiliava para que pudessem manusear o personagem e olhar os movimentos da sombra na parede.

Imagem 33 - Professora Rejane ajudando os bebês no teatro de sombras



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 8 nov. 2018

4.2.2.3 Cena 9: Uma caixa, muitas histórias podem ser narradas

Outra cena selecionada para compor as narrativas com o Grupo 1 foi no dia 21 de novembro de 2018, em que a professora contou histórias utilizando uma caixa com elementos que remetiam às histórias.

Logo que a professora Rejane anunciou que ia contar uma história, alguns bebês já ficaram grudados nela, mesmo enquanto pegava o material e o avental no armário e se organizava para a história. Isso demonstra o quanto este momento é apreciado pelas crianças.

Imagem 34 - Sequência de imagens do G1 “grudado” na professora



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 21 nov. 2018.

A professora convidou-os para irem ao cantinho onde havia colocado um tapete amarelo, acomodaram-se rapidamente e ficaram aguardando a história. A professora utilizou-se de uma “Caixa de histórias” contendo vários personagens, ela tirava um personagem da caixa, mostrava e narrava uma cena, uma história ou uma música, a cada novo personagem, uma nova cena, um acontecimento ou uma nova história era apresentada, às vezes inventada por ela, outras vezes, remetia a histórias que são contadas em sala, como histórias que envolvem o Lobo mau, por exemplo. As músicas envolvendo os personagens, que já fazem parte dos repertórios das crianças, também faziam parte das histórias e todos cantavam juntos, como “Pintinho Amarelinho” ou “Boi da cara preta”.

Imagem 35 - Sequência de imagens do G1 com as histórias que saem da caixa



(Continua)

(Continuação)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 21 nov. 2018.

As histórias que são tiradas de caixas foram apresentadas por Debus (2006) em *Festaria de brincança: a leitura literária na Educação Infantil* como um dos recursos importantes para contar histórias. Segundo a autora, nesta estratégia, a história não sai da cartola, mas da caixa surpresa, “Uma caixa que guarda segredos narrativos” (DEBUS, 2006, p. 79). A caixa de histórias envolveu e provocou a curiosidade das crianças, cada personagem tirado da caixa, era sempre recebido com muitos aplausos. Observei que Lorenzo, mesmo estando um pouco mais afastado do grupo, tinha os olhos atentos à caixa aguardando as surpresas que dali surgiam.

4.2.2.4 A mediação das professoras e o papel do adulto na tecitura dos gostos infantis

Considerando que a utilização dos livros pelas crianças não é algo inato, como um reflexo da sucção, por exemplo, faz-se necessário ensinar a manusear e a gostar dos livros, portanto a mediação é uma categoria fundamental nesse processo. Isso significa que a relação entre a criança e o livro é sempre mediada pela professora, ou mediada por produtos culturais e humanos, como os instrumentos e signos. Para Vigotski, a mediação é a base para os processos psicológicos superiores, ou seja, é a atividade mediadora da professora, por meio de signos e instrumentos – palavras, imagens, desenhos, símbolos, objetos - que vai contribuir para que a criança possa se desenvolver. A mediação da professora intervém na relação entre a criança e o livro e possibilita a criança a construir significados sobre os usos sociais do livro (VIGOTSKI, 2007). Nessa perspectiva, Mantovani (2014, p. 72) corrobora que é a mediação do adulto que irá fazer “[...] com que a criança compreenda o seu uso possível, tenha prazer com ele e se torne, aos poucos, motivada a usá-lo de maneira independente e autônoma”.

E como esse adulto (a professora) pode apresentar um livro para as crianças? Segundo Mantovani (2014), existem diferentes estratégias possíveis para fazer isso, muitas já pesquisadas, experimentadas e outras muitas ainda a serem inventadas. A autora sugere estratégias do tipo, usar o livro como estímulo para uma conversa livre, para tecer reflexões sobre as próprias experiências, entregar o livro à criança e encorajá-la a explorar e ler, dar atenção individualizada observando e analisando as imagens com a criança, ler para a criança ou para um pequeno grupo. Assim, a criança começa a perceber para que servem os livros.

Mantovani (2014) expõe que para que essa mediação promova na criança uma motivação positiva em relação ao livro, a compreensão do conteúdo, a capacidade de contar a história chegando ao uso autônomo do livro, alguns cuidados são necessários: planejar um contexto agradável, positivo, afetuoso para o uso do livro, um tapete, um sofá, um cantinho aconchegante; apresentar o livro de maneira clara para que a criança possa compreender o conteúdo, fazer associações com as experiências que a criança já têm, torná-lo acessível e ouvir as crianças, suas hipóteses, isso vai dar indicativos da compreensão que ela teve da história. Esse trabalho deve ser individual ou em pequenos grupos, mesmo assim é preciso ter clareza de que as crianças são singulares e por isso, “[...] o nível de compreensão e de fruição ativa pode ser muito diferente na mesma idade” (MANTOVANI, 2014, p. 74), portanto, ainda que as crianças sejam de uma faixa etária muito próxima, poderão ter diferentes níveis de envolvimento e percepções.

Nesse processo de mediação, a autora propõe dois tipos de leitura que chamou de leitura essencial ou leitura resumo que visa ressaltar as informações principais e evitar a dispersão de crianças e também a leitura com indicadores, aquela que explicita quais são os elementos da figura que embasam as informações narradas pela mediadora (MANTOVANI, 2014). Para a autora, “[...] a simples exposição sistemática às leituras de histórias e livros ilustrados e o interesse e o hábito que surgiria parecem ser os elementos mais importantes para uma futura postura positiva e ativa no que diz respeito à leitura” (MANTOVANI, 2014, p. 79).

Mantovani (2014, p. 80-81) considera que “[...] o uso precoce do livro pode ser uma valiosíssima contribuição para que o pequeno tenha a experiência de que ler possui um sentido, que é agradável, de que os conteúdos que surgem do livro têm correspondências na experiência real e requerem as fantasias” e o papel do adulto é essencial tanto nas escolhas quanto nas formas de propor o livro, aproximando as crianças com esse objeto cultural que pode suscitar sonhos, emoções, descobertas e muita imaginação.

A autora defende o livro como um instrumento “[...] prazeroso e essencial para estimular a curiosidade, compreensão verbal, análise perceptiva, reconstrução dos fatos e produção verbal: repertórios essencialmente cognitivos, fundamentais para um rico desenvolvimento” (MANTOVANI, 2014, p. 154). Auxilia na atenção, concentração, motivação para a língua, por isso a autora propõe o livro como oportunidade para criar situações prazerosas, motivadoras, ampliar os repertórios e considera ainda que os aspectos emocionais e cognitivos estão imbricados nesse processo (MANTOVANI, 2014).

Na Educação Infantil, especificamente no trabalho com crianças de zero a três anos, os livros podem ser utilizados com diferentes objetivos e o papel da professora vai depender dos objetivos e das propostas planejadas. Mantovani (2014) apresenta algumas estratégias de utilização do livro com crianças, resultantes de suas experiências de formação: o livro para análise perspectiva – parte do reconhecimento de objetos, imagens, situações familiares mais simples e vai complexificando, chegando às imagens que contam. Aqui, o adulto tem uma “[...] função de filtro e de escolha da qualidade do material e das imagens” (MANTOVANI, 2014, p. 155); o livro com função identificatória – nesse caso, o livro toca de forma direta ou simbólica os sentimentos, emoções, medos e experiências da criança decorrentes de sua fase e de seu crescimento. Situações como adaptação à creche, separação da família, nascimento de um irmãozinho, que envolvem aspectos emocionais, podem levar a criança a se identificar com o personagem e com isso a criança vai compreendendo suas próprias experiências e seus sentimentos. Por isso, é importante que a professora observe cuidadosamente as características do livro, das ilustrações, da sequência da história, da narrativa e, no caso desses livros que abordam sentimentos e emoções mais profundas, “A resolução final deve ser sempre explícita para permitir que os nós emocionais e narrativos se desfçam, garantindo a segurança afetiva das crianças” (MANTOVANI, 2014, p. 156); O uso do livro como objeto cultural específico- para que o livro seja compreendido como esse objeto cultural, o conteúdo deve corresponder aos interesses das crianças para que haja “[...] a consolidação do repertório cognitivo e linguístico, que permite à criança a compreensão de uma história e, posteriormente, a sua reconstrução autônoma” (MANTOVANI, 2014, p. 156). A autora compreende que:

O papel do adulto é fundamental como mediador do uso e do significado do livro, não apenas no desenvolvimento dos repertórios mencionados, mas também: a) na análise do texto preliminar à leitura a fim de identificar os “nós” conceituais da história; b) na leitura; c) na verificação da compreensão dos nós principais da história e no convite para a criança reconstruir sozinha os seus conteúdos. (MANTOVANI, 2014, p. 156-157).

Portanto, é a mediação que vai assegurar às crianças a qualidade dos materiais e dos repertórios acessíveis, a possibilidade de compreensão dos textos e a autonomia para realizar as leituras ou manusear os livros podendo apropriar-se dos conteúdos e significados de acordo com sua compreensão.

O que fazer para incentivar as crianças a tomar gosto pelos livros? Que cuidados a professora deve ter ao planejar situações que possibilitem o encontro das crianças com as leituras?

Barbosa (2014) destaca quatro ações fundamentais ao processo de inserção dos bebês e das crianças bem pequenas em contextos que possibilitem esse encontro: 1) a primeira diz respeito à materialidade dos livros, considerando as diferentes formas, suportes, materiais, texturas, elementos diversos que possam instigar a curiosidade, o desejo de manusear, cheirar, explorar, brincar com as múltiplas possibilidades que o objeto suscita. A autora considera que este encontro deva ser tranquilo e instigante; 2) Criar espaços aconchegantes em que as crianças possam brincar de “faz de conta da leitura” (BARBOSA, 2014, p. VIII), ou seja, onde possam ler para os colegas, para suas bonecas ou seus animais de pelúcia, ou ainda sozinha, folheando um livro, divertindo-se com as imagens, recontando a história; 3) Oferecer livros de imagens para que as crianças possam ver, pois as ilustrações podem abrir caminhos em direção a imaginação e a fantasia; 4) Criar situações de leitura de histórias e poesia em voz alta. É importante que as crianças possam escutar a leitura do texto escrito, em voz alta, leitura realizada cuidadosamente por um adulto, no caso a professora, que preza pela melodia, pelo sentido do texto, que enquanto lê, se comunica com as crianças por meio do olhar, dos gestos, da entonação. Quando a professora se coloca como esse elo de conexão entre as crianças e as histórias, “[...] produz eterno encantamento com os livros e com a literatura, pois penetrou, como experiência estética, no corpo das crianças, isto é introduziu as crianças no universo da cultura letrada” (BARBOSA, 2014, p. IX).

Para que os bebês e as crianças bem pequenas tenham experiências positivas e seguras com a leitura e os livros, outros cuidados também são elencados por Parreiras (2012), entre eles, cuidar para que os livros sejam apropriados no sentido de não trazerem riscos ou danos aos bebês, pois para um bebê, o livro é um brinquedo, “[...] algo para ser manuseado, tocado, chupado, cheirado. Jogar para lá e para cá. Pegar de novo. Ouvir do adulto um comentário, uma palavra, uma história. Criar um laço com esse objeto cultural, ter intimidade com o cheiro e a forma do livro” (PARREIRAS, 2012, p. 105). Eles são “objetos culturais que inauguram uma relação com a fantasia, as palavras, as imagens e a estética” (PARREIRAS,

2012, p. 107) e aqui assenta a importância de cuidar com a escolha desse livro, com a estética, para que seja significativo e marcante e a leve a desejar ver e ler outras vezes mais.

A apresentação, a forma, o material, conteúdos, a estética das ilustrações, a literariedade das palavras, o cuidado com imagens prontas, massificadas, estereotipadas, expressões preconceituosas, tudo isso vai compor os repertórios e desenvolver o gosto das crianças pelos livros. Segundo Parreiras (2012), os livros oferecidos aos bebês devem ter pontas arredondadas, capa dura, que possa permitir o manuseio, de peso leve para facilitar, com poucas folhas (entre oito e dezesseis), feito com tinta atóxica, e que não saia com facilidade, encadernação com as folhas coladas ou costuradas, nunca grampeadas, desenhos com fundos de uma única cor, textos em letra bastão (maiúscula). É importante procurar livros resistentes, em que as crianças possam manusear sozinhas, sem depender da ajuda do adulto.

Na percepção da autora, na mediação da leitura com bebês e crianças bem pequenas, é preciso ir além das páginas e das imagens, ampliar a história, colocar “seu tempero pessoal” (PARREIRAS, 2012, p. 87) que envolve o jeito de narrar, os sons, as frases, brincar com as palavras, fazer deste momento um momento lúdico. Fazer perguntas, expressar admiração, suspense. Parreiras (2012, p. 87) recomenda: “Deixe o pequeno se expressar também com seus sons guturais, sem palavras, com risos, com gritinhos, como costuma acontecer”. É importante repetir e imitar os sons produzidos pelo bebê, isso reconhece e valoriza suas primeiras produções de linguagens. Vibrar, aplaudir, demonstrar alegria, valorizar as linguagens verbais dos bebês, mesmo que não tenham um sentido claro. Assim, as crianças vão aprendendo a gostar mais e mais das histórias. Algumas encantam tanto as crianças que elas pedem inúmeras vezes “*Conta de novo!*”. Nesses casos, Parreiras (2012, p. 58) assim orienta:

Repita a leitura, brinque e converse sobre aquela história, mesmo que para você seja repetitiva. Se a criança pede para ler novamente, há algo que a incomoda ou a tranquiliza na história. Ou há algo que a faz se identificar: uma coisa vivida pelas personagens, ou a perda, ou a separação, ou a passagem do tempo, a descoberta de alguma coisa. O pedir de novo deve ser valorizado como um querer novamente ouvir ou ler algo que tocou a criança.

Todo o trabalho realizado para aproximar as crianças dos livros, o contato com a estética, com a arte das imagens, com a possibilidade de identificar-se, fantasiar, duvidar, sonhar, tudo isso contribui para que aos poucos a criança seja introduzida no universo da literatura. No entanto, a autora faz uma importante advertência: não se deve fazer isso

esperando resultados imediatos. O importante aqui é essa aproximação das crianças com as histórias, os livros, a Literatura possibilitando uma apreciação estética (PARREIRAS, 2012).

O papel da professora como mediadora é fundamental na formação de leitores, no entanto, os livros, a forma como estão disponíveis às crianças e a própria linguagem são também elementos mediadores dessa formação. A interação das crianças com os livros era muito presente nos grupos pesquisados, era visível o comprometimento das professoras com a mediação das leituras e dos livros.

4.2.2.5 Cena 10: Narrativas e Mediação de histórias no Grupo 3

A Professora Juliana convidou-os para ouvirem uma história. Uma não, duas! Logo, todos estavam sentados ao redor da professoras, prontos para ouvir. A primeira história contada foi Pedro vira Porco-espinho, de Janaina Tokitaka (Jujuba, 2017). A professora inicia fazendo vários questionamentos sobre o porco-espinho, uma vez que as crianças já conhecem a história, inclusive já tem um porco-espinho na sala. As crianças participam muito, contam fatos que lembram a história. E as professora sempre dialogando junto: “Nesta semana, não, né, todo mundo foi bonzinho com o amigo. Porque ninguém precisou ir para a barriga do porco-espinho nesta semana, né?” E várias crianças repetem que vão se comportar para não virarem porco-espinho. Como não conheço a história, a essas alturas já estou bem curiosa para conhecê-la. Inclusive, a professora pergunta à Lara: -Você vai emprestar suas bonecas para os amigos, todas elas que você trouxe? Lara responde que sim, depois fica pensativa. Após este diálogo inicial, a professor diz que vai ler a história. A professora vai lendo a história e trazendo as crianças para participarem, faz questionamentos, envolve o grupo na narrativa. Quando a professora pergunta: Por que ele vira um porco-espinho? A resposta é imediata: Porque ele não obedeceu! A essas alturas, eu já percebi qual o enfoque está sendo dado a esta história. A professora também vai remetendo a histórias anteriores, como por exemplo, O monstro das cores, e diz que aqui ele virou porco-espinho porque ficou vermelho de raiva, porque perdeu o carrinho dele...”Se a irmã dele grita e o cachorro fica latindo sem parar, ele perde o carrinho dele e...O que ele faz? Ele vira porco-espinho. Por que ele vira porco-espinho? (Registro De Campo, G3, 28 nov. 2018).

A observação e o registro desta cena me causaram certo desconforto, primeiro porque não estava compreendendo o contexto que envolvia aqueles comentários e que parecia tão íntimo do grupo, segundo porque também não conhecia a história, estava tendo contato com uma interpretação da história dada pela professora e que já era de conhecimento das crianças. Fui provocada a refletir sobre alguns pontos importantes: ainda que a professora tenha realizado a leitura da história para as crianças, ou seja, o texto original da autora, o tom da voz da professora, a gestualidade, a linguagem corporal, a ênfase dadas a alguns aspectos remetem

a uma determinada interpretação valorizando sentidos e interesses da professora sobre aquele texto. Diante disto, a primeira coisa que fiz foi fazer uma leitura atenta do texto para compreender do que se tratava esta história.

Imagem 36 - *Pedro vira porco-espinho*



Características

Título: Pedro vira porco-espinho
Autora: Janaina Tokitaka
Editora: Jujuba
Ano: 2017
Idioma: Português
Capa flexível
Número de páginas: 32
 Brochura
Dimensões: 25,4 x 18,2 x 0,6 cm

Fonte: <https://www.jujubaeditora.com.br>

A história *Pedro vira porco-espinho* versa sobre as emoções experienciadas pelo menino Pedro no dia a dia, as mudanças repentinas de humor quando algo dá errado, quando o menino é contrariado, o sentimento de raiva que toma conta dele e o leva a “explodir” virando um porco-espinho, por isso quando algo não sai como Pedro gostaria e ele fica com muita raiva e vira porco-espinho. A autora utiliza-se de uma metáfora divertida, com a utilização de rimas para falar sobre as sensações e mudanças de humor provocadas por essas sensações. Trata-se de um livro de brochura, com 32 páginas e com indicativo para crianças a partir dos três anos.

Ao fazer a leitura da história, percebi que a autora aborda algo muito presente entre as crianças que são as emoções, as mudanças repentinas de humor, explosões que são comuns entre os pares nas disputas de brinquedos ou mesmo das amizades, no entanto o texto da autora não traz um tom ameaçador e sim versa sobre emoções que fogem ao controle e transformam momentaneamente o personagem numa espécie de monstro assustador.

Imagem 37 - Sequência de imagens da história com o G3



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 28 nov. 2018.

A leitura da história suscita explosões de alegria, imitação do sentimento de raiva e muitas risadas. No entanto, havia também certo receio, por parte das crianças, de irem parar na “barriga do porco-espinho”. Depois da história, ao conversar com a professora Juliana, soube que a história já tinha sido contada ao grupo em outro momento e que uma proposta realizada com as crianças foi a construção de um porco-espinho, um desenho grande do personagem da história, pintado e colado na parede, e que representava uma espécie de *mascote às avessas*, um personagem que tinha o poder de engolir crianças, quando tivessem

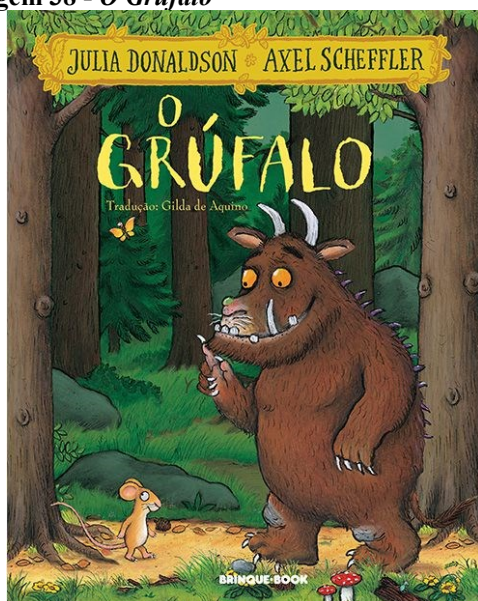
comportamentos impulsivos e elas não gostavam nem um pouco da ideia de ir parar na “barriga do porco-espinho”.

Aqui poderíamos refletir sobre as formas de apropriação que fazemos das histórias. Uma das características de uma Literatura Infantil é justamente a possibilidade de suscitar diferentes interpretações, no entanto, uma pergunta importante é quais interpretações fazemos para as crianças, das histórias que contamos? Ao utilizar o porco-espinho como mascote, as professoras escolhem fazer uma interpretação pautada na tentativa de controle de certas emoções. No entanto, talvez esta não tenha sido uma escolha estética literária que contribua para a formação de leitores.

O livro mencionado traz outras características que são próprias da literatura como o uso de metáforas para abordar de forma divertida as emoções e o recurso das rimas na construção do texto.

Cabe aqui uma ponderação feita por Giroto e Souza (2016a, p. 8) de que mais importante do que o que se lê para as crianças, “[...] talvez seja o para quê, o porquê e o como se lê, uma vez que mesmo excelentes textos e objetos de leitura literária podem ensejar práticas estereotipadas, mandatórias, excludentes e distanciadas do universo infantil”. É fundamental ter a clareza de que ao ler ou contar uma história, ao compartilhar as narrativas textuais e imagéticas, compartilhamos também uma gama de sentimentos, emoções, percepções, formas de lidar com as situações vividas cotidianamente e tudo isso vai formando as estruturas emocionais e afetivas das crianças.

Na sequência, a professora Juliana convidou o grupo para ouvir outra história e todos permaneceram ali no espaço aguardando a história. Desta vez a história chama-se *O Grifalo* (Brinque-Book, 2008), de Julia Donaldson, ilustrado por Axel Scheffler. O livro trata dos poderes da imaginação, conta a história de um ratinho muito esperto que usa sua imaginação para “criar” um monstro assustador e assim consegue passear pela floresta e se livrar de todos os predadores, até que se depara com seu próprio monstro, o Grifalo. As ilustrações são bonitas e divertidas, e complementam os texto escrito ampliando as possibilidades imaginativas das crianças. Com encadernação em brochura, tem 32 páginas e traz o indicativo para a faixa etária dos dois aos sete anos.

Imagem 38 - *O Grúfalo*

Características

Título: O grúfalo

Autora: Júlia Donaldson

Ilustração: Axel Scheffler

Tradução: Gilda de Aquino

Editora: Brinque-Book

Ano: 2017

Capa flexível

Número de páginas: 32

Dimensões: 26,4 x 21,6 x 1,4
cm

Fonte: <https://www.brinquebook.com.br>

A narrativa da professora foi fiel ao texto da autora, ela fez a leitura na íntegra, página por página e utilizou como “artefatos” o seu próprio corpo para prender as crianças à narrativa. Não usou de objetos ou adereços externos, fez de seu corpo os próprios adereços. A entonação da voz, ora alta, ora baixinha, grave ou aguda, a rítmica das palavras, as expressões faciais, os olhos às vezes esbugalhados, os movimentos corporais anunciavam suspense, medo, raiva e outras emoções e tudo isso envolveu as crianças na narrativa durante toda a história. De vez em quando alguém se levantava para ver bem de pertinho a cena que a professora havia destacado.

Imagem 39 - Sequências de imagens do G3 durante a história de *O Grúfalo*

(Continua)

(Continuação)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 28 nov. 2018.

O que me chamou a atenção nestas duas histórias foi que a professora deu enfoque absolutamente diferente para cada uma das literaturas. A primeira, *Pedro vira porco-espinho*, foi usada com um tom de controle, para que as crianças ficassem bem comportadas. Na interpretação que foi dada ao texto, há uma ênfase na mensagem implícita (ou explícita!) que as crianças compreendem muito bem: “*Se não obedecer, vira porco-espinho*”, mas é importante destacar que o texto não traz desta forma, pois é o personagem que ao não conseguir lidar com certas emoções transforma-se em porco-espinho.

Caberia aqui uma reflexão a partir das palavras de Vigotski (1999, p. 303) “Compreende-se perfeitamente que a apreciação da arte estará sempre na dependência da interpretação psicológica que dela fizemos”. Considerando que a literatura é uma arte e que nesse caso, com crianças bem pequenas, essa arte depende da mediação do adulto, ou seja, da interpretação psicológica que este adulto faz da arte em si, no caso, a interpretação dada pela professora. Então, esta literatura acaba exercendo um papel moralizador, mesmo não explicitando isso no texto. Para Vigotski (2010, p. 324), é comum os adultos suporem que uma obra de arte tem sempre um efeito moral e oferecerem livros “[...] com a finalidade de que as crianças tirem dos livros exemplos morais ilustrativos e lições edificantes”, o que o

autor vai chamar de uma falsa literatura. Nesse sentido, muitos livros escritos para as crianças pequenas seguem este padrão de passar uma mensagem moral para que as crianças assumam determinadas posturas e comportamentos esperados pelos adultos. Vigotski considera isso um estilo artístico grosseiro, que reflete a falta de gosto e também uma não compreensão do psiquismo infantil. Para o autor, “[...] é indispensável abrir mão da concepção segundo a qual as emoções estéticas têm alguma relação direta com as morais e toda obra de arte encerra uma espécie de impulso para o comportamento moral” (VIGOTSKI, 2010, p. 325). É importante reforçar aqui a crítica que o autor faz a forma como a educação estética foi sendo apropriada pela pedagogia, usada como se estivesse a serviço da pedagogia, como um meio para chegar a algum resultado pedagógico.

A segunda história lida para as crianças no mesmo dia de observação, *O grifalo*, brinca com a esperteza do ratinho para sobreviver na floresta. Ele engana a todos os animais que encontra pelo caminho e mesmo quando se vê diante do perigo real, “o monstro Grifalo”, consegue também enganá-lo. Este livro instiga o imaginário, diverte, inventa monstros, apresenta uma linguagem que as crianças também compreendem bem, mas nesse caso, elas não se sentiram ameaçadas diante do personagem da história, o ratinho, ao contrário, elas deram muitas gargalhadas demonstrando simpatia e afeto.

Se concordarmos que na primeira história, o protagonista Pedro, que vira porco-espinho, foi utilizado para ensinar as crianças a obedecerem às regras de conduta, poderíamos dizer que a segunda história, que apresenta um protagonista que é pequenininho (fala de uma criança: “O ratinho é bem pequenininho!”), portanto as crianças se identificam com ele, é esperto, afetivo, mas engana a todos e estaria, então, ensinando as crianças a enganar, mentir e trapacear? Ao se utilizar de um personagem para ensinar a obedecer ou controlar as emoções, estaríamos com o outro personagem, ensinando a mentir? É Vigotski (2010, p. 325) que nos ajuda a responder essa questão: “[...] nunca podemos estar certos do tipo de efeito moral que esse ou aquele livro irá exercer”.

4.2.2.6 Cena 11: Brincadeiras com a linguagem e Narrativas de histórias

Brincar com as palavras é algo que envolve e diverte as crianças, principalmente o Grupo 3, em que a oralidade está em pleno desenvolvimento, estão ávidas por ampliar o vocabulário, descobrir novas palavras, exercer a linguagem oral. Por isso, as parlendas e

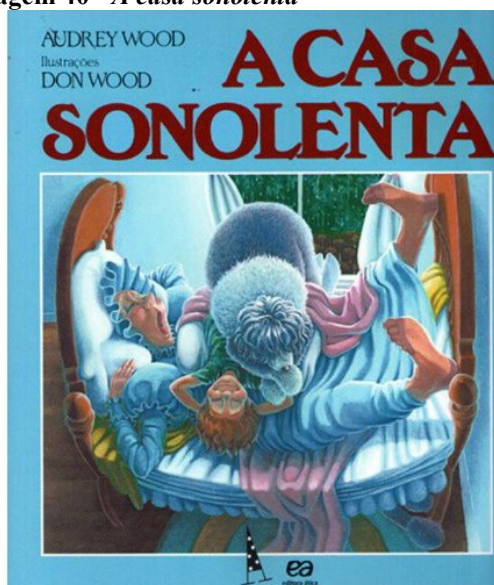
trava-línguas são sempre propostas muito bem aceitas e que geram boas risadas. Assim foi o início deste dia de observações:

A professora Simone veio para o chão com as crianças e começou a brincar com palavras, falava palavras difíceis e pedia que repetissem, alguns conseguiam, outros faziam apenas a entonação da palavra. Também brincou com trava-línguas: “Um prato de trigo para um tigre” e algumas crianças tentavam repetir. A brincadeira foi divertida, também cantaram um pouco e Simone falou sobre a festa dos aniversariantes que acontecerá no dia seguinte. Fez muito suspense sobre o Grande Circo Araci, que se apresentará para as crianças. As professoras farão um show de circo para as crianças, com palhaços, bailarinas, mágico e globo da morte... (Professora Simone, G3, 29 nov. 2018).

Na sequência, a professora Juliana entrou em cena e trouxe uma história para as crianças.

A professora Juliana entrou na sala e logo convidou as crianças para uma história. O convite é sempre muito bem aceito. Enquanto a professora se dirige ao armário para pegar o livro, as crianças já vão se acomodando nas almofadas. Mas a professora disse que estavam muito longe, reorganizou as almofadas para que ficassem bem pertinho dela. (Professora Juliana, G3, 29 nov. 2018).

Imagem 40 - A casa sonolenta



Características

Autora: Audrey Wood

Ilustrações: Don Wood

Editora: Ática

Edição: 16ª.

Ano: 2015

Capa flexível

Número de páginas: 32

Dimensões do produto: 25,6 x 23 x 0,4 cm

Coleção Abracadabra

Ano da 1ª. Edição: 1999

Fonte: <https://www.aticascipione.com.br/>

O livro traz a história de uma casa sonolenta que tem uma cama aconchegante e que a cada página, um novo personagem entra em cena e acaba dormindo na cama, ao final, quando todos estão dormindo, surge uma pulga acordada e acorda todos. O texto brinca com as repetições, o enredo vai acumulando frases e isto diverte as crianças e começam a repetir

juntamente com a professora. Na medida em que a professora vai contando a história, as crianças vão repetindo com ela o final das palavras: **sonolenta** e **dormindo**. Aos poucos, vão percebendo os animais e nomeando-os junto com a professora. Novamente a história é lida na íntegra, mas sempre utilizando muitos gestos, tons de voz e movimentos corporais. A história já era conhecida das crianças. É importante lembrar que a professora fez uma retomada de histórias que foram trabalhadas no decorrer do ano.

Imagem 41 - Sequência da história *A casa sonolenta*



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 29 nov. 2018.

E a professora encerrou a história com a última frase do livro: “Numa casa sonolenta onde ninguém mais estava dormindo.” -Olha, tem arco-íris!, gritou uma das meninas. A professora perguntou se gostaram e pediu a quem gostou que batesse palmas. E todos aplaudiram muito.

Imagem 42 - E quem gostou, bate palmas!



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 29 nov. 2018.

Ainda com o livro nas mãos, já começaram a falar em cores, cada criança começou a falar da cor que mais gostava, Miguel disse que amava o verde, Lara disse que amava a rosa, todas as cores rosa, Donatela gostava do vermelho, Enzo disse “-Eu gosto do amarelo, eu gosto muito do amarelo!”, Helena gostava do rosa também, Lavínia, do amarelo. Quando Vitor disse que gostava do azul, a professora disse “-Eu também, eu adoro azul” e ambos cumprimentaram-se com um leve soquinho com as costas das mãos, em sinal de cumplicidade nos gostos.

Uma feliz descoberta que fiz durante a garimpagem de contadores de histórias para dialogar com as professoras da pesquisa foi saber que o próprio Benjamin também era um contador de histórias. Entre os anos de 1929 e 1932, falava regularmente em uma rádio alemã, contando histórias, que ele chamava de pequenas palestras radiofônicas, voltadas para crianças e jovens em que abordava diversos assuntos. Para o autor, tudo poderia dar uma boa história, o dialeto berlinês, o comércio de rua em Berlim, o teatro de marionetes, os livreiros ambulantes, bastava *abrir os olhos e apurar ouvidos*.

Em uma das conversas, Benjamin contava às crianças histórias sobre o jeito berlinês de ser. Ao final das histórias ele frisou: “[...] se vocês quiserem, trago mais histórias sobre o berlinês. Mas não há a menor necessidade de vocês ficarem esperando. Quem abrir os olhos, apurar os ouvidos e caminhar por Berlim, poderá reunir muito mais dessas belas histórias do que as que eu contei hoje aqui no rádio” (BENJAMIN, 2015, p. 17).

Ou seja, no entendimento do autor, para um contador de histórias, aguçar o olhar e os ouvidos, estar atento e ser um bom observador, valorizar pequenas coisas são condições essenciais e podem gerar grandes narrativas. As histórias poderiam ser reais ou fictícias, da tradição oral ou histórias de escritores conhecidos da época, que ele fazia a leitura de pequenos trechos para provocar o desejo nas crianças de conhecerem, assim eram tratadas as

literaturas, filmes, artes em geral e outros assuntos que envolvem a vida real das crianças e poderiam ser vistos pelo viés da poesia.

Para o autor, uma simples ida à feira com a mãe poderia reservar grandes emoções ou um mesmo clima de festa, pois a magia podia estar presentes em todos os lugares e até as “[...] mais modestas feiras semanais guardam ainda um pouco de magia dos mercados do Oriente” (BENJAMIN, 2015, p. 19). Ao provocar as crianças sobre alguns bons filmes para assistirem, Benjamin considerava que somente uma coisa era impossível de ser mostrada nos bons livros ou filmes, “[...] é aquela conversa da feira, são as pecinhas e o toma-lá-dá-cá das mercadorias e do dinheiro, que à sua maneira são tão suculentos e apetitosos como a imagem que a feira oferece aos olhos” (BENJAMIN, 2015, p. 19).

Para um bom contador de histórias como Benjamin, nada mais interessante do que transformar lembranças da vida pessoal em belas histórias a serem narradas. Foi assim que o autor partilhou lembranças de seu tempo de menino, quando ir ao grande mercado coberto com seus pais era uma verdadeira festa, pois

[...] no inverno o calor do pavilhão nos acolhia e nos dias quentes sua arquitetura arejada deixava a temperatura mais amena. Tudo ali é diferente das feiras artesanais ao ar livre. Primeiramente, as pilhas de mercadorias da mesma qualidade, que ficam espremidas nas bancadas. Mas, sobretudo o cheiro de peixe, queijo, flores, carne crua e frutas, que se mistura no ambiente fechado, totalmente diferente da feira a céu aberto, e que em sua indefinição e tom crepuscular combinam tão bem com a luz que atravessa as turvas vidraças emolduradas em chumbo. Sem esquecer o piso de pedra, sempre encharcado com resíduos ou água de limpeza, e sobre o qual se passeia como num fundo de mar frio e escorregadio. (BENJAMIN, 2015, p. 23).

As memórias afetivas da infância de Benjamin nos dão indicativos de que às vezes, para contar uma boa história, não é necessário ir muito longe, basta olhar para si e poetizar o vivido.

Ao mencionar os vendedores de ruas de Berlim em uma das histórias radiofônicas, Benjamin os considera como oradores que desempenham suas funções com vivacidade, mestres do discurso e admira ver como vão afiando esse discurso, enriquecendo suas histórias com variações, “[...] apresentando alguns trechos destacados com a mesma entonação e a precisão de um gramofone” (BENJAMIN, 2015, p. 25). Antes, eles arrumam o cenário, o figurino impecável e um discurso acompanhado “de um gestual” (p. 25). Tudo faz parte de um grande espetáculo e se terminar em uma única venda, já sai vitorioso.

Ao remeter a um velho professor de música de sua infância, cujos cabelos já havia caído em grande parte, Benjamin não via somente uma careca e sim “[...] a careca mais

reluzente que eu jamais vi, rodeada por uma coroa semiaberta de cabelos escuros e bastante encaracolados” (BENJAMIN, 2015, p. 39).

O autor também nos dá pistas sobre habilidosas estratégias de seu professor para iniciar uma história e prender o leitor, assim como finalizar deixando o desejo de continuar ouvindo aquela boa história. Ele faz referência a uma lembrança desse professor, da careca reluzente, lendo histórias, não lembra mais qual a história foi lida, mas guarda

[...] com exatidão na memória uma frase da introdução, com a qual iniciou sua leitura. Ele descreveu as criações de Hoffman⁴⁰ e sua predileção pelo fantástico, o extravagante, o fantasmagórico, o inexplicável. Acredito que tudo o que ele dizia era bastante apropriado para estimular nosso interesse juvenil por aquelas histórias que viriam a seguir. Mas, então, ele concluiu com esta frase que até hoje não consigo esquecer: *Para que alguém escreve histórias como essas? Isto eu explicarei a vocês numa próxima vez.* Eu sigo esperando por essa *próxima vez* (BENJAMIN, 2015, p. 39).

Benjamin atribui a esse professor seu gosto por contar histórias às crianças, e as leva a mergulhar nas profundezas das coisas mais insignificantes, sempre com riqueza de detalhes, linguagem poética, metafórica, fazendo da palavra uma arte.

4.2.3 A organização dos ambientes para leitura: experiências estéticas possíveis

As histórias, sejam elas contadas ou lidas, têm o poder de fascinar, seduzir as crianças pequenas, mas para isso exigem planejamento, comprometimento, formação, muita criatividade e disposição para mudar, transformar, inovar e organizar lugares que possibilitem às crianças viverem grandes experiências estéticas e literárias. Esses espaços, ao serem habitados por crianças e adultos, ganham novos contornos e transformam-se em ambientes. Para Barbosa (2006, p. 119), “Um ambiente é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários”.

Nessa mesma perspectiva, a distinção entre espaço e ambiente também foi objeto de estudos de Forneiro (1998), em sua concepção o termo espaço se refere ao espaço físico incluindo os objetos, materiais, mobiliários e decoração. O ambiente é mais amplo, “[...] refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos,

⁴⁰ Benjamin se refere a Ernst Theodor Amadeus Wilhelm Hoffmann, conhecido por E. T. A. Hoffman (1776-1822), foi um escritor romântico, compositor, desenhista e jurista alemão, conhecido como um dos maiores nomes da literatura fantástica mundial. Suas histórias serviram de base para grandes óperas e o balé *O Quebra-Nozes* foi baseado no seu conto "O Quebra-Nozes e o Rei dos Camundongos".

as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)” (FORNEIRO, 1998, p. 232-233). O termo ambiente poderia ser definido como “[...] um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons, pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contenha tudo e que, ao mesmo tempo é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida” (FORNEIRO, 1998, p. 233). O ambiente é uma estrutura composta por quatro dimensões que se interrelacionam: dimensão física, dimensão funcional, dimensão temporal e dimensão relacional. O ambiente só existe “[...] à medida que os elementos que o compõe interagem entre si” (FORNEIRO, 1998, p. 235).

É importante ter a clareza de que um espaço, da forma como se apresenta traduz uma concepção de infância e de desenvolvimento infantil, além do papel da professora. Barbosa chama a atenção para isso, pois “As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e a diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas” (BARBOSA, 2006, p. 122). Além disso, é necessário pensar os cenários, lugar de “[...] experiências físicas, sensoriais e relacionais” (p. 122), esses são elementos importantes na construção de uma Pedagogia da Educação Infantil⁴¹. Também é necessário considerar o ambiente em todas as suas dimensões: luz, sombra, cores, materiais, olfato, sono, temperatura, um ambiente que provoque encontros, possibilite interações, amplie experiências diversas e a construção de estruturas de conhecimento (BARBOSA, 2006).

Outra autora que pesquisou sobre a organização dos espaços para crianças pequenas e as relações com as práticas educativas foi Daniela Guimarães (2012). Para a autora, educar crianças pequenas significa investir na expansão delas considerando que são sujeitos de múltiplas dimensões: motora, emocional, social, sensorial, afetiva, entre outras e se expressam de múltiplas formas. As crianças produzem sentidos sobre o mundo utilizando-se de ações corporais, por isso educar envolve cuidar do outro, cuidar do corpo, cuidar das emoções além da mente. E é pensando nessa criança que é ativa, que explora e produz sentidos a partir das suas ações no mundo que o espaço torna-se um elemento essencial na educação, precisa ser planejado para que possa apoiar seus movimentos, incentivar a autonomia e autoria,

⁴¹ O termo Pedagogia da Educação Infantil foi cunhado por Eloisa Rocha (2001) e tem como objeto de preocupação as crianças, os seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais e culturais. Considera a criança na sua integralidade, com suas capacidades expressivas, emocionais, intelectuais, estéticas, entre outras.

enriquecer e diversificar seus repertórios. Por isso, a autora considera que é fundamental levar em conta

[...] o diálogo com a expressividade das crianças, o incentivo às suas capacidades de criar cenas, narrativas (com vários suportes), invenção de situações, soluções inusitadas para as questões que emergem no coletivo, permitindo-lhes prosseguir, testar suas hipóteses, experimentar formas novas de relação, sustentar o que constroem. (GUIMARÃES, 2012, p. 97).

Para Guimarães (2012), o espaço deve apresentar às crianças a organização do mundo, dispor nesse espaço fotografias, livros, reproduções de obras de arte, entre outras e que tenha uma variedade de materiais disponíveis a serem explorados, como tecidos, papeis, caixas, tudo isso possibilita as crianças experimentarem situações expressivas diversas. A autora cita um projeto educacional italiano, na cidade de Reggio Emília que nos ajuda a pensar um espaço que possa favorecer a expansão criativa das crianças diversificando as possibilidades expressivas, sensoriais e emocionais das crianças. O referido projeto inclui três ideias centrais para compor este espaço: a flexibilidade do espaço, a importância do espaço apoiar os relacionamentos e o espaço como um convite à ação, à imaginação e a narratividade.

Lella Gandini (1999) também se dedicou ao estudo dos espaços como elemento essencial da abordagem educacional. Para Gandini há muitos modos de tornar o espaço mais do que apenas um local útil e seguro, por isso, um grupo de professoras de Reggio Emília juntamente com outras professoras da Itália criaram nas creches e pré-escolas espaços agradáveis e acolhedores, mas que também pudessem refletir sua cultura e as histórias de cada centro. Esses espaços revelam muito sobre os projetos, atividades, rotinas diárias e “[...] sobre as pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa interação que ocorre ali algo significativo e alegre” (GANDINI, 1999, p. 147).

Para a autora, o espaço é algo que ensina. “O ambiente é visto como algo que educa a criança: na verdade, ele é considerado o “terceiro educador”, juntamente com a equipe de dois professores” (GANDINI, 1999, p. 157). Para agir como um educador, este ambiente precisa ser flexível passando por modificações frequentes feitas pelas crianças e adultos, a fim de permanecer sensível às necessidades dos protagonistas e possibilitar autonomia às crianças.

O espaço para os livros também deve ser cuidadosamente planejado, cuidando da estética, dos materiais a serem apresentados, das escolhas feitas e dos critérios que regem estas escolhas (MANTOVANI, 2014), tornando-o um ambiente para leitura.

As professoras dos três grupos em que fiz a pesquisa estavam sempre preocupadas com o planejamento dos ambientes, cuidando da estética desses espaços e dos materiais que

ali eram organizados, procurando envolver as crianças, instigar a curiosidade, possibilitar o acesso aos livros infantis e outros materiais que pudessem ampliar os repertórios literários e também estéticos.

4.2.3.1 Cena 12: O cantinho de leitura do G2

Todos os dias eu descobria novos ambientes nas salas pesquisadas. Alguns deles mais permanentes, como a pequena estante literária do Grupo 2 que protagonizava o canto da leitura. Embora bem pequena, a estante composta por prateleiras baixas e laterais arredondadas, tinha a sua frente um tapete azul, com duas almofadas compridas e emborrachadas de cor laranja que formavam um canto aconchegante e mágico. Este canto da leitura era pequeno em tamanho, mas gigante em histórias. Ali cabia muito mais que livros, eram fadas, bruxas, animais de estimação, monstros. Cabia sonhos e muita imaginação. Era só a professora convidar e as crianças já se acomodam no canto. Ali também era lugar de afetos, colinho, aconchego.

Imagem 43 - Sequência de imagens do G2 no cantinho dos livros



(Continua)

(Continuação)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 20 nov. 2018.

Foram muitas as leituras permeadas por afetos neste canto dos livros. Aqui as crianças vivem experiências imaginativas, afetivas, sociais e estéticas. Transportam-se para outros mundos, identificam-se com personagens, apreciam textos imagéticos, leem. O ambiente é tranquilo, confortável, seguro. Também é possível ver nas imagens que no canto da leitura há elementos que não fazem parte da proposta, como os colchões guardados atrás que destoam da estética, no entanto, esse é um dos desafios insolúveis de grande parte das salas de Educação Infantil: onde e como guardar os colchões, já que muitas crianças dormem e eles são imprescindíveis e a maioria das instituições não possui um espaço específico para o descanso das crianças? Para as crianças, esses colchões não afetam a beleza e o prazer proporcionados pelo canto dos livros e das histórias. Para os adultos que organizam esses espaços, fica sempre o desafio de encontrar estratégias para camuflar estes materiais, guardar de um jeito que afete minimamente a estética do ambiente.

Ao fazer a leitura de uma história ou apresentar os livros para os bebês e as crianças bem pequenas, o cuidado com o ambiente é elemento essencial, é importante que haja um local tranquilo, sereno, pois “O trabalho com os livros e a literatura merece silêncio e serenidade” (PARREIRAS, 2012, p. 51), portanto faz-se necessário planejar o ambiente para que as crianças possam explorar os livros, fazer suas leituras visuais, ouvir histórias ou músicas com tranquilidade.

O planejamento e a estética dos ambientes para leitura são componentes que convidam a criança a se aproximar dos livros. Seja um cantinho dos livros, uma caixa, uma pequena estante, o mais importante aqui não é o tamanho do espaço que se tem disponível, pois parafraseando Manoel de Barros (2010, p. 47), “[...] a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós”, então é na forma como o ambiente é planejado, nos elementos que o compõem, no encantamento que o produz que mostram o quanto “A questão do espaço e a disposição dos livros são prioridades para as crianças pequenas. A forma como o livro é oferecido é fundamental para a consolidação de seu encontro com a criança. É importante reiterar que o livro deve ser visto, estar acessível e ser cuidado por crianças e educadores” (PARREIRAS, 2012, p. 195).

4.2.3.2 Cena 13: Histórias ao ar livre

No entanto, não era só nesse espaço da leitura que as crianças do Grupo 2 partilhavam histórias e descobertas com as narrativas e livros diversos. Os ambientes se movimentavam, ganhavam diferentes contornos dependendo do planejamento da professora. Foi assim que aconteceu no dia da história *O que tem dentro da sua fralda?*, de Guido Van Genechten (Brinque-Book, 2017).

Imagem 44 – *O que tem dentro da sua fralda?*



Fonte: <https://www.brinquebook.com.br/>

Características

Autor: Guido Van Genechten

Editora: Brinque-Book

Ano: 2017

Capa dura

Número de páginas: 28

Dimensões do produto: 26,8 x 25,2 x 1 cm

Trata-se de uma história divertida, que envolve as crianças principalmente por trazer como personagem principal um ratinho que se encontra com vários outros animais também

pequenos, quase bebês, todos usando fraldas. Trata-se de um livro interativo, com abas em todas as páginas e as crianças podem puxar para ver o que tem dentro da fralda de cada animal. Tem um objetivo muito explícito que é auxiliar a professora no processo de desfralde abordando de forma lúdica essa transição vivenciada pelas crianças do Grupo 2 ao longo do ano.

Quando cheguei à sala naquele dia, observei que entre os brinquedos que lá estavam, tinham alguns bonecos bebês de fraldas. A turma estava em processo de desfralde, a cada semana tinha uma nova criança iniciando o desfralde, sempre em parceria com as famílias. Desta vez era a pequena Alice que estava aprendendo a fazer suas necessidades fisiológicas no banheiro e para ela, era uma festa conseguir fazer xixi no vaso sanitário. Nesse dia, a professora Ana Lúcia convidou-os para uma brincadeira no parque. Ela foi logo pegando alguns materiais: uma grande bacia plástica que eles tinham na sala, um livro e os bebês (bonecos) de fralda, além de um tapete, um sabonete líquido e uma toalha. (REGISTRO DE CAMPO, G2, 27/11/18).

Imagem 45 - Alice do G2 brincando com bebê de fralda



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 27 nov. 2018.

Eu estava curiosa para ver o que a professora faria com todos aqueles elementos (bacia plástica, sabonete, toalha, entre outros). Que brincadeira ela havia planejado no parque? Todos desceram e se dirigiram ao parque da frente, um pequeno espaço que tem areia,

gramado, alguns brinquedos e uma torneira com água. Como o sol estava muito quente naquela tarde, a professora buscou um grande tecido e colocou entre dois muros formando um toldo para proteger as crianças do sol. Embaixo do toldo, colocou um tapete confortável e logo o espaço se transformava em um ambiente que convidava para ouvir uma história. O ambiente ficou aconchegante e em poucos minutos, quase todas as crianças do grupo estavam lá acomodadas, prontas para ouvir a história. Mesmo antes de a professora ler para o grupo, José Aquiles já descobriu o livro e fez uma leitura atenta, concentrada, detalhada.

Imagem 46 - José Aquiles fazendo a leitura visual do livro



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 27 nov. 2018.

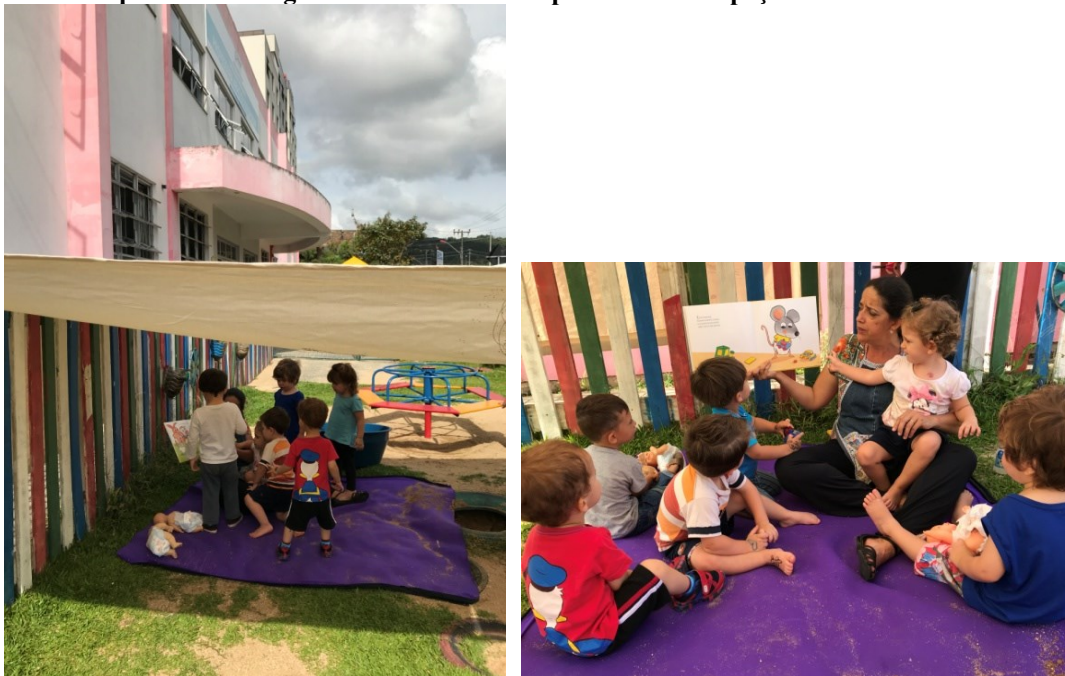
José Aquiles, assim como Isabelle, também gosta muito de livros. Observo que entre um brinquedo e um livro, ele escolhe o livro e permanece longos períodos fazendo a leitura das imagens.

Há um forte interesse das crianças pelo livro, elas exploram cada detalhe das páginas, cada ilustração. Ao puxar a aba da fralda, e ver o “cocô” do ratinho, identificam-se com o personagem, que assim como elas, também usa fraldas, e também tem cocô na fralda. Há uma sintonia, um carinho e um respeito entre as crianças e o personagem que faz da história algo envolvente e mágico. Parreiras (2012, p. 196) observa que “A proximidade aos livros traz conforto e alegria às crianças. Elas se apegam aos brinquedos assim como se apegam aos livros”. A autora entende que quando há uma rotina de trabalho com os livros, as crianças se acostumam com a presença desse objeto cultural, se acostumam com a leitura de histórias e

passam a aguardar esse momento, elas esperam “[...] a hora do conto ou da leitura de histórias ser feita pela professora, como um dos momentos inesquecíveis de sua passagem pela escola” (PARREIRAS, 2012, p. 196). Assim era com as crianças do Grupo 2, de tanto gostar, às vezes tornavam esses momentos muito desafiadores para a professora. Foi o que aconteceu neste dia.

Ler e narrar esta história hoje foi um desafio para a professora. Isabelle não queria soltar o livro, a cada tentativa de mudar de página para dar continuidade à história era necessária uma negociação com a pequena. Zé também estava ali à frente dos amigos querendo exclusividade na história, ficava de pé, na frente do livro, comentando todos os detalhes, mas sua postura dificultava aos demais verem o livro. A professora foi muito respeitosa com Isabelle, com Zé e com as outras crianças que queriam ouvir. Ela foi negociando, conversando, envolvendo estas duas crianças na leitura da história e conseguiu concluir a história e tudo acabou bem, sem necessidade de interromper, ficar chamando a atenção ou privar alguém da proposta. Percebi que a escolha estava totalmente relacionada com o processo de desfralde vivido atualmente pelo grupo. Eles ficavam muito curiosos em abrir a fralda de cada personagem do livro para ver se tinha cocô. Após a história, a professora convidou-os para encherem a bacia com água e dar banho nos bebês que tinham cocô na fralda. A proposta foi aceita na hora. (Registro de Campo, G2, 27 nov. 2018).

Imagem 47 - Sequência de imagens da leitura do livro para o G2 no espaço externo.



(Continua)

(Continuação)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 27 nov. 2018.

Essas crianças estão lendo. Elas não leem palavras e sim imagens, fazem uma leitura visual dos cenários, dialogam com os personagens, partilham emoções, alteridade. Elas leem o mundo antes de ler a palavra. No diálogo com as memórias de infância, Paulo Freire também relembra suas leituras de mundo anteriores a palavra, marcaram significativamente as lembranças do autor.

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós - à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. (FREIRE, 1985, p. 9).

Imagem 48 - Sequência de imagens com Isabelle durante a leitura da história



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 27 nov. 2018.

Para a professora, o momento da história é também um exercício de amorosidade (FREIRE, 2000), de negociação, de escuta e de respeito a todas as crianças. Ela sabe que o exercício da docência com crianças bem pequenas implica também em um exercício da sensibilidade, do olhar atento, da escuta às falas e também aos silêncios, implica em um colo que às vezes, é individual, outras, coletivo. Sabe também que faz parte da sua função, ampliar os repertórios imagéticos, sensitivos, cognitivos, espaciais, entre tantos outros, por isso, é importante que o contato das crianças com os livros possa se dar em diferentes espaços, inclusive no parque, ao ar livre, em contato com a natureza, à sombra de uma tenda organizada pela professora. Os dias ensolarados, o clima tropical convida para a experiência estética com um livro. Nas palavras de Parreiras (2012, p. 199), “Percebemos que, no lugar em que o bebê e a criança vão, os livros podem ir. A leitura cai bem em situações de lazer, de recreação para os pequenos. Tudo depende do adulto mediador de leitura, que contribui para a aproximação dos pequenos com os livros”.

Para que as crianças pequenas vivam grandes experiências de leitura, é importante promover, no contexto da sala, ambientes de acesso, comunicação, interação, relacionamentos, pois as crianças “[...] mesmo sem uso de palavras, continuamente estabelecem vínculos de comunicação entre elas e empreendem estratégias específicas de leitura dos livros” (BARBOSA, 2014, p. X). O ambiente da sala deve instigar a leitura, a curiosidade pelos livros, o desejo de manuseá-los, de brincar, de explorar. A sala convida a brincar com os livros, convida a ler. Os livros colocados ao chão são um verdadeiro chamamento à exploração, à descoberta, ao mundo ficcional dos personagens, a maioria deles, animais. É neste contexto que se encontram os bebês do G1 no registro abaixo:

Bella e Lorenzo sentados à mesa faziam seu lanche da tarde, acompanhados por uma das professoras. Foram os primeiros a me ver chegar e logo me receberam com olhares e sorrisos de quem convida para entrar. A outra professora estava fazendo as trocas de fraldas. As demais crianças brincavam com livros de histórias infantis que estavam colocados ao chão. Havia oito bebês em sala, e continuaram suas brincadeiras indiferentes a minha presença. De vez em quando alguém me oferece um brinquedo, me mostra um desenho do livro, me dá um sorriso ou até se enrosca em minhas pernas buscando um aconchego. Não sou mais estranha a eles. Observo que brincam com os livros como se fossem brinquedos – livros-brinquedos-Olham, “leem”, emitindo sons (balbucios), viram as páginas, soltam, pegam outro, pegam do amigo. Quando o amigo chora, olham para as professoras para ver se elas vão interferir. Sempre que elas vêem o ocorrido, interferem, medeiam, explicam que não pode pegar do amigo e pedem para devolver. Mostram onde tem mais livros ou brinquedos, para que todos brinquem. (Registro De Campo, 6 nov. 2018)

Os livros *acenam* para as crianças. Bea aceita o convite, escolhe um livro e lê. Bella também escolhe um livro para brincar e ler. Lucas também encontra um livro que o encanta. Aqui, Bea, Bella e Lucas fazem uma leitura de imagens (imagem 49). Eles leem os livros com todos os sentidos, inicialmente, ao que me parece, são atraídos pelo colorido das ilustrações, logo apalpm, cheiram, mordem, folheiam, descobrem outros jeitos de usar o livro. Bea, Bella e Lucas estão envolvidos no que Debus (2006) denominou primeiras cerimônias de leitura, quando a criança se aproxima do livro utilizando-se de todos os sentidos, ela olha, sente-se atraída, fascinada e deseja tocar, assim pode sentir em suas mãos a textura, a maciez ou aspereza. A autora salienta que “Os sentidos imperam nessa leitura que mexe com os prazeres do corpo numa relação que passa mais pela afetividade e sensibilidade a partir da consistência material do livro objeto” (DEBUS, 2006, p. 35), ou seja, é uma relação que está além do texto impresso, no caso dos bebês, uma relação com o corpo na sua totalidade. Quando a materialidade do livro atrai essas crianças, sejam pelas cores, texturas, cheiros ou mesmo sons produzidos ao apertar, elas se envolvem e se entregam intensamente nessas cerimônias de leitura.

Os livros que foram oferecidos às crianças, em sua maioria, eram de animais, já que as crianças são particularmente sensíveis aos animais. Essa preferência das crianças por narrativas e imagens que envolvem animais ficou muito explícita nas respostas das professoras nos questionários e também nas entrevistas que compõem o capítulo seguinte dessa tese.

Imagem 49 - Sequência de imagens de crianças do G1 com os livros



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 6 nov. 2018.

Esta interação dos bebês com os livros é algo que precisamos prestar mais a atenção, valorizar mais e investir muito. A compreensão de que para um bebê, os livros são tão importantes quanto os outros brinquedos, que são um direito inalienável (CANDIDO, 1995) altera encaminhamentos, propostas, rotinas, aquisição de materiais para a Educação Infantil e também, fundamentalmente, as formações em serviço. É necessário investir cada vez mais em formação que tenha como objeto a Literatura Infantil e também outras Literaturas para as profissionais que trabalham com bebês e crianças bem pequenas, para que possam significar mais essas experiências, ampliar os repertórios infantis e também seus próprios repertórios. Afinal, precisamos de professoras leitoras para que possam servir de referência aos bebês leitores.

Na sala do Grupo 3 também há um ambiente para as narrativas de histórias infantis que foi usado diariamente durante as observações, e dependendo a história planejada pela professora, eram acrescentados outros elementos ao espaço como mesas, tecidos, papéis.

Na sala, há um canto aconchegante com um grande tapete colorido e emborrachado, duas almofadas compridas em formato de minhocão, uma

cobertura em tecido colorido, formando uma tenda. Esse canto permaneceu durante todos os dias da pesquisa. Nesse dia, a professora Juliana colocou uma mesa próxima a este canto, para servir como suporte aos elementos da história. Na mesa colocou copos contendo gizão de cera dentro, cada copo um giz de uma cor específica. Os personagens da história também estavam na mesa. E As crianças logo se acomodaram nas almofadas. A professora ficou de pé e iniciou a contação da história. A história chamava “O monstro das cores”, escrito e ilustrado por Anna Llenas (Aletria Editora, 2018) e as crianças já conheciam a história, pois ouviram outras vezes. (Registro de Campo, G3, 26 nov. 2018).

Imagem 50 - *O monstro das cores*



Características

Título: O monstro das cores
Autora: Anna Llenas
Ilustração: Anna Llenas
País de origem: Espanha: 2012
Tradução: Rosana de Mont'Alverne
Editora: Aletria
Ano: 2018
Idioma: Português
Capa dura
Número de páginas: 48 páginas
Dimensões: 25,4 x 25,2 x 0,8 cm

Fonte: <https://www.aletria.com.br>

O monstro das cores tematiza as emoções: alegria, tristeza, raiva, medo, calma. Seu personagem, o monstro, acorda confuso, não sabe o que se passa com ele e para organizar novamente suas emoções, utiliza-se de cores diferenciadas para cada uma delas, portanto, alegria, tristeza, raiva, medo e calma ganham cores distintas e aos poucos vão sendo liberadas. O livro traz indicativo de faixa etária para crianças de três a cinco anos.

Imagem 51 - Sequência de imagens do G3 durante a história do monstro das cores



(Continua)

(Continuação)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 26 nov. 2018.

O planejamento da história ficou muito claro: os monstros coloridos em formato de grandes fantoches em cima da mesa, os copos aonde *cada sentimento ia sendo depositado*, a encenação da leveza ao livrar-se dos sentimentos, sempre relacionando cada sentimento a uma respectiva cor, de acordo com o livro e foi pendurando em um móvel que estava próximo à mesa. Cada detalhe foi previamente planejado, inclusive a proposta seguinte, quando a professora Juliana mostrava cada um dos monstros e fazia perguntas às crianças sobre os significados. Quando ela apresentou o monstro do amor, perguntou quem eles amavam e Enzo respondeu que amava comida, todos riram. Ao final, a professora cantou uma música que falava de sentimentos que eu desconhecia, utilizei-me da gravação como recurso de registro:

Cada emoção tem o seu lugar, se eu me sinto triste se posso até chorar, se eu sinto raiva espero ela passar, enquanto a raiva não passa, eu posso respirar. Cada emoção tem o seu lugar, se eu estou contente posso me alegrar, se eu sinto medo, no pote posso guardar se eu tenho coragem, o medo posso enfrentar. E quem gostou, bate palmas. (Registro de Campo, 26 nov. 2018).

Foi uma história que envolveu muito as crianças, participaram durante toda a história, houve diálogo constante com as crianças, que acompanharam o roteiro, expressaram os diferentes sentimentos junto aos monstros, decifraram as cores. Terminada a história, a

professora Juliana anunciou: “-Agora vocês vão fazer uma atividade!”, as crianças logo perguntaram: “- Que atividade? É do monstro?” Sim, era. A proposta da professora foi pintar desenhos dos monstros. As professoras Juliana e Simone haviam trazido pequenos desenhos xerocados para serem pintados e posteriormente utilizariam os desenhos coloridos para fazer jogos de memória para cada criança. Para isso, cada criança deveria pintar todos os monstros, cada um da sua cor, de acordo com a história.

Observei que a história transcorreu num clima de muito diálogo, participação, aliás, as crianças do G3 participam muito, falam muito, comentam a história, ajudam a professora a contar a história, trazem seus sentimentos, seus medos, suas raivas ou tristezas e partilham com seus pares durante a história. Como não foi possível terminar de pintar todos os desenhos durante a tarde, as professoras deixaram para continuar no dia seguinte.

Imagem 52 - Sequência de imagem das crianças do G3 pintando os monstros



(Continua)

(Continuação)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 26 nov. 2018.

Esta história, assim como outras já mencionadas anteriormente, tem um propósito evidente de ajudar as crianças a lidar com uma gama de sentimentos, emoções, sensações, que fazem parte do humano e que muitas vezes ainda não compreendem ou sabem como expressá-las. Ou seja, este livro além de entreter, divertir ou possibilitar uma experiência estética, contribui também para ajudá-las a compreender esse turbilhão de emoções que sentem cotidianamente, que são próprias do processo de desenvolvimento do ser humano.

A proposta de pintar os desenhos para construir o jogo da memória foi prontamente aceita pelas crianças, mas como eram vários desenhos do monstro, quase iguais, com uma pequena variação na expressão que indicava a emoção (triste, alegre, raivoso...) e cada desenho de uma cor específica, mesmo com a mediação muito próxima e atenta das duas professoras, algumas crianças confundiram as cores, outras cansaram da proposta e demonstraram sua recusa pintando rapidamente com dois ou três traços (rabiscos) para dizer que haviam concluído.

As professoras deste grupo (G3) valorizam propostas de “trabalhos” articuladas às histórias contadas ou lidas para as crianças. Isso revela outras concepções de ser professora de Educação Infantil e também outras concepções de Literatura Infantil. Se compreendermos a literatura como uma arte com um fim em si mesma, arte da palavra, algo que se completa pelo encadeamento das imagens no diálogo com as palavras, que tem uma melodia própria, um ritmo, uma construção metafórica que suscita a imaginação, o desejo, o sonho, esses trabalhos têm pouco a acrescentar na formação de leitores.

4.2.3.3 Cena 14: Histórias no hall

O espaço coberto no *hall* de entrada, próximo ao refeitório, também é palco de muitas histórias coletivas que além de encantar, possibilitam as interações entre as crianças das diferentes idades. Pude acompanhar um destes momentos logo no primeiro dia de pesquisa, quando o Grupo 1, utilizando alguns adereços que remetiam a festa das bruxas, desceu para o espaço coletivo e fez sua apresentação recheada de música, dança e muita expressividade. Nessa apresentação, não havia uma história a ser contada aos demais, mas uma brincadeira com personagens bruxólicas, que habitam o imaginário das crianças em muitas histórias infantis. Considerando que estávamos no final de outubro, a escolha dos adereços também remetia ao dia de *Halloween*, data que cada vez mais tem surgido nos contextos da Educação Infantil, um reflexo direto da influência das mídias na educação das crianças pequenas.

Imagem 53 - Crianças do G1 na Festa das Bruxas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 29 out. 2018.

4.2.3.4 Cena 15: Histórias compartilhadas na sala multiuso

Quando entrei em sala, a rotina seguia seu fluxo: crianças brincando com os brinquedos que estão na sala, uma professora fazia as trocas de fraldas e a outra estava em seu horário do café. Logo que a professora Ana voltou do café, me informou que iriam à sala multiuso⁴² ouvir uma história contada por outra professora do CEI e que esta proposta seria em conjunto com o Grupo 5, ou seja, crianças de aproximadamente cinco anos juntamente com o Grupo 2, que tem aproximadamente dois anos. Uma interação com idades bem diferentes. (Registro de Campo, G2, 13 nov. 2019).

Esta proposta me possibilitou acompanhar uma história contada por outra professora, em outro espaço e com outras crianças, uma prática bastante comum nesse CEI. Sem dúvidas,

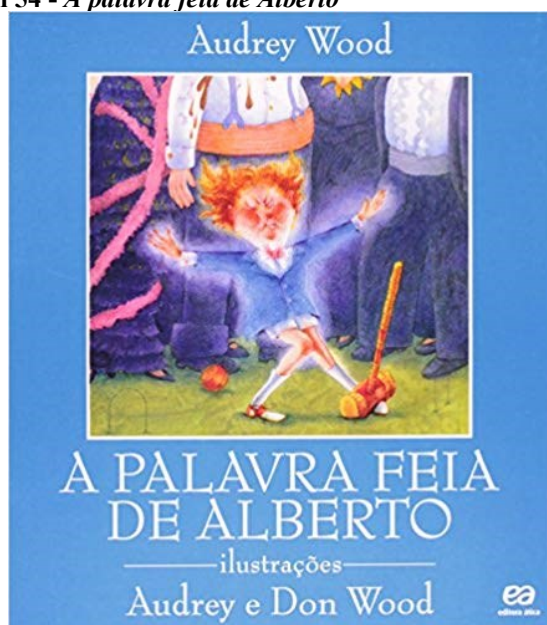
⁴² A sala multiuso é uma sala com espaço amplo para propostas coletivas envolvendo dois ou mais grupos de crianças, brincadeiras em dias de chuva, reuniões com as famílias e também com as profissionais do CEI.

um momento bem diferente para minha pesquisa. A descida pela rampa é sempre uma aventura. Algumas crianças descem, outras empacam e outras ainda precisam de uma atenção especial. Foi o caso da Isabela, que estava solicitando mais atenção da professora, então enquanto a Professora Kedman desceu com o grupo, a professora Ana Lúcia ficou acompanhando esta pequena, que inicialmente preferia ficar deitada no colchão, na sala, quietinha. Foi difícil levá-la. Às vezes, uma criança exige total atenção da professora, e nesses momentos, sua parceira assume todas as outras. Por isso, parceria é fundamental entre as duas professoras de sala. Tenho observado que ambas compreendem isto e se envolvem, se ajudam, trabalham em conjunto.

A sala multiuso estava organizada como um mini teatro, com cortinas vermelhas e um tablado, mas elas preferiram não usar o palco. As professoras estenderam alguns tapetes no chão para as crianças se acomodarem e a contadora de histórias fez a contação no meio das crianças, interagindo com elas durante toda a história.

A história contada neste dia foi *A palavra feia de Alberto*, de Audrey Wood e ilustrações de Audrey Wood e Don Wood (Ática, 2001).

Imagem 54 - *A palavra feia de Alberto*



Características

Título: A palavra feia de Alberto

Autor: Audrey Wood

Ilustradores: Audrey Wood e Don Wood

País de origem: Estados Unidos

Editora: Ática

Ano: 2001

Capa flexível

Número de páginas: 32 páginas

Idioma: Português

Dimensões: 23,2 x 20,4 x 0,2 cm

Coleção: Abracadabra

Fonte: <https://www.aticascipione.com.br>

O texto contido na quarta capa assim resume a história: “Em uma festa muito elegante, uma palavra horrorosa resolve perseguir o menino Alberto. Como se livrar de um palavrão desses? Cheio de humor, este clássico da Literatura infantil mostra que lidar com as palavras

feias não é tão difícil quanto parece”. A história propõe substituir os “palavrões” por palavras bonitas e se utiliza de personagens cativantes.

Para contar a história, a professora já entra animando e interagindo com as crianças, propõe fazerem uma roda, sentarem-se em forma de círculo e ela inicia com a cantiga chamada “Uma história” do Grupo Palavra Cantada, álbum Canções de brincar (1996):

Eu vou te contar uma história, agora, atenção! Que começa aqui no meio da palma da tua mão da palma da tua mão. Bem no meio tem uma linha ligada ao coração, que sabia desta história antes mesmo da canção? Dá tua mão, dá tua mão, dá tua mão, dá tua mão...

Esta abertura da história já apresenta componentes que envolvem as crianças para o que virá a seguir, com toque das mãos, entonação da voz, movimentos corporais, afetos que fazem da contadora muito mais que uma professora, alguém mágica. E ela inicia se colocando como alguém que conheceu um jardineiro que conhecia o menino chamado Alberto, o personagem principal da história, assim ela já vai envolvendo os demais meninos dos dois grupos. A professora não faz uma leitura do livro, mas uma contação da história, no entanto ela traz palavras do livro que são desconhecidas do cotidiano das crianças, como “jogar Crícrete”, por exemplo, e assim vai ampliando o vocabulário linguístico das crianças.

Imagem 55 - Sequência de imagens da história “A palavra feia de Alberto”



(Continua)

Continuação)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 13 nov. 2018.

Assim como a música anterior a história dizia “Dá tua mão”, ao final, a contadora distribuiu um pacote contendo confetes de chocolates que foram distribuídos de mão em mão. O “dá tua mão” ganhou outro significado com sabor de chocolate e a história não poderia terminar de um jeito mais doce.

4.3 ENTRELAÇANDO PONTOS ENTRE AS HISTÓRIAS E OS LIVROS QUE POVOARAM A IMAGINAÇÃO DAS CRIANÇAS DURANTE A PESQUISA

Ao falar sobre a imaginação é comum ouvirmos pessoas dizendo que as crianças são muito imaginativas, muito mais que os adultos, principalmente por conta de suas hipóteses, teorias, histórias mirabolantes, ricas em detalhes e personagens fantásticos. Mas, Vigotski discorda totalmente dessa crença pautada no senso comum. O autor se apóia em argumentos científicos para mostrar que “[...] a imaginação sempre constrói com materiais hauridos da realidade” (VIGOTSKI, 2018, p. 23). Para o autor, todas as criações, mesmo as mais fantásticas são uma nova combinação de elementos extraídos da realidade, submetidos à modificação ou reelaboração da imaginação humana. De acordo com Vigotski,

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação. (VIGOTSKI, 2018, p. 24).

Portanto, se a imaginação é originária do acúmulo de experiências vividas pelo sujeito, não há como considerar que uma criança tenha a imaginação mais enriquecida que um adulto, e sim o contrário, a imaginação da criança é mais pobre, já que suas experiências são bem mais limitadas, considerando o tempo vivido por uma criança em relação ao adulto. Posto isso, do ponto de vista pedagógico, fica clara a necessidade e a responsabilidade que temos em ampliar as experiências das crianças, pois “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência”(VIGOTSKI, 2018, p. 25). Quanto mais experiências significativas ela ter acesso, maior a atividade da sua imaginação.

As histórias assumem um importante papel na imaginação das crianças. Por meio delas as crianças vão acumulando um reserva de ideias, imagens e cenários que poderão ser reelaboradas em situações posteriores. Com as histórias, as crianças podem imaginar coisas que nunca viram, que não existem ou mesmo enxergar outras possibilidades para situações

vividas no seu contexto. E quais foram as histórias que estiveram presentes durante a pesquisa de campo? O quadro 4 apresenta um resumo das histórias que estiveram presentes nesse período de pesquisa.

Quadro 4 - Histórias e livros presentes nas observações

| GRUPO | HISTÓRIA | LIDA/CONTADA | LOCAL | LIVRO/OUTROS RECURSOS |
|-------|---|---------------------------|---------------------|--|
| G1 | Histórias de Bruxas e outras inventadas com fantoches | CONTADAS | SALA | FANTOCHES |
| | Os Pets | Lida | Sala | Livros diversos |
| | Folguedo Boi de Mamão | Cantadas | Sala | Brincadeiras com personagens do Boi de Mamão |
| | Música Pintinho Amarelinho | Música cantada | Sala | CD |
| | Brincadeiras com livros variados ao chão | | Sala | |
| | A aventura de Tobi Teatro de sombras | Contada | Sala | Livro |
| | Caixa de histórias | Várias histórias contadas | Sala | Personagens na caixa |
| G2 | Um elefante se balança | Lida | Cantinho da leitura | Livro |
| | Este é o meu focinho; Estas são minhas manchinhas; Animais da fazenda; | Contadas | Sala | Caixa surpresa Brincadeiras de Boi de Mamão |
| | A palavra feia de Alberto | Lida | Sala Multiuso | Livro |
| | Livro entre brinquedos do parque | Contada | Parque | Livro |
| | Pedrinho, cadê você | Lida | Sala | Livro |
| | O que tem dentro da sua fralda | Lida | Cabana no parque | Livro |
| G3 | O monstro das cores | Contada | Na sala | Desenhos |
| | Bom dia todas as cores | Contada | Na sala | Álbum de tecido com imagens |
| | Pedro vira Porco-espinho | Lida | Na sala | Livro |
| | O grúfalo | Lida | Na sala | Livro |
| | A casa sonolenta | Lida | Na sala | Livro |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em 16 out. 2019

No caso dos bebês e crianças bem pequenas que acompanhei nesse período da pesquisa, todas essas histórias aqui registradas povoaram, encantaram e divertiram muito, fazendo com que fossem momentos de grande alegria e prazer. A imaginação foi alimentada,

enriquecida com livros, histórias contadas da tradição oral, outras contadas com fantoches, brincadeiras com parlendas e trava-línguas, folguedos do Boi de Mamão, teatro de sombras, enfim uma riqueza de experiências permeadas pela beleza das palavras, das imagens, dos livros e da partilha de afetos e sensibilidades que sempre estiveram presentes nos momentos de histórias contadas ou lidas, momentos que podem marcar alguns indícios da formação de leitores.

5 COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS! ENTRELAÇANDO PONTOS ENTRE A ESTÉTICA E A LITERATURA NA DOCÊNCIA COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

*Em salas, ruas, caminhos,
foram ficando dispersas
as histórias que sonhava,
- e iam sendo descobertas
As mais longínquas palavras
das suas vagas conversas.
(MEIRELES, 2017a, p. 931)*

Quantas histórias sonhadas, quantas palavras descobertas nas conversas com as professoras. No cotidiano com as crianças, elas vão tecendo sentidos diversos no seu fazer docente. Por isso, ao pesquisar a dimensão estética na docência com bebês e crianças, e refletir sobre as histórias contadas ou lidas, sobre o envolvimento das crianças com os livros infantis e de literatura infantil, sobre a mediação das professoras na formação de leitores, seria incorreto deixar de fora suas palavras, pensamentos e percepções sobre essas questões que envolvem o exercício da docência. Nesse sentido, me senti no compromisso de trazer à tona o que pensam as professoras desses três grupos de crianças pesquisados, quais suas concepções sobre docência, estética, literatura, o que pensam sobre a formação do leitor, enfim, como criam situações de interação das crianças com os livros, quais os elementos consideram essenciais nesse processo de formação de leitores. Foram muitas histórias a serem descobertas, na tentativa de compreender as palavras e sentidos que permearam nossas conversas na busca por descortinar a estética que permeia as histórias na docência com as crianças nos primeiros anos de vida.

As entrevistas com as seis professoras aconteceram após o período de observações em cada um dos grupos, agendadas previamente em horários possíveis às professoras – ao final do expediente ou no descanso das crianças – e em outro espaço, fora da sala das crianças, o local escolhido foi a sala multiuso. Ao fazer o agendamento, entreguei um roteiro semiestruturado para que elas estivessem cientes das questões centrais da entrevista, no entanto, deixei claro que faríamos uma conversa, sem perguntas e respostas fechadas, para que elas pudessem ter a liberdade de trazer outros pontos que considerassem relevantes sobre a temática.

A realização se deu em três dias diferentes assim organizados: no dia 22/11/18, com as professoras do Grupo 1, Professora Rejane e Professora Diana; no dia 28/11/18, com as

professoras do Grupo 2, Professora Ana Lúcia e Professora Kédima; e no dia 04/12/18, com as professoras do grupo 3, Professora Juliana e Professora Simone.

Todas as entrevistas foram gravadas usando um aplicativo do celular e a escolha deste instrumento se deu pela praticidade e pela familiaridade⁴³ com que temos, na atualidade, com o equipamento. Deixar um celular à mesa enquanto conversávamos não causou estranhamento ou inibição, embora todas estivessem cientes e em concordância com a gravação, esta escolha não alterou o andamento das entrevistas. A duração das entrevistas variou entre vinte e quarenta minutos. Posteriormente, todas foram transcritas e também entregues às professoras juntamente com os registros das observações em campo. É importante destacar que houve bastante receptividade por parte das seis professoras em relação às entrevistas.

5.1 CONCEPÇÕES DE LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DO LEITOR

*Para longe o que falo:
o que sonho, o que penso.
para o reino do vento. [...]
Entre o que falo e calo
há um leque em movimento.
Mas eu, a quem pertença?
(MEIRELES, 2017, p. 900-901)*

Na tecitura das vozes, ideias e concepções das professoras para compor um texto que possa refletir respeitosamente e de maneira verídica ao máximo as informações produzidas com as entrevistas, inicio destacando a compreensão delas quanto a Literatura Infantil, sabendo que, entre o falado e o calado há sempre um movimento, nem sempre explicitado.

Como eu havia entregado anteriormente às professoras um roteiro para guiar nossa conversa, a professora Rejane admitiu que sentiu vontade fazer uma pesquisa sobre esse termo, mas lhe faltou tempo: *-Então, eu vi essa pergunta e pensei: eu vou lá na internet vê, mas eu não consegui ir na internet* (risos). Então, a partir da sua compreensão e da sua prática com o Grupo 1, a professora considera que o livro *liberta*, ao abrir o livro, abrem-se as portas do mundo. A riqueza de reflexões tecidas nessa resposta não poderia ser encontrada na internet.

Acho que a Literatura Infantil é bastante ampla, é um universo, é a magia da contação de história, é aquilo o universo do faz de conta que está ali, é um teatro de sombra é Literatura Infantil, é um musical, é uma dramatização, é uma brincadeira com diferentes objetos que a partir dali, surge uma história, porque tem personagens, porque tem aquele que conta,

⁴³ Ao falar em familiaridade com o celular, refiro-me ao contexto em que estava pesquisando, no entanto, tenho a consciência de que parte da população ainda não tem acesso ao equipamento e que outros preferem não usar um celular.

e tem aquele que está ouvindo aquela história. Então, Literatura Infantil para mim é aquilo que perpassa o livro, aquilo que envolve, aquilo que acrescenta, é aquilo que transforma, e que desperta na criança um senso crítico, a curiosidade e o conhecimento, porque o livro ele é o libertador, ele liberta, ele liberta e abre as portas do mundo. Às vezes, a gente consegue perceber o mundo e vê o mundo através da literatura, através dos livros, então quem aprende a amar a leitura, essa pessoa, ela descobre o mundo de uma maneira diferenciada daquela que não lê por amor, que lê por obrigação, que entende a literatura de uma maneira diferente, a leitura de uma maneira diferente. Acho que a dramatização, a contação de história, que sai do livro, ela é um caminho, dizer que dentro dessa história, a partir desse livro, a gente pode fazer uma coisa muito legal, a gente pode também levar essa história de uma maneira diferente para outras pessoas, a socialização das histórias, é lindo, né? Aqui acontece muito isso, de grupos que dramatizam, de professoras que estão contando as histórias de uma maneira diferente, revelando outras culturas, isso é muito bacana. (Professora Rejane - G1).

A professora considera a literatura infantil como aquela que envolve, transforma, possibilita o pensamento crítico, provoca curiosidade, “liberta e abre as portas para o mundo”. Destaca ainda elementos como a magia e o faz de conta que uma literatura pode remeter. Na visão da professora, o jeito de contar a história e envolver as crianças pode levá-las “amar a leitura”, portanto a formação de um leitor, na perspectiva da professora, está relacionada às formas como as literaturas infantis são apresentadas às crianças desde os primeiros anos de vida.

Uma leitura que apresenta o mundo aos pequenos por meio dos sentidos foi a síntese do significado da Literatura Infantil para a professora Diana.

Literatura Infantil é como é que eu posso dizer, é uma leitura leve de tudo que acontece no meio, uma linguagem mais sucinta para eles, algumas (histórias) não têm enredo, tem mais o som de um animal, tem barulho de alguma coisa, é como se tivesse apresentando um mundo para eles. Através dos livros infantis é que a gente pode explorar muito os sentidos, os sons, o tato também porque tem livros que trabalham isso. Acho que literatura infantil é isso, é apresentar o mundo assim. (Professora Diana – G1).

Quando a professora fala que algumas histórias *não têm enredo, tem mais o som do animal, tem barulho*, ela está se referindo ao livro-brinquedo⁴⁴, que atrai as crianças pela sua “[...] apresentação visual-formal-tátil” (PAIVA; CARVALHO, 2011, p. 14), cuja materialidade é um convite à ação, à brincadeira, ao manuseio, à descoberta de sons ou de formas escondidas nas abas, e que estão muito presentes no Grupo dos bebês (G1). Segundo Paiva e Carvalho (2011, p. 14), “O livro-brinquedo é um suporte que trai a atenção das crianças pelo seu formato diferenciado, características ornamentais e pelos sensoriais”, além

⁴⁴ Sobre livro-brinquedo, ver Tese de Ana Paula Mathias de Paiva (2013).

disso, esse tipo de livro pode ser usado para morder, apertar, levar ao banho, enfim os bebês podem fazer diferentes usos com estes livros. São livros feitos para que as crianças possam brincar, no entanto eles não têm a intenção de compor, por meio das ilustrações ou palavras, um enredo literário.

Para Azevedo (2004, p. 39), “Dentre as várias *literaturas* existentes, a que nos interessa é a que pressupõe motivação estética”. O autor se refere a literatura como uma forma de arte feita com palavras. É por isso que a ficção e o discurso poético estão presentes na literatura. Aqui os textos podem ser mais subjetivos, palavras podem ser inventadas, normas gramaticais transgredidas, sonoridades exploradas. Na literatura é possível brincar com trocadilhos, metáforas, ironias, duplos sentidos, ambiguidades, ou seja, o discurso poético “[...] tende à plurissignificação, à conotação, almeja que diferentes leitores possam chegar a diferentes interpretações” (AZEVEDO, 2004, p. 40).

Já a professora do G3, ao ser perguntada sobre o que é e o que envolve a Literatura Infantil, ela inicialmente deu uma resposta bastante ampla: “*Ah, é tanta coisa. É a infância, as emoções, os sentimentos. Nossa, é muita coisa, as lembranças, não sei mais o que...*” (Professora Juliana – G3). Ao provocá-la a pensar mais sobre a questão, perguntei se além dos livros e das histórias que ela conta, se há outros momentos experienciados em sala que ela também compreende como permeados por literaturas, após refletir um pouco, respondeu:

Eu acho que sim, né, tipo a gente trabalhou muito a cultura – Boi de Mamão, eles adoram, eles gostam demais. Então isso (brincadeiras com o Boi-de-Mamão) já vem desde pequenininho, aqui nesse CEI é desde pequenininho. É todo um trabalho que vem se fazendo durante muito tempo. Então, quando elas chegam à idade que conseguem exprimir os sentimentos, se expressar, e os gostos aparecem, aí ali tu já vê que a criança, aquilo ali para ela é um mundo mágico, aquela coisa do Boi-de-mamão, da Maricota, da Bernunça, eles gostam bastante. Então a gente sempre tem fantasia na sala, e aí a gente coloca música, é engraçado assim porque eles representam: um quer ser o Boi, outro quer ser a Maricota, e a gente entra na brincadeira junto, a gente também. Ali é uma forma de estar contando uma história também, que é o Boi-de-Mamão. Então, eu acho que sim, em vários momentos a gente se utiliza da literatura para desempenhar essas funções. (Professora Juliana – G3).

A partir da minha provocação, a professora lembrou-se das brincadeiras com o Boi de Mamão e com as fantasias dos personagens da farrã do boi, que as crianças de seu grupo gostam muito. O folguedo do Boi de Mamão é uma manifestação cultural presente no sul do Brasil (Paraná e Santa Catarina), especialmente na região litorânea da Grande Florianópolis. O enredo da morte do boi é permeado por músicas e brincadeiras com seus personagens que remetem às tradições da região, como a benzedeira, por exemplo, chamada para benzer o boi.

Há no folguedo a presença de uma narrativa cultural que envolve as crianças na brincadeira e interação com seus personagens e isso faz do Boi de Mamão, algo prazeroso para as crianças.

No folguedo estão presentes a brincadeira, as rimas, os causos tradicionais, o ritmo e movimento, a cantoria, elementos presentes na literatura.

A professora Kédima ficou um pouco em dúvida ao responder sobre o que é Literatura Infantil, “*As histórias que a gente conta para eles, histórias orais, imagens. A música também não entra como literatura, né?*” Para ajudar a professora a refletir sobre a questão, propus a ela que pensasse sobre o folguedo do Boi de Mamão, que seu grupo gosta demais, solicita repetidas vezes. Tem toda uma história que faz parte da música do Boi de Mamão e pertence ao acervo cultural. Então a professora disse: “*Pensando assim, a música do Boi, que eles adoram, também é literatura. A música do boi é a que mais está presente na nossa sala, eles adoram, o Lucca, não pode cantar uma música que ele já vem: “boi, boi” e dança*”. (Professora Kédima - G2).

A professora Simone considera que literatura é tudo o que envolve fantasia, música, faz de conta, imaginação. Ao transformar-se em bruxa, ela passa a fazer parte de uma história imaginária, de uma bruxa *mais braba louca que braba séria*. (Professora Simone – G3). Na concepção da professora,

Literatura infantil é tudo, fantasia, as brincadeiras, até a hora da música, para mim tudo. Até quando estou braba, às vezes a gente se transforma em bruxa, mas daí essa bruxa não é mais a bruxa má porque eles sabem que sou braba, mas sou mais braba louca que braba séria, então eles já falam: “-Ih, a Mone tá louca!” Eu sou a bruxa louca deles. (Professora Simone – G3).

Para ela, a literatura ultrapassa os livros, envolve todo um contexto lúdico de brincadeiras e muita imaginação. No entanto, essas brincadeiras estão baseadas em histórias que já são conhecidas pelas crianças, como no caso, Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau⁴⁵.

Eu acredito muito nisso, que a literatura não reside somente nos livros, ela permeia todo o espaço, porque quando a gente está brincando de alguma coisa, sempre eles trazem elementos da literatura, se a gente está subindo a rampa vindo da janta, um começa a imitar um lobo, é o Lobo Mau, da Chapeuzinho, aí a gente fica tudo escondido para ver, daqui a pouco está todo mundo imitando o lobo mau. Não sei, eu não vejo (a literatura) só aqui na sala, eu vejo nesses momentos extras, fora de sala. É normal, está presente, por mais personagens que a gente começa são passarinhos que a gente começa a escutar, eu sou suspeita. (Professora Simone – G3).

⁴⁵ Conto de fadas clássico, que foi publicado pela primeira vez por Charles Perrault no final do século XVII, no livro *Contos da mamãe gansa* e depois pelos Irmãos Grimm em *Contos infantis domésticos*, em 1812.

O que a professora faz aqui é considerar que as literaturas que são contadas às crianças durante as rotinas no CEI ou mesmo em casa, pelas famílias, muitas vezes permanecem presentes como parte do conteúdo das brincadeiras delas.

A professora Ana Lúcia percebe a Literatura Infantil como algo constituinte do humano e faz uma relação direta das experiências vividas na vida, experiências de arte e cultura, experiências literárias, enfim, os repertórios culturais como repertórios formativos, o que para ela está imbricado também na formação do leitor. A professora vai se formando uma leitora, primeiro, e com isto seu olhar profissional também se alarga.

A Literatura Infantil a meu ver é algo que nos constitui. Está muito relacionada com nossa essência, com aquilo que a gente vive, que a gente busca também como repertório de ampliação cultural e aquilo que a gente também para além desse espaço de formação continuada, formação inicial, das experiências que a gente constrói na nossa vida, quando a gente vai a uma peça de teatro, quando a gente lê, essa formação do leitor para nós também, não só os livros da área, que nos ajudam a ampliar o nosso olhar para a Educação infantil, mas outras literaturas, os poemas, os cantos, as cantigas, isso nos ajuda a nos constituir enquanto também nesse processo de formação do leitor, nós enquanto profissionais. (Professora Ana Lúcia – G2).

A professora Ana Lúcia trouxe alguns pontos que outras professoras ainda não tinham trazido, por exemplo, pensar a formação continuada como espaço de ampliação cultural, incluir os poemas e os contos, além das histórias e cantigas, compreender a literatura muito além dos livros, das histórias em si, todo esse repertório oral, da oralidade, as histórias que as famílias contam...

Até a música. Eu sou uma pessoa que a música me constitui, eu sou um sujeito cantante, porque eu já chego de manhã e já boto a música e vou embora muitas vezes com a música, então muitas vezes faço da literatura também um momento de cantar com eles. A gente recebeu da biblioteca o livro da minhoca e tinha a música da minhoca, o livro da barata, então trazendo essa relação que a gente vai construindo. (Professora Ana Lúcia – G2).

Nas colocações da professora Ana Lúcia, está implícita a concepção das crianças como sujeitos históricos inseridos em uma determinada cultura, e é por meio das experiências propostas com a literatura que ela contribui para a formação do leitor. Mas ela lembra que as crianças *não vêm nua e crua*, também vivem experiências em casa que vão somar-se àquelas propostas n CEI.

A partir do momento que a gente considera que as crianças são também sujeitos históricos e a gente também precisa auxiliar nesse processo de

formação do leitor e aí essa experiência, uma vez que não ela também vem nua e crua, ela tem uma relação dessa cultura, da literatura e desse repertório cultural que também vem de casa, muitas vezes, as famílias quando leem, quando levam ao teatro, quando brincam, quando veem apresentação do Boi, quando participam de rodas. (Professora Ana Lúcia – G2

A professora compreende seu compromisso na ampliação dos repertórios das crianças, segundo ela,

[...] nosso papel, aqui na instituição, é ampliar esse repertório deles e aí, de que forma que a gente faz isso? É trazendo experiências em que a literatura esteja presente. As vezes, quando a gente faz um teatro, quando a gente organiza uma roda de cantigas, quando a gente traz um poema para recitar junto as crianças, quando a gente traz um trava-línguas para brincar com eles, são repertórios que envolvem a literatura infantil e que a gente, nesse espaço da Educação Infantil, precisa estar junto, com as crianças e construindo junto com eles. (Professora Ana Lúcia – G2).

Essa diversificação dos gêneros literários mencionada pela professora, a possibilidade das crianças conhecerem, brincarem, apreciarem um poema ou um trava-línguas enriquece a linguagem, a fantasia e possibilita o exercício da “imaginação criadora” (SISTO, 2012, p. 32).

Outro ponto destacado pela professora Ana Lúcia vai ao encontro de autores que embasam esta tese como Benjamin (2002, 2012, 2013), Vigotski (1999, 2010, 2018), ao conceber as crianças como sujeitos que nascem imersos em uma determinada cultura, mas que também são produtoras de cultura, que se constituem em sua classe social, etnia, gênero, diferenças físicas, psíquicas e emocionais, e que nas suas brincadeiras, “[...] aprendem, criam, sentem, crescem e se modificam ao longo do processo histórico que dá corpo à vida humana, dão sentido ao mundo, produzem história e superam sua condição natural por meio da linguagem”(KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 71). No entanto, a professora ressalta que embora saibamos que as crianças são sujeitos da cultura, pouco sabemos sobre os repertórios a que elas têm acesso fora do CEI, ou seja, o que elas trazem de seus universos?

O que eu ainda percebo que nos falta muito é quando a gente diz que as crianças são produtoras de cultura e também trazem do seu universo, da sua vida para dentro da instituição, essa cultura. Para nós que estabelecendo essa relação entre a vida e instituição, precisamos trazer mais a cultura dessas crianças para cá e também valorizar o que a família tem de processo de construção porque isso pouco vem ainda para a instituição. Quais são os livros que eles leem em casa com as crianças? Que momentos de cultura que eles vivem e que a literatura está presente? A gente não conseguiu ainda fazer isso, e acho que isso é importante se a gente fala da ampliação, e também olhar para o nosso planejamento a partir do que eles trazem para a gente, falta muito ainda. (Professora Ana Lúcia – G2).

Ela se refere à pequena Isabelle que demonstra gostar muito de livros, de histórias, e se pergunta “*Será que ela tem acesso aos livros em casa? Será que a família nutre? Eu acho que eles trazem, porque a família tem professores... Mas nunca perguntei... Mas, os livros encantam a Belle*” (Professora Ana Lúcia – G2).

5.2 TOMAR GOSTO POR LITERATURAS: ELEMENTOS QUE CONTRIBUEM PARA AS CRIANÇAS GOSTAREM DAS HISTÓRIAS

E assim passamos a tarde conversando coisas banais da superfície do mundo.
(MEIRELES, 2017a, p. 892).

É preciso aprender a gostar de ler. Se um dos grandes desafios das crianças é aprender a ler, outro desafio se coloca que vai um pouco além, que é aprender a gostar de ler. Este ultrapassa as infâncias, há muitos adultos nunca aprenderam a gostar de ler. Sim, aprender, porque o gosto não é algo natural, ao contrário, é construído, alimentado, instigado, aprendido. Do latim *gustare*, gostar significa “tomar gosto por”. E como se toma gosto? Porque, como bem destaca a professora Ana Lúcia, para influenciar as crianças a gostarem de leitura, é preciso primeiro a professora gostar, pois “*se a gente gosta, acho que isso também influencia a formação do leitor*”.

E eu vejo assim até essa relação da literatura com os pequenos também, porque é algo que a gente gosta de fazer e se a gente gosta, acho que isso também influencia essa formação do leitor, porque se a gente gosta da literatura, tá sempre pesquisando e trazendo livros que vão chamar a atenção, que vão despertar o interesse, que vão mexer com a curiosidade, que vão mexer com o imaginário deles. Isso também aproxima as crianças, motiva elas a quererem, porque a gente pega um livro e diz: -Olha, a Ana vai sentar aqui e vai contar uma história. É só sentar e dizer que vai contar uma história... Claro, a família em casa pode estar vivendo isso, que ajuda, mas que a gente também vive isso muito intensamente aqui com as crianças e isso é muito positivo. (Professora Ana Lúcia – G2).

Para compreender mais sobre esse “tomar gosto” pelas histórias, perguntei à professora se ao recordar sua infância, se houve algum momento marcante envolvendo histórias infantis, alguma mediação importante de literatura, seja por parte de professoras, mães, avós, pais, mas que tenha deixado marcas?

Na minha infância, os contatos mais significativos que tive com a literatura infantil foram com os livros de histórias, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Lembro-me a professora do primeiro ano, a qual a chamávamos de “tia Terezinha” ela contava as histórias a partir dos livros, eu adorava, um deles está em mim até hoje, o “Barquinho Azul”. Em casa

não tínhamos acesso aos livros, mas minha mãe e principalmente minha avó, contavam suas histórias de vida, traziam elementos da nossa ancestralidade, do povo sofrido na roça, das aventuras vividas pelas crianças, dos brinquedos construídos com os elementos da natureza – os carrinhos com sabugos de milho – das roupas que minha avó lavava na beira dos riachos. Formas que eles inventavam para sobreviver. Eu ficava horas escutando-as e isso me envolvia, eu gostava de saber dessas histórias. (Professora Ana Lúcia – G2).

A professora Ana Lúcia traz à tona suas memórias de infância marcadas pelas histórias afetivas contadas por sua mãe e sua avó. Essa prática das histórias contadas e ouvidas no seio da família e que perpassam as gerações também foi registrada na *Infância berlinense* de Benjamin, nos anos de 1900, portanto há mais de um século. O autor relembra que ficava muitas vezes doente e nesses momentos, no auge da febre, eram as histórias contadas por sua mãe que superavam a dor. Benjamin lembra as carícias da mãe ao preparar a história e “[...] da mão da mãe gotejavam já as histórias que depois iria ouvir da sua boca” (BENJAMIN, 2013, p. 89). E foi lá também que Benjamin, por meio das histórias, pode ouvir sobre sua ancestralidade. Nas suas palavras “Foram elas que me revelaram o pouco que vim a saber sobre minha família” (BENJAMIN, 2013, p. 89), pois naqueles momentos, sua mãe contava sobre as regras de vida de seu avô, as carreiras de seus antepassados, como se essas histórias vividas por seus antepassados tivessem o poder de mostrar ao pequeno Benjamin, razões para lutar contra a doença e dar continuidade aos grandes triunfos de sua linhagem.

A professora Juliana também acredita que o fato de ela gostar e se identificar com as literaturas infantis contribui para que esteja sempre muito presente em suas rotinas e isso reflete no gosto das crianças. Por isso, em todos os seus projetos de trabalho, sempre são incluídas diversas histórias, elas perpassam todos os projetos.

Eu acredito que quando a gente gosta muito de uma coisa, a gente acaba meio que inconscientemente passando isso para os outros. Eu gosto muito da literatura infantil, acho um mundo mágico. Eu acho que tem cada história interessante que tu podes trabalhar ela de diversas maneiras, diversos temas, e sempre trazer a literatura para dentro da sala é muito bom, é muito importante. Como eu te falei, tem que ser uma coisa muito lúdica porque são crianças de três anos, completaram três anos agora, então não adianta eu trazer um livro muito didático, uma coisa muito sem nexos para eles se eles não vão entender, eles não vão absorver aquilo ali. Quando eu penso na história para trazer para eles, é sempre uma temática referente àquele grupo. Por exemplo, as emoções, nessa idade elas não conseguem ainda demonstrar de forma que a gente entende o quê que eles estão sentindo, então é muito abstrato ainda pra eles. Então, relacionar as cores com os sentimentos, como foi essa última história, eu acho muito legal, porque daí eles vão entender que aquele momento da raiva, por exemplo, que é o vermelho, é um momento deles que eles têm que colocar

prá fora, e a gente tem que entender o porquê daquilo ali. Então eu acho bem válido, bem interessante. (Professora Juliana – G3).

A professora Juliana já descobriu que para uma contadora de histórias, brincar com as palavras pode ser muito prazeroso, tanto para as crianças quanto para ela.

Para envolver as crianças com nas narrativas infantis, para que esses momentos sejam prazerosos, alegres, brincantes, e para ajudá-las a gostarem das histórias, as professoras se utilizam de uma série de elementos e estratégias que vão desde brinquedos, fantoches, objetos sonoros, e muitos recursos corporais, como movimentos, expressões faciais, diferentes vozes, entre outros. Aos poucos, esses elementos vão ganhando outros sentidos e se transformando em envolventes histórias.

Quando a gente apresenta os (brinquedos) emborrachados, que a princípio os animais emborrachados são para coçar a gengiva, fazer um barulhinho na boca, e a gente vai estimulando outros sentidos para esses objetos, vai apresentando outros sentidos para eles, contando histórias com diferentes animais, e a partir dali já nasce algum contexto de história. É o fantoche que a princípio é um tecido que fica ali no chão e depois ele vai tomando movimento, e a partir desse movimento vai acontecendo alguma história, então isso vai crescendo assim dentro da nossa prática. Hoje o fantoche estava lá no chão, lembro do primeiro dia desse ano que a gente apresentou fantoche para eles, deixamos lá na sala, aquilo não fez muito sentido, um pedaço de tecido que tava lá, com cores diferentes, a gente foi apresentando para eles através de teatro. E, no outro dia eles começaram a levantar e observar aquele pedaço de tecido de uma maneira diferente, foram aprendendo a colocar as mãos lá dentro muito sozinhos, observando nosso movimento de enfiar a mãozinha ali e hoje eles se encantam com o fantoche. Então, esse encantamento é a partir de diferentes ações que a gente vai desenvolvendo. (Professora Rejane - G1).

Para a professora Ana Lúcia, o primeiro elemento destacado foi a idade das crianças:

Primeiro, talvez pensando na idade, um grupo de crianças pequenos, mas não é porque são pequenos que não vamos trazer uma literatura Andersen, Grimm, Chapeuzinho Vermelho, Lobo, Bruxa, isso mexe com o imaginário deles. Mas a gente procura olhar para o livro pensando na faixa etária deles, que são muito pequenininhos, então se for contar um Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, eu vou contar com o livro, mas não ou conseguir fazer uma leitura na íntegra do texto, vou ter que contar a história para eles e encurtar. (Professora Ana Lúcia – G2).

É importante esclarecer que ao falar na idade ou faixa etária, a professora não está aqui se prendendo aos indicativos que algumas editoras trazem nos livros, mas ao conhecimento de seu grupo, para que a história seja compreendida, apreciada, para que possa tocá-los, por isso, às vezes é necessário adaptar a linguagem de algumas histórias.

A professora destaca a necessidade de uma preparação prévia da leitura, “[...] porque o tempo deles não é um tempo maior de ficar ali, de concentração, então muitas vezes, a gente vai ter que cortar algumas partes dessa leitura e vai ter que chamar eles no sentido de trazer a relação das imagens com esse inusitado”.

A brincadeira também foi um elemento destacado pela professora Ana Lúcia como essencial à apresentação das histórias e dos livros e, conseqüentemente, a formação de leitores.

A literatura, quando a gente pensa em trazer uma história, é viver aquele momento, viver com as crianças, brincar com elas, com o livro, depois cantar, mas sem a obrigatoriedade de trazer uma produção ao final. Viver o momento com elas e se vier a surgir, é claro que às vezes a gente prepara, (uma proposta relacionada a história). Trabalhamos com o livro “Bom dia todas as cores⁴⁶”, com as meninas estagiárias, e elas perguntaram como fazer com a história que a gente queria trabalhar o camaleão, um bichinho que também encanta. Eu disse, vamos brincar, amanhã a gente pode trazer o livro e o camaleão para brincar novamente com eles. Às vezes as crianças vão mostrando para nós também, a gente prepara de um jeito e chega na hora a gente vai e eles vão falando outras coisas, vão nos dando indicativos para que a gente possa dar continuidade àquela história. (Professora Ana Lúcia – G2).

Se compreendemos que uma literatura infantil se constitui da arte da palavra, arte que envolve fruição, descoberta, imaginação, lentes para olhar o mundo de jeitos diferentes, ou seja, a literatura abre “[...] uma fonte infindável de possibilidades” (DOMINGUES; JULIANO; DEBUS, 2010, p. 18), então ela constitui-se de uma proposta completa, sem a necessidade (menos ainda a obrigatoriedade) de encaminhar alguma tarefa relacionada à história. As autoras alertam que uma apropriação indevida da literatura pode afastar as crianças dos livros. Sobre essa questão, Sisto (2012, p. 25) indica: “[...] contar bem uma história é também saber evitar o didatismo”, sem cobranças que possam vir a interferir no prazer da história ouvida.

A professora Rejane destaca também o diálogo como elemento imprescindível ao contar uma história às crianças, a escuta atenta das suas manifestações expressivas que possibilita a participação das crianças na história

Eu não falei com relação ao diálogo. O contador de histórias, a meu ver – apesar de eu não me aprofundar muito nesse tema, talvez por estar muito com os bebês – precisa dialogar com o leitor, com aquele que está assistindo. Eu acho que a história, quando ela é dialogada, quando ela permite a expressão daquele que observa, daquele que escuta, esse diálogo do contador com o leitor, principalmente com o leitor bebê, ele é

⁴⁶ De Ruth Rocha (2013), Editora Salamandra.

imprescindível, quando a gente expressa um som, ou então fala da cor de um animal que está ali exposto, ou de um movimento que ele faz quando são livros assim em 3D, e a criança, ela mesma sem se expressar oralmente, porque muitos ainda não falam, mas elas se expressam através dos gestos e a gente observar e compreender aquilo como uma fala e de que ela está participando dessa contação. Para eles, para os bebês, é importante essa participação na contação de história. (Professora Rejane – G3).

O acesso constante, a ludicidade, a mediação exercida pelas professoras são elementos que, na percepção da professora Juliana, vai criando o gosto pelos livros e o hábito da leitura.

Eu acredito que sim, como eu estou há dois anos já com esse grupo, eu peguei eles pequeninhos, sempre na minha didática eu sempre tento trazer a literatura, porque eu acho que é interessante para as crianças porque primeiro porque eles gostam, segundo que tu pode trabalhar ali várias questões do cotidiano deles, de acordo com aquele grupo, e nessa idade tem que ser tudo muito lúdico, então a história, a literatura em si ela ajuda nesse processo, porque traz aquela coisa do lúdico para o dia deles, para a vivência deles, e eles gostam bastante, eles interagem, como se eles tivessem sendo aquele personagem daquela história, eu acho isso tudo muito bacana. Eu acredito que se a gente começar desde pequenininho vai criando essa cultura de sempre ter um livro para ler. Eu, na minha casa, sempre fui muito, gosto muito de ler, então os meus filhos, os dois também gostam muito de ler, a mais velha muito mais. Então, ela tem sempre que ter um livro novo, uma história nova, e lendo diariamente a gente acaba criando um gosto, a disposição para ter aquele tipo de leitura, e ali vai fluindo. Eu acho que desde pequenininha a criança já vai tendo contato com esse livro, vai despertar nela alguma coisa, alguma coisa ali vai despertar. Aquela turma do G3 eles gostam muito de história, seja história contada, seja história lida, seja história através de desenho ou mesmo livro eles gostam de ter aquela história na mão para pegar, para tatear. Então, eu acho importante, eu acho que ali vai para frente, eu acredito muito nisso. (Professora Juliana – G3).

O papel das professoras como mediadoras de leituras para as crianças é fundamental na construção do gosto das crianças pelas histórias e pelos livros. Na pessoa da professora, encontramos um adulto e leitor mais experiente, que irá descortinar os significados do mundo por meio da leitura. Nas palavras de Faria (2004, p. 57), “É importante que se tenha claro que somente aquele que lê e que ama os livros é capaz de formar outros leitores”, portanto é necessário que as professoras gostem e leiam muito, para que possam envolver as crianças nessa arena de novos leitores de literatura infantil. Isso implica em investimentos e formação profissional. Bons leitores dependem em grande parte de bons professores, que embora muitas vezes façam caminhos solos em busca de autoformação, têm o direito a uma formação profissional que considere a literatura como uma das artes fundamentais para a formação humana, ou um direito inalienável, como nos coloca Candido (1995).

A professora Kédima relata algumas estratégias por elas utilizadas para ensinar as crianças a gostarem dos livros.

A gente deixa as prateleiras na sala, a gente está sempre trocando os livros e aí até uma coisa assim que eles pegavam os livros (a coisa mais linda!) aí olhavam no primeiro dia, no segundo já estavam rasgando e eu ficava com uma dó... Meu Deus, olha só os livros eles estão estragando! Mas, eles estão conhecendo, os livros estão ali, mesmo que eles peguem e arranque uma folha, eles estão folheando, eles estão apalpando, tendo a experiência de pegar o livro. Então, a gente deixa o livro na sala, a gente permite que eles experimentem, tem um contato, a gente leu os livros também e eles gostam bastante. Até quando eles estão bem agitados, se a gente falar que vai ler um livro e chamar eles, eles vêm. Claro, tem uns que ficam andando pela sala, mas aqueles também estão prestando atenção, então eu acho que é isso assim, é um processo, não é uma coisa assim tipo vamos sentar, senta aqui que a gente vai ler uma história, não, é uma coisa mais orgânica, mas fluida, que até aquele que está andando pela sala brincando, ele está prestando atenção, até teve um dia que a Ana leu, o Lucas estava que brincava, aí na parte que a Ana contava uma coisa que interessava, ele virava, olhava o livro e voltava para a brincadeira. Então, eu acho que é isso assim, é propiciar o contato com o livro, da leitura, mostrar como é gostoso, é uma coisa prazerosa. (Professora Kédima – G2).

A professora Kédima levanta pontos importantes a serem considerados: os livros precisam ficar acessíveis e disponíveis para as crianças, portanto em locais em que elas possam manusear, explorar, brincar, ler a qualquer tempo. Esses livros precisam ser renovados, de vez em quando, para que as crianças se sintam atraídas. Crianças muito pequenas ainda não sabem cuidar dos livros, por isso, ao pegar, passar as páginas, podem acabar rasgando algumas folhas, principalmente se não forem livros confeccionados com material mais resistente. Um olhar atento da professora, o ato de ensinar a cuidar, a passar as páginas, estar ali próxima da criança fazendo a mediação faz toda a diferença nesse processo. Mas isso não pode significar um controle excessivo, as crianças precisam ter a liberdade de pegar os livros, então é necessário que a professora tenha alguns cuidados para que esses livros permaneçam atrativos, como tirar aqueles que foram rasgados, fazer pequenos reparos como desamassar as folhas, além de procurar livros mais resistentes para colocar à disposição das crianças. A professora também levanta outro ponto importante que é o poder que as histórias têm de acalmar, pois em momentos que as crianças estão muito ativas e dispersas, basta a professora convidar para ouvir uma história que as crianças logo se juntam ao redor dela e vão se acalmado para apreciar, ouvir atentamente, ver e imaginar mundos possíveis.

A organização dos espaços, os adereços utilizados pelas professoras, as estratégias, tudo isso contribui para envolver as crianças nas histórias. Segundo a professora Diana, elas costumam

Colocar um avental, às vezes colocar um fantoche, almofada, um tapete diferente, algo que chame a atenção deles. O que a gente usa é muito cores – que chama atenção também, animais, que remeta ao cotidiano deles também, que não adianta trazer figuras que não é do cotidiano, aí a gente trabalha com umas, às vezes tendas, embaixo de tendas, os espaços são diferenciados, na sala, no hall. (Professora Diana – G1).

Para tornar o ambiente mais acolhedor, as professoras literalmente viram as mesas organizando cenários, pequenas cabanas para provocar interesses e não perderem o foco. Segundo a professora, os bebês não têm nenhum pudor em avisar quando estão considerando a proposta chata, eles “*viram as costas e saem*”.

E com relação aos espaços, eu procuro sempre que seja assim um ambiente mais acolhedor, que eles consigam assim se acalmar um pouquinho pra entrar nessa história, pra observar melhor aquele livro, sentar em almofada, nada muito elaborado. Com fantoche, pegamos edredon, viramos a mesa e fizemos um cenarozinho pra trabalhar com os fantoches. Daí eles ficam curiosos e vão lá por trás pra saber de onde é que tão saindo os bichinhos. E com música, com caixa também pra facilitar o movimento porque eles são muito ágeis. Então, a gente tem que pensar em estratégias pra que não se perca o foco e que essa contação continue tendo um sentido, seja gostoso pra eles porque eles dizem não mesmo – ‘Eu não to a fim, não tá legal’. Quando não é interessante, porque os maiores acham que é cultura – ‘eu preciso ficar, sou obrigado a ficar’, culturalmente eles já estão marcados com isso. E os bebês não têm esse pudor, que é maravilhoso, porque eles dizem pra gente que está chato, vira as costas e saem. Eles demonstram e a gente percebe, pôxa eu não to conseguindo a atenção deles, não tá sendo interessante. Tem que ficar observando isso e buscando estratégias muito rapidamente. (Professora Rejane – G1).

A professora Juliana utiliza fantoches e também reconstrói os personagens e as cenas da história com papéis coloridos ou TNT para que as crianças possam visualizar e se envolver mais com a narrativa.

Eu gosto bastante de trabalhar com fantoche, que eles gostam bastante nessa idade. Eu gosto de montar histórias com bichos, por exemplo: papel colorido ou TNT, eu gosto de montar a história para contar para eles. É mais fácil para eles terem a visualização, tem que trabalhar muito concreto com eles. Então, é a forma que eu acho mais fácil de se trabalhar nessa idade. Trazer o concreto. (Professora Juliana – G3).

Diferentes entonações da voz, o corpo, as expressões faciais, os gestos são estratégias que fazem parte da encenação das histórias transformando a narrativa em fantasia.

Tudo isso faz parte da contação. A professora que conta a história, ela tem que se utilizar de diversas técnicas na verdade. A gente não aprende isso, isso eu acho que já vem com a gente. Como falar, falar com as mãos, a gente fala muito com as mãos. Então, na história eu sempre tento dar uma tonalidade de voz diferente para o personagem, um ou outro, fazer as

expressões, porque ali também eles tão, é mais concreto para eles do que eu só contar a história. (Professora Juliana – G3).

Crianças sentadas em roda no tapete, utilização de fantoches e dedoches foram destacados pela professora como muito presentes no planejamento das histórias para o Grupo 3.

Roda, sempre roda no tapete, a gente já fez dedoches com eles, a gente vira a mesa e bota um pano por cima e vira um cenário, fantasia a gente acaba não usando, não porque a gente não quer, mas não sei, acho que acaba acontecendo. Mas, é mais o fantoche ou dedoches. (Professora Simone – G3).

A Professora Ana Lúcia entende que o espaço da sala ainda é muito determinado pela perspectiva adulta e que é necessário ultrapassar essa ideia e trazer elementos para compor um espaço e que as crianças possam viver experiências mais significativas:

Do brincar, do caminhar, de mexer com as coisas, de ter uma organização na sala também, de um espaço que é muito determinado pela perspectiva do adulto ainda, ainda, a gente precisa construir isto, mas que a gente procura sempre trazer elementos para que eles possam estar explorando este lugar, vivendo experiências, porque esse lugar não é o lugar que eu quero ocupar, de controlador. (Professora Ana Lúcia- G2).

5.2.1 Relação das práticas cotidianas com a formação do leitor

Ao perguntar às professoras sobre a relação da sua prática cotidiana com a formação do leitor, as repostas foram:

Eu penso que a formação do leitor é muito ampla, porque quando a gente apresenta ao G1 é bacana, porque a gente começa lá no início apresentando alguns objetos, aí eles vão manipulando e essa descoberta vai sendo ampliada. Então, depois a gente começa apresentando os livros para eles irem manuseando, eles estão mais atentos aos materiais do que aquilo que está impresso. E isso a gente já vai percebendo os avanços com o decorrer do tempo. E quando chega o momento que a gente vai começar a contar uma história ou apresentar aquele livro, porque esse termo de 'contar uma história' eu acho que a gente sai um pouco disso. A gente vai sentar e contar uma história, porque a gente senta, apresenta as imagens, vai relatando o que tem ali, dialoga com eles a respeito das imagens, dos sons que são produzidos. Os bebês, eles são muito sensitivos, eles têm uns sentidos a partir do meu olhar, eles são muito aflorados, então o tato, o olhar, a fala, o toque. O bebê ele é muito sensível. Então eu tento a partir da literatura, do objeto livro, e outras formas assim do contexto literário, explorar isso, mais os sentidos. E a formação do leitor está atrelada a toda nossa prática que se funda, tudo que a gente vai apresentando, aquele olhar deles assim de dinamização dos espaços, a meu ver está interligada nessa prática de leitor.

Apresentar objetos distintos do cotidiano deles, elementos da nossa cultura, elementos da natureza. (Professora Rejane - G1).

A professora Rejane fala da dimensão da linguagem relacionada à formação do leitor e que precisa ser desenvolvida na Educação Infantil desde os bebês. Ela reconhece como parte de seu trabalho docente, a responsabilidade de apresentar os livros às crianças, explorar a materialidade, por meio dos sentidos, ampliar as experiências de leitura com o objeto livro, as imagens e com a linguagem, entre outras.

A professora Simone considera que toda a sua prática com o G3 está relacionada a formação do leitor

Tem tudo, a gente trabalha muito a literatura, tudo o que a gente faz sempre busca trazer uma história, um livro em cima daquele projeto, então eu sou suspeita para falar porque livro, meu filho ama (risos), mas acho que tem (relação), para mim está intrínseco, a leitura para Educação Infantil e livros. (Professora Simone – G3).

Para a professora Juliana, todo o trabalho desenvolvido por elas nesses dois anos reflete no gosto das crianças pelas histórias e, conseqüentemente, na formação de leitores.

Eu acredito que sim, porque quando a gente chama eles pra fazer a rodinha pra contar história eles vêm correndo, eles largam tudo o que estão fazendo. Então, ali tu já percebe que a criança gosta daquele momento, de estar ali, interagir, eles interagem bastante com a história, eles querem falar todos ao mesmo tempo, juntos. A gente vai coordenando de acordo com que a gente consegue, aí tem hora que a gente tem que deixar todos eles falarem ao mesmo tempo, interagir, e depois para, volta na história e continua. Mas eu acredito que sim, porque é um hábito, a leitura ela é um hábito. Então, se tu permite tua criança de estar ali vivenciando aquilo diariamente, vai se tornar um hábito na vida dela e, conseqüentemente, futuramente, ela vai gostar cada vez mais. (Professora Juliana – G3).

A professora Kédima lembra que algumas crianças podem não ter acesso às histórias e aos livros em casa, remete à sua própria infância em que não tinha esse contato com os livros, então considera que é ali no CEI que elas têm que oferecer esse contato para as crianças. A professora entende que é necessário aprender a gostar da leitura.

Eu acho que é nesse momento que a gente tem que inserir a leitura, a literatura, aquela coisa do prazer de ler, porque eu não cresci com os meus pais lendo dentro de casa, e aqui também eu acredito que muitas das crianças, também é a mesma coisa, chega em casa e o pai vai para o celular, vai para TV, vai ver filme, vai para Netflix, e aí as crianças ficam... Eu acho que a leitura, você tem que aprender a gostar, não é igual a chocolate que tu come a primeira vez e já está amando, sabe? Então, é isso que eu acho, é aqui que a gente tem que inserir isso nas crianças porque a gente está para educar e a gente ensina também, se as crianças não

aprendem em casa, aqui é o lugar de elas aprenderem. (Professora Kédima - G2).

Para a professora Diana, a melhor fase para iniciar a formação de leitores é justamente com o Grupo 1, os bebês. Ao apresentar o mundo aos bebês por meio das literaturas, elas estão investindo na formação de leitores.

Acredito eu que essa é a melhor fase e a mais importante, porque se a gente quer leitores, futuros leitores, a gente já tem o quanto antes que apresentar. Educação Infantil tem muito isso, é muito literatura, dramatização, é o que chama, é a base. Acredito eu que, para formar leitores é preciso apresentar esse mundo. (Professora Diana - G1).

A professora Kédima cita duas crianças do grupo para reforçar seu argumento de que estão sim, inserindo a leitura na vida das crianças:

A Belle, que coisa linda, ela pega os livros, senta lá no cantinho e vai ler. O José também, então acho que a gente está fazendo uma coisa legal, porque a gente está inserindo a leitura na vida deles, mesmo que eles ainda não saibam ler, mas tipo assim, eles estão olhando as mensagens, os próprios gestos deles pegarem o livro ali já é um ensinamento para eles, então eu acho que é isso assim. (Professora Kédima - G2).

5.3 SOBRE OS LIVROS E HISTÓRIAS PREFERIDAS DAS CRIANÇAS

*De que são feitos os dias?
- De pequenos desejos,
vagarosas saudades,
silenciosas lembranças.
(MEIRELES, 2017a, p. 116)*

Ao perguntar se as crianças demonstram preferências por algum tipo específico de livros, a professora do G2 disse que as crianças preferem os livros que são manipuláveis, com abas para abrir ou puxar, estes livros instigam a curiosidade das crianças:

Tem aqueles livros que são manipuláveis, de mexer, de manipular, de encaixar, então esses livros despertam a curiosidade, chamam a atenção das crianças, embora muitas vezes não tenha o teor, um conteúdo, mas isso (as abas), despertam, eles gostam. A gente coloca na sala fantoches, brinquedos com o avental, com velcro. Para tudo, a gente precisa construir essa formação do leitor, precisa construir isso com as crianças. (Professora Ana Lúcia – G2).

A professora Kédima destacou os livros de imagem e também de abas, mas reforçou que as crianças gostam de todas as histórias, desde que as professoras sejam criativas no recurso da fala ou da apresentação do livro.

Tudo quanto é livro infantil, mas mais é de imagem, assim livros com imagem são mais chamativos, eles prestam mais a atenção, mas também se a gente pegar um livro que não tem tantas imagens e a gente fazer assim mais “mirabolante”, a fala, eles também vão prestar bastante a atenção. Até um livro que eles brincaram muito, nossa, eles pegavam e mostravam assim pedindo para ler, é aquele da minhoca, da música minhoca, minhoca, me dá uma beijoca, tem o livro e a música, e aí a gente cantava a música, e a S. (outra professora do CEI) levou para sala o livro da história e aí a gente contava a história do livro e cantava a musiquinha, eles amavam, porque eles já tinham o contato com aquela história em forma de música, aí a gente apresentou o livro, então eles amaram, mas eu acho que em questão geral, acho que é mais pela imagem, eles gostam mais quando tem mais imagens ou livros de abrir fechar (com abas) igual o de ontem. (Professora Kédima - G2).

Para a professora Juliana, que está há mais de dois anos com o mesmo grupo,

Como eu tô há mais de dois anos com eles, a gente acaba conhecendo e convivendo mais com aquela criança. Ali tem assim um grupo, metade que gosta muito de monstros, de fantasmas, de bichos, e a outra gosta mais de fada, de princesa, de super-herói. Então, é bem dividida a turma assim. Mas, toda história que se propõe para eles, eles gostam, contanto que seja uma história divertida, engraçada, eles gostam bastante. (Professora Juliana - G3).

A professora Simone acrescentou o gosto pelos clássicos infantis, mas reforçou também os monstros que provocam sentimentos de medo.

As clássicas, “Chapeuzinho Vermelho”, “Os três porquinhos” eles amam, então você pode trazer qualquer releitura dos três porquinhos, eles já sabem a história básica, mas eles vão ficar vidrados. De monstros, por mais que eles se assustem, mas gostam bastante, eles ficam com medo, mas querem saber. (Professora Simone - G3).

Segundo a professora, esse mesmo grupo também aprecia livros de imagem

Até tem um livro (que é meu, na verdade - do meu filho), desde o G2, que é só de imagem, de animais, outro dia eu trouxe, são animais conhecidos, mas diferentes, e eles adoram. O livro é só de imagens, em cima das imagens sempre tem uma música, e a gente tenta lembrar uma música para cada personagem. Eles gostam de cantar também. Eles têm um repertório bem grande. Tem horas que a gente não aguenta mais, mas eles gostam, e tem que finalizar com a música da pulguinha, a última é sempre a da pulguinha. (Professora Simone - G3).

Segundo a professora, há histórias que são solicitadas pelas crianças repetidas vezes.

Eles gostam muito de contar e recontar o mesmo livro, vinte, trinta vezes. No começo do ano a gente começou com aquele livro Bruxa, bruxa venha a minha festa e era todo dia, ficou umas três semanas só com o livro Bruxa, bruxa venha a minha festa. Aquele de imagem ali também já está todo rasgado, o dos três porquinhos- a gente até leu porco para eles, mas como a gente já vem trabalhando desde o ano passado com essa história, eles gostaram, eles viam, a gente começou com desenho de final de tarde, a gente botava e eles começaram a se apaixonar e a gente começou a trazer os elementos da história, para contar e recontar. Os livros são nossos, do CEI é muito pouco, mais são meus, da Ju e emprestados de alguma professora (elas trocam muito entre elas), a gente joga no grupo: que tem tal livro, aí que tem já traz e empresta. (Professora Simone – G3).

A Professora Rejane destaca que os bebês do G1 preferem “*Livros bastante coloridos, livros que sejam alguns 3D, outros que tenham texturas diferenciadas*”, no entanto ela disse que não se prende muito ao texto escrito e sim às materialidades, as formas, a estética das imagens. Para a professora, é preferível que as imagens sejam maiores, isso envolve mais os bebês.

Eu me preocupo, de focar mais a entonação, de envolver algumas músicas nessa contação, até porque quando tem imagens muito pequenas e que envolve mais a contação, isso não desperta tanto o interesse deles, é mais quando tem as imagens sendo maiores e que eles consigam se envolver melhor dentro desse contexto. (Professora Rejane - G1).

Ao mostrar as imagens para os bebês, eles já reconhecem alguns objetos e animais que são familiares, apontam, interagem, tentam nomear, aplaudem, soltam gritinhos e sorrisos, ou seja, participam da história.

Durante a pesquisa, pude observar que muitas vezes, a partir das imagens a professora cria um roteiro, cria uma história, que às vezes, vai além do que está escrito no livro. Reforçando as preferências do G1, a professora Diana reitera a fala da professora Rejane e acrescenta também os fantoches.

Aqueles livros que tem fantoche, não sei se você já viu? Tu bota a mãozinha e isso chama muito atenção. Os que são em 3D (Pop-up) que as imagens saem, são maiores, isso chama muita atenção deles e é bem bom. Os fantoches, eles não são necessariamente um livro, mas dali sai muita história também, e eles são apaixonados por fantoche. Eles ficam no armário apontando, apontando, a gente pega uma caixa e eles não, não, até pegar o fantoche. (Professora Diana- G1).

5.3.1 A mediação como elemento essencial: o papel do adulto na formação de leitores

A professora lembra que a presença do adulto, professora, sentando-se e brincando junto, fazendo a mediação ajuda as crianças a dar novos sentidos ao objeto, ao livro, ao brinquedo e aí está a intencionalidade pedagógica da docência com as crianças bem pequenas.

Se eu for colocar várias coisas na sala, eles vão manipular, vão brincar, vão mexer, vão passear pela sala, vão transitar e vão largar. Agora, quando a gente senta com eles e pega algo para brincar juntos, a gente vai dando outro sentido, então por eles serem muito pequenos, tudo o que a gente oferece para eles é novidade, sabe se encantam. Às vezes, uns brincam um pouquinho, mas logo já saem, outros querem mais, vê o Zé, o Vicente, Alice, a Belle, enquanto a gente está ali dialogando, eles vão ficando, eles ficam ali um tempo. (Professora Ana Lúcia – G2).

As crianças, por si só, descobrem jeitos diferentes de brincar e transformar os objetos, no entanto a mediação faz-se necessária para que aprendam outros sentidos.

Tem os jogos que gente oferece, se eu colocar ali, eles vão brincar, vão jogar, daqui a pouco eles transformam esse brinquedo num outro brinquedo de encaixar, mas quando a gente está ali junto com eles, vai dando outro sentido, vai aproximando dessa intencionalidade que muitas vezes a gente coloca ali, onde é que a gente quer chegar quando oferece alguma coisa, quer brincar junto. (Professora Ana Lúcia – G2).

A mediação das professoras é fundamental para que as crianças aprendam a cuidar dos livros ao explorar e ler. A professora esclarece que é importante ter alguns livros guardados e outros disponíveis.

Nossa, eles amam, é só pegar um livro – que a gente tem uns livros separados que daí para gente ter – porque se deixar ali eles rasgam, então a gente até deixa, mas eles já destruíram todos, são os mais velhinhos. Os que eram de papel, papelão, esses já estragaram, os que têm ali são de plástico, pano... Mas os que a gente quer são para as atividades dirigidas, a gente pega, faz a roda, bota no tapete, a gente deixa eles manusearem, mas a gente está ali com cuidado, eles contam histórias, eles pegam o livro. Teve um dia que a gente botou a cadeira ali e eles mesmos contaram as histórias para o amigo, sem saber qual era a história, mas eles mesmos iam contando pela imagem, então essa turma ama histórias. (Professora Simone – G3).

Essa necessidade de mediação apontada pelas professoras vem ao encontro do que assevera Mantovani (2014), de que o livro inicialmente é um objeto cultural abstrato e que as percepções e sensações provocadas por ele podem ser menos intensas que outros brinquedos ou materiais, por isso é a mediação do adulto que fará a diferença, pois por meio da mediação o adulto “[...] vai fazer com que criança compreenda o seu uso possível, tenha prazer com ele e se torne, aos poucos, motivada a usá-lo de maneira independente e autônoma”

(MANTOVANI, 2014, p. 72). A ação da professora em relação aos livros provoca as crianças a fazerem novas descobertas, desde experiências sensoriais, auditivas, detalhes das imagens, das palavras, dos textos até a descoberta de outros mundos existentes ou fictícios, possíveis ou imaginários. Ao ler para as crianças, a professora possibilita o entendimento sobre as coisas que podem estar contidas ali no interior das páginas e provocar a curiosidade de querer cada vez mais descobrir estes mundos.

5.4 PLANEJAMENTO, INTENCIONALIDADE E PERIODICIDADE: QUAL O LUGAR DAS HISTÓRIAS E DOS LIVROS INFANTIS?

*Nada foi projetado e tudo aconteceu.
Movo-me em solidão, presente sendo e alheia,
com portas por abrir e a memória acordada.*
(MEIRELES, 2017a, p. 291)

Ao refletir sobre os livros infantis e as histórias no planejamento das professoras, se ao planejar, há espaço para a literatura e qual a periodicidade das propostas, a professora do G2 mostrou que está atenta e comprometida não só com a literatura, mas também com outras dimensões importantes na formação dos sujeitos crianças. A professora cita o livro *Pedrinho, cadê você?* E ao trazê-lo, uma das questões que moveu a escolha foi o fato de neste ano não ter nenhuma criança negra no grupo, embora no CEI tenham várias crianças negras. Mas, compreende que as diferenças precisam estar presentes no cotidiano das crianças.

Então, na hora do pensar nesse planejamento, fico pensando um pouco em algumas dimensões que a gente precisa viver com as crianças, a questão da arte, da música, da relação com a natureza, do mexer na terra, do brincar na rua, desse espaço livre, porque eles ficam esse tempo grande emparedados dentro dessa instituição. Essa relação do planejamento, tem que ter, quando a gente pensa, por exemplo, o livro do Pedrinho, ele estava no planejamento, eu queria trazer essa relação também com o Pedrinho, a gente estava vivendo a semana da consciência negra, é claro que tem outros livros que também tratam da africanidade, da relação da diversidade e que vem durante o ano inteiro e aí esses dias mexendo nas minhas coisas, achei o livro do Pedrinho e pensei, aí eu vou levar, porque primeiro que era um livro para essa faixa etária, tinha essa relação com outra pessoa diferente do grupo de crianças que a gente tem, nós não temos criança negra nesse grupo, mas temos crianças negras na instituição. Então, procuro trazer no planejamento, às vezes uma ou duas histórias nesse planejamento semanal, mas às vezes, ela vem por aquilo que estou vivendo com as crianças, sem que necessariamente eu tenha determinado naquele dia, naquela semana. Não só o livro, mas a música, como forma também de viver a literatura. Então assim, procuro no planejamento semanal trazer a música, a arte, a contação de história. (Professora Ana Lúcia - G2).

As histórias e os livros parecem no planejamento de uma a duas vezes por semana, mas o contato com os livros acontece também fora do planejamento, como no parque, por exemplo, quando entre os brinquedos, há também livros.

Se eu for dizer que a organização de trazer um livro em espécie para as crianças por semana para que tenham contato com essa dimensão do livro, normalmente um a dois livros por semana acaba vindo, planejado, mas ele vem em outros momentos, quando a gente vai ao parque, eles pegam um livro e trazem o livro para eu contar, quando a gente está brincando, trazem sentam no colo e eu já vou contando, folheando o livro, também as crianças vão trazendo para nós, mas que no planejamento precisa estar previsto, tem que ter. (Professora Ana Lúcia – G2).

Corroborando com as colocações da professora Ana Lúcia, a Professora Kédima ratifica:

Acontece bastante, tem semana que acontece mais, tem semana que acontece menos, tem semanas que acontecem uns dois ou três dias, até porque a gente tem aquela estante de livros na sala. Às vezes é um momento que está mais livre, mas aí ela (a professora) pega, senta e lê para eles, então mesmo que não esteja ali no planejamento descrito “Eu vou ler este livro”, mesmo que não esteja o momento da leitura ali no planejamento, acontece que às vezes, naquele momento ali que eles estão mais livres, a gente senta, pega livro e lê para eles, então acontece bastante durante a semana, mas assim planejados tem semanas que acontecem uma tem semanas que acontecem duas, está bem presente. (Professora Kédima - G2).

Ao tratar sobre a periodicidade das histórias no G3, a professora falou que raramente passam uma semana sem histórias, elas estão muito presentes, cerca de duas vezes por semana. Além disso, nos momentos em que as crianças “*estão mais agitadas*”, as professoras também utilizam as histórias para acalmá-los.

Bastante, é muito difícil uma semana que não tenha livros, sempre tem, a Ju sempre traz o livro do projeto, mas também, geralmente ela lê dois livros. Muitas vezes ela lê um livro do projeto e um livro a mais, ou no momento em que eles estão muito agitados, nem sempre é o livro do projeto, quando estão muito agitados a gente traz o livro para acalmar, a gente faz um relaxamento ali e depois conta uma história. (Professora Simone – G3).

Na sala do Grupo 1, há uma caixa de livros guardada em cima do armário. Perguntei de quanto em quanto tempo essa caixa que vai para o chão? Também perguntei por que elas têm livros que ficam guardados dentro do armário? Como é que acontece essa organização das professoras?

Os da caixa são os de pano, os de plástico, que eles possam tá manuseando. E os que ficam no armário são aqueles que o custo é mais caro, que é difícil a gente adquirir, que precisa de uma mediação maior. Então, quando a gente tem aquele tempo para sentar com eles, a gente usa aqueles em 3D (Pop-up), com figuras maiores, de papel, deixa eles manusearem, mas a gente está ali para mediar. E os da caixa, geralmente é quando a gente tem aquele tempo limitado, a gente senta e tal só que não consegue ficar as duas ali juntas, mediando, então a gente deixa eles mais livres, manuseando. A gente mostra figura, e faz barulho dos animais, é uma contação diferente, digamos assim, eles exploram mais e a gente fica mais em grupo. E o do armário é quando a gente tem tempo. (Professora Diana – G1).

É importante lembrar que na rotina das professoras de Educação Infantil, há o momento de intervalo de quinze minutos para o descanso, tomar um café, fazer um lanche. Neste momento há um revezamento entre as duas professoras, portanto, é quando uma fica sozinha com todas as crianças do grupo. Este é um dos momentos citados pela professora como tempo mais limitado, uma vez que é uma única docente que precisa atender a todas as crianças. No caso dos bebês e crianças bem pequenas, é sempre desafiador.

A periodicidade com que as professoras dispõem essa caixa de livros para os bebês é muito frequente e o tempo varia de acordo com o interesse, quando elas percebem que já estão perdendo o interesse, guardam e propõem algo novo. Os livros do armário são propostos ao menos uma vez por semana “[...] para sentar e fazer a contação, no mínimo uma vez por semana a gente tenta sentar e fazer uma contação bem legal” (Professora Diana – G1).

A professora Rejane confirma as colocações da professora Diana,

Eu tento privilegiar assim, uma vez por semana. Pensar assim, me policiar para que isso aconteça. Porque eu trabalho com bebês, às vezes, por eles serem muito táteis e a exploração deles, essa parte da arte, dos sentidos ser muito aflorado, eu procuro trazer muitos objetos, trabalhar com arte, com descoberta de espaço, e apresentando tudo que está a volta deles sabe, tudo que eu vejo assim diferente, que eu acho bacana do nosso mundo. Dizer assim ahhh, é esse mundo aqui que a gente vive, eu quero apresentar para vocês isso. Então, eu procuro fazer isso nas minhas propostas. E, às vezes eu me pergunto, não só com relação à literatura, com relação a outras coisas, eu preciso trabalhar isso, eu preciso apresentar para eles, penso ao menos uma vez por semana. Às vezes passa, como tem dias que a gente se envolve em outras rotinas assim dentro da instituição, então isso flexibiliza, mas eu penso e tento propor ao menos uma vez por semana, esse é meu objetivo, mas nem sempre isso acontece. (Professora Rejane – G1).

Observei que quando a professora convida para uma história ou faz o movimento de pegar um livro no armário, os bebês vão atrás dela. A professora Rejane assevera que “Eles batem no armário, porque eles sabem que lá dentro tem o livro, os fantoches que estão lá na caixa eles pedem”. Às vezes, alguns bebês, *sem nenhum pudor*, saem fora, vão brincar com

outras coisas, mas uma maioria permanece grudada na professora. Isso é respeitado, pois as professoras compreendem que as crianças são sujeitos de direitos, e o direito à escolha deve ser respeitado e cada criança tem um ritmo, um momento diferenciado.

Que é um momento diferenciado, que é um momento que dá prazer. E observa-se que as crianças que estão distantes, eu fico me perguntando, não só quanto à contação de histórias, mas em relação a outras propostas, se aquilo está sendo interessante ou não para elas. Mas, às vezes, a gente espera que seja da maneira que planejamos, de que todos fiquem ali compenetrados e que aceite nosso convite, fiquem sentados e tal, no ambiente preparado. Mas, mesmo distante, ontem eu observava uma criança que enquanto eu estava contando, mas ela virava o pescoço e, do jeito dela, também estava participando. (Professora Rejane – G1).

A professora compreende que um jeito de respeitar as infâncias é convidando-os a participarem das propostas e não os obrigando, então ela faz o possível para envolvê-los, mas procura sempre estar atenta às respostas que eles dão. Algumas crianças, mesmo de fora, permanecem atentas.

Atento da forma dele. Claro que isso demanda uma atenção nossa sempre, do professor assim em alguns momentos, porque agora ele é um bebê, em outros momentos como ele vai se comportar? Mas, eles são convidados a participar, acho que esse período da infância deveria ser assim – o convite à participação, não a obrigação a participação. (Professora Rejane – G1).

Na continuidade da reflexão sobre o planejamento, a professora do G3 descreveu como organiza durante o ano e como as histórias são “trabalhadas”

Eu costumo montar projetos mensais ou bimestrais e dentro deste projeto eu divido em planejamentos, por exemplo, a primeira semana eu vou trabalhar uma história, ali eu vou contar aquela história diversas vezes, de formas diferentes, porque cada vez que tu vais contar, é uma forma diferente, tu nunca vais contar como contou da primeira vez, sempre vais achar uma coisa diferente para colocar, um elemento novo e a partir dali eu construo algumas atividades com eles, de acordo com a faixa etária e aí dentro da mesma temática eu procuro buscar outras literaturas que abrangem o mesmo significado daquela história. É assim, mais ou menos que eu monto o meu projeto. (Professora Juliana – G3).

Durante as observações realizadas com esse grupo nos últimos dias, percebi que a professora retomou algumas histórias que já eram conhecidas das crianças (para contribuir com minha pesquisa) e que ao final da história ela planejava alguma proposta relacionada à história. Então, aproveitando a expressão utilizada pela professora Juliana durante a entrevista “*eu vou trabalhar uma história*”, questionei se isso era um hábito, ou seja, sempre acontece de “trabalhar a história”?

Sempre acontece, conto a história e aí a gente planeja uma ou duas atividades em cima daquele tema. Porque assim, a gente tem que ter um registro da criança, daquele momento, e eu acho que não só através de fotos. A gente bate muita foto, a gente tem muitos registros de fotos e registro diário do professor, mas para a criança, daquele momento, eu acho interessante, e eles gostam muito de fazer, seja com tinta, seja com cola, papel, canetinha, tesoura, recortar, tudo de acordo com as habilidades que eles possuem, a gente não quer fazer uma coisa perfeita, é de acordo com o que a criança consegue demonstrar. (Professora Juliana – G3).

Nem sempre o que é planejado pode ser concretizado, alguns dias são possíveis, outros não, tudo depende do movimento do grupo e da observação e sensibilidade atenta das professoras. Segundo a professora Diana, sempre que é possível trazer uma história, “*a gente possibilita isso*”, pois

Também é uma forma que eles se acalmam. Tu chama (tu viu né?) para um livro, vem todo mundo. Atrai, chama eles. Depende muito de como que isso é feito também, não de forma mecânica, mas sim de forma prazerosa, que na idade deles é muito o som, os gestos, as imagens, então isso atrai muito eles. Todo o momento a gente traz isso. (Professora Diana – G1).

Desde o início da pesquisa venho tratando as duas profissionais da sala como professoras, compreendendo que ambas exercem a docência com as crianças, no entanto, do ponto de vista administrativo, há uma diferenciação e uma hierarquia de funções, que reflete muito mais no salário que nas tarefas diárias, uma vez que, legalmente, uma é professora e a outra auxiliar de sala. Sabemos que nos primórdios da Educação Infantil, a professora era a responsável pelas propostas ligadas ao “ato educativo” ou o que era considerado pedagógico e a auxiliar de sala responsável pelos cuidados corporais – alimentação, higiene, sono, ou seja, historicamente separou-se a cabeça das crianças do corpo (SAYÃO, 2008). Os avanços quanto ao entendimento de que é impossível fazer essa separação e que o cuidar e o educar são ações indissociáveis, portanto não é possível educar sem cuidar ou cuidar sem educar (KULHMANN JR. 1998; CERISARA, 1999; ROSSETTI-FERREIRA, 2003) são inegáveis, no entanto essa questão ainda nos é bastante cara, os resquícios dessa concepção construída historicamente permanecem visíveis em trabalhos de formação continuada e em muitos espaços de Educação Infantil.

Voltando às entrevistadas, na hora de planejar, procurei saber com as professoras se organizam, como resolvem essa dicotomia. O que é mais recorrente, a partir das respostas das professoras é conversarem sobre o projeto que estão pensando em desenvolver com as crianças, as possíveis propostas, cada um sugere algumas possibilidades e então a professora

tem a incumbência de sistematizar as ideias no caderno de planejamento. Isso ficou muito explícito na resposta da professora Simone:

Eu não sento com ela (a professora titular) assim “agora nós vamos planejar”, a gente conversa, ela joga a ideia: “Estou pensando em trabalhar neste projeto”, e aí nisso a gente vai conversando, a gente não discute na hora de escrever, mas a gente discute o antes e o durante também. Poxa, Ju, isso aí acho que ficava legal aquele livro ou fazer outra atividade. Geralmente, eu venho com atividade, proponho algumas atividades, mas a escrita é mais ela mesmo, mas querendo ou não eu participo da construção. Ela deixa muito livre, geralmente as atividades assim, a dos monstros de pintar, eu que dei a ideia, a gente vai conversando e vai surgindo. (Professora Simone – G3).

É importante registrar que na ação das profissionais com as crianças, essa hierarquia entre professoras e auxiliares não fica explícita, bem como na relação com as famílias, ao acolher ou na despedida das crianças. Ambas respondem igualmente pelo exercício da docência, portanto esse compartilhamento das ideias na construção do planejamento diário ou dos projetos de trabalho vem se materializando nas práticas docentes exercidas pelas profissionais.

No Grupo 1, esse planejamento também é discutido e construído no compartilhamento das ideias, embora a professora se encarregue de registrar em seu caderno.

É assim, a professora que recebe a regência que é a responsável, mas não que eu não participe. Ela fica com a parte do registro, de registrar no caderno, de montar o planejamento. Só que o planejamento em si a gente faz isso juntas. No cotidiano, no dia a dia, “Ah, estava pensando sobre isso, o que tu acha?” “Eu acho que a gente poderia fazer assim”. Aí ela senta e monta, porque mesmo com a nossa hora atividade, a gente nunca dá conta de tudo. Aí sempre uma está por dentro da outra, o que a outra pensa. (Professora Diana – G1).

Percebo o quanto é importante essa integração entre as duas professoras, isso reflete na qualidade do trabalho, nas ações das crianças e também das famílias, que se sentem seguras com qualquer uma das professoras.

É bem difícil ela fazer algo que eu não soubesse o que ia acontecer. A gente não se diferencia. É mais nessa questão do sentar e colocar no papel mesmo, e daí fica mais com a Rê do que comigo. E aí tem outras coisas que ela deixa mais pra mim porque eu tenho mais habilidade, enfim. E isso tem dado muito certo. (Professora Diana – G1).

A professora Ana Lúcia recorda que quando o CEI foi inaugurado, em 2013, a equipe organizou um planejamento coletivo privilegiando as dimensões da infância, a arte, a

literatura, o teatro, a música, fizeram isso durante o ano inteiro. Para ela, esta foi uma experiência muito enriquecedora. Depois, com o passar dos anos, esse planejamento coletivo foi ficando no esquecimento. A professora esteve afastada nos últimos dois anos e nesse retorno, após concluir o Mestrado, ela tem um olhar de estranhamento e começa a enxergar essas lacunas, que às vezes, quem está ali envolvida com a rotina da instituição, não se dá conta de alguns objetivos ou metas que vão ficando para trás. Na última reunião docente das professoras do CEI, a professora Ana Lúcia fez um desabafo sobre essas questões:

Aí eu disse gente, olha só, cadê esse planejamento? Cada uma de nós tem coisas lindas, que a gente sabe que muitos grupos vivem a literatura nesses espaços, quando a gente prioriza e as meninas planejam um momento de literatura com as crianças, apresentação de teatro das professoras, apresentação de teatro das crianças, musical, por que isso não vem no PPP? Por que isso não vem no nosso planejamento, para que a gente possa fazer um sarau com as famílias, possa trazer mais literatura e dar visibilidade para essa literatura nesse espaço? Então assim, foi um movimento de perguntar, questionar, mas é algo que ainda precisa ser trabalhado com mais frequência nessa relação com o espaço da literatura. (Professora Ana Lúcia – G2).

A professora também lembra que em outros tempos tiveram formação específica sobre literatura e que isto também não ocorre mais. Para ela, é fundamental retomar

O processo de formação continuada da rede, que a gente teve lindamente no processo vivido com a literatura infantil e hoje, não mais. A formação nesse ano foi socialização das experiências, se vieram experiências voltadas a literatura, hoje eu pergunto: quem discutiu esse espaço quando veio essa socialização? Por que não teve formador na rede, quem ajudou a problematizar essa discussão? (Professora Ana Lúcia – G2).

5.5 CONCEPÇÕES DE ESTÉTICA, DOCÊNCIA E LITERATURA

*Era belo não vir; ter chegado era belo.
E ainda é belo sentir a formação da ausência.
(MEIRELES, 2017, p. 2910).*

Ao perguntar às professoras como compreendem os conceitos de estética, docência e literatura e qual relação fazem com suas práticas, em seus grupos atuais, obtive diferentes respostas. Para a professora Ana Lúcia, esses conceitos estão imbricados, todos fazem parte da nossa constituição humana.

Da nossa relação com a vida, com a literatura, dessa experiência estética que o livro também nos ajuda a construir, essa quatro palavras são interligadas, uma está ligada a outra. Nós somos esses sujeitos quando a

gente também se constitui nesse lugar de busca, de querer saber mais, de querer estar nesses espaços, como é que eu vou viver isso com as crianças se eu também não me constituo como sujeito que também vive essa estética não só na relação com as materialidades, com esse espaço, mas com a vida, é nossa constituição humana. (Professora Ana Lúcia – G2).

Nessa mesma perspectiva, em que os conceitos se complementam, a professora Simone se colocou:

Estão relacionadas, um alimenta o outro, não vejo separados, primeiro para a gente fazer uma arte foi preciso uma literatura, foi em cima de uma literatura, para trabalhar uma atividade - vamos pegar a do monstrinho - para trabalhar a atividade do monstrinho foi preciso primeiro a literatura, mas para surgir esta arte, a gente trabalha com a estética, só que não aquela estética perfeita, mas a estética deles, claro a gente vai permeando ali os riscos, os traços, mas eles vão rasgar a folha, vão pintar fora. Eu acho que um alimenta o outro, não tem como separar. (Professora Simone – G3).

Para exemplificar esse entrelaçamento dos conceitos, a professora Simone se utilizou de uma história registrada durante as observações, *O monstro das cores*, (Aletria, 2012), de autoria da escritora espanhola Anna Llenas e traduzido por Rosana de Mont`Alverne, em que após a leitura da história, propuseram às crianças a pintura do personagem, em cada uma das situações vivenciadas por ele, realçando com cores distintas cada uma das emoções, de acordo com o livro.

Aqui poderíamos tecer algumas provocações para nos ajudar a pensar sobre os conceitos: ao utilizar o livro *O monstro das cores* com o propósito de fazer uma “arte”, estamos compreendendo que a literatura, por si só, é uma arte? Ou, para fazer uma arte, precisamos de uma literatura? Qual a ideia de arte e literatura que estão implícitas nesta fala? Se partirmos da premissa de que a literatura é uma arte, então não haveria (necessariamente) que usá-la como pretexto para uma proposta de trabalho, para a produção de algo que possa legitimar aquele momento da docência. A arte da palavra, das imagens, do conteúdo da história bastaria para a apreciação e fruição estética. Por outro lado, não estou aqui dizendo que não se pode, às vezes, fazer esta articulação entre a história e a proposta seguinte. O que quero é provocar a reflexão sobre a necessidade de sempre usar a história como recurso. Isso, a meu ver pode descaracterizar a compreensão da literatura e remeter a ideia do trabalho, tarefa posterior e nem sempre prazerosa ou criativa.

Sobre a mediação da produção realizada a partir do livro *O monstro das cores*, a professora compreende que é importante acompanhar, orientar, mas deixa claro que não busca *aquela estética perfeita*, mas respeita a *estética deles*, seus traços, mesmo que aconteça, algumas vezes, de rasgar a folha.

Essa interligação entre os conceitos também apareceu na fala da professora Diana:

Eu acho que é uma coisa só, é Educação Infantil, é tudo isso. É uma coisa interligada na outra, porque a estética é o que chama, porque se não for atrativo pra eles não vai despertar o interesse. É tudo, uma coisa está interligada na outra, literatura, tudo depende como tu vai apresentar isso, todos esses elementos... (Professora Diana - G1).

Para a Professora Kédima, a estética está relacionada ao belo, à sensibilidade, componentes implícitos à docência.

A gente tenta aflorar a sensibilidade de uma forma mais tranquila, mais orgânica, mas é isso, é o nosso trabalho em busca de mostrar a literatura para as crianças de uma forma que elas sintam prazer naquilo, que não seja uma coisa que não seja uma coisa igual livro didático. (Professora Kédima - G2).

Além de considerar que esses conceitos estão totalmente relacionados, a professora Rejane procurou tecer reflexões sobre o conceito de estética, de beleza.

A meu ver a docência tem que estar ligada à arte porque a gente tem que ter um olhar sensível para a criança, olhar sensível para os objetos, para os elementos da natureza, para aquilo que a criança nos conta, além das palavras. E a estética porque aquilo que toma uma forma, eu ia falar aquilo que é belo, mas o que é belo é muito relativo. As formas, aquilo que a gente produz, aquilo que tem valor é o que é estético. Eu acho que o que é belo é aquilo que eu participo, é aquilo que é feito com amor, é aquilo que tem envolvimento do grupo, isso falando de crianças. Às vezes, um trabalho ele é muito bonito esteticamente, que enche os olhos do adulto que já está embrenhado nessa cultura de beleza, de formatação de beleza, mas que não tem sentido algum pra criança. A meu ver o estético, no trabalho com as crianças, ele vai além da beleza formatada, vai da participação, do significado que aquilo teve para o grupo, do que foi vivido. (Professora Rejane - G1).

Aqui são destacadas dimensões importantes para pensar a docência, a sensibilidade do olhar, a escuta, o entendimento que temos sobre o belo e a beleza, a valorização das formas versus conteúdo, os conceitos padronizados, *formatados* pelos adultos e do significado das ações realizadas pelas crianças.

Ao falar sobre o projeto que estão desenvolvendo com o G1 neste período da pesquisa, que está voltado para as artes, em geral, a professora nos conta que é desafiador trabalhar com a expressão artística com os bebês, trazer diferentes materialidades sem cair nas propostas rotineiras de carimbar as mãos das crianças para mostrar seu trabalho.

Tentando trabalhar com diferentes tipos de materiais, com a linguagem artística também, trazendo alguns elementos da arte como a tela. A gente pediu a tela para as crianças, os pais para gente fazer pintura nas telas. O estético também, a gente está preocupada com o estético, porque o nosso trabalho, ele é um trabalho bacana, mas às vezes, a gente não consegue concretizar ele e apresentar isso. Então, se nós planejamos trabalhar com os elementos da natureza, trazer alguns elementos da natureza, eu sempre procuro pensar assim – Como é que eu vou concretizar isso? Porque é tão rico e tão mágico quando a gente faz junto com as crianças e depois ele não tem um destaque, o valor do que a gente viveu, daí a gente precisa concretizar o que a gente viveu. Como a gente vai concretizar sem carimbar? (Professora Rejane – G1).

Segundo ela, é preciso ser criativa com os bebês para pintar uma tela sem cair nas armadilhas de propostas padronizadas, porque “[...] os bebês, a gente precisa ter criatividade para que fique estético também, fique legal. Talvez um dos desafios seja convencer as famílias, às vezes até mesmo colegas professoras, sobre essa estética dos traços dos bebês, muitas vezes irreconhecíveis para os padrões adultos, que ao olhar, só enxergam riscos e rabiscos.

A professora Rejane citou durante a entrevista, uma exposição de obras feitas em argila pelas crianças do Grupo 1. Para as professoras e para as crianças daquele grupo, as obras ali expostas tinham um significado todo especial, no entanto, para outras pessoas “desavisadas” que por ali passassem, poderiam enxergar apenas pequenos pedaços de argila com formas indefinidas. Segundo a professora, “[...] a estética vai além dessa beleza formatada. O que é belo aos meus olhos, talvez não seja belo aos teus olhos, mas que é importante pensar nisso sim. É importante a gente sempre ficar refletindo a respeito disso” (Professora Rejane - G1). A concepção de beleza presente na fala da professora Rejane vai ao encontro do que preconiza Duarte Ju

nior (1998) de que a beleza habita a relação.

Para a professora Juliana, a docência faz parte de sua vida desde muito jovem, iniciou aos dezessete anos, há vinte anos exercendo esse ofício, portanto já é algo constitutivo de sua vida. Sobre a estética,

É muito importante, é a prática do professor, é o planejamento dele, quando eu planejo uma aula, um projeto, eu estou focada naquele grupo, o que eles trazem para mim de vivência, isso eu considero demais, eu acho muito importante trazer o que eles têm de fora para dentro e a gente poder trabalhar a partir dali, então a estética é mais ou menos o que tu apresentas para a criança, para a tua instituição. Se tu és um bom professor, se tu fazes o teu trabalho bem, tu vais ter

um reconhecimento das outras pessoas, isso para mim faz parte da estética. (Professora Juliana - G3).

Sobre a literatura, a professora Juliana destaca que algumas professoras não gostam muito de contar histórias, mesmo trabalhando com Educação Infantil, “[...] *mas eu não tenho problema nenhum, eu sempre gostei muito, muito mesmo*” e por isso, sempre procura trazer as histórias para seus projetos de trabalho. Para a professora há uma *identidade* e uma *praticidade* com a literatura, o que auxilia muito em seu trabalho.

5.6 REPERTÓRIOS ARTÍSTICO-CULTURAIS DAS PROFESSORAS

*Um instante de beleza
pode causar a transformação total
de uma vida.*
(MEIRELES, 2017b, p. 63)

Ao considerar que a constituição docente é um processo lento que vai se produzindo ao longo dos anos e que engloba todas as experiências vividas cotidianamente; e que a soma dessas experiências vai compondo os repertórios imagéticos, artísticos, culturais, emocionais, estéticos de cada sujeito professora, estamos entendendo que todos os aspectos que nutrem a pessoa *por inteiro*, reverberam na docência. Portanto, uma questão muito importante para pensarmos é sobre as possibilidades de participação e apropriação desses repertórios por parte das professoras pesquisadas, partindo do pressuposto de que repertórios mais alargados poderão suscitar maiores possibilidades de experiências para as crianças.

Nesse sentido, perguntei como as professoras vêm se organizando para participarem de eventos artísticos e culturais nos últimos tempos, se conseguiram participar de algum evento neste ano da pesquisa (2018), algum *show*, teatro, leitura de livros, algo que tenha sido importante, marcante, e que tenha nutrido esteticamente. A professora do G1 respondeu que neste ano optou por formação docente, que também estava sentindo necessidade de investimento e nutrição profissional, por isso fez essa escolha.

Então, culturalmente eu tô em baixa. Esse ano eu tive o propósito de formação, agora no final do ano a gente está com muita coisa e eu não estou conseguindo, chegava a pagar pessoas para ficar no meu lugar para ir a algumas formações na UFSC, na UDESC, na Prefeitura de Florianópolis, para pensar na minha formação pessoal, porque eu me dei conta se eu não fosse, isso depende só de mim, não está dependendo nem mais do município que precisa realmente investir nas profissionais da rede, mas isso não está acontecendo na nossa rede. Nossa rede está deficitária. Não está tendo

espaço para formação, formação de especialista, de pessoas que se dedicam à pesquisa. Nós tivemos a formação na Casa do Educador, mas é uma formação de troca de conhecimentos entre colegas de trabalho. Então, eu sinto falta de profissionais, de formadores que estudam, que pesquisam, e a nossa rede não está valorizando isso. Então, nesse ano eu tive esse propósito, esse foi meu objetivo do ano, ir em busca de algumas formações. As inscrições foram com relação à base, foram também com relação aos bebês que eu fui. Tem algumas acontecendo agora muito legais, mas eu não estou conseguindo. (Professora Rejane - G1).

A professora Diana também não tem conseguido participar de eventos culturais:

Olha, eu não tenho como, não é nem o acesso porque hoje em dia a gente até tem bastante acesso gratuito, mas é o tempo, a gente não tem muito tempo pra ir. O artístico que eu ainda sou mais apaixonada, eu ainda tô conseguindo fazer um curso, e eu consigo colocar isso em prática aqui. (Professora Diana - G1).

Ela cita um curso de Artes Aplicadas que está fazendo na Escola Profissional do Município e que está contribuindo muito com seu fazer docente. Embora relacionado as artes, não se trata de um evento cultural, mas de um curso de formação e desenvolvimento, algo que está relacionado a um interesse pessoal – a professora gosta muito de artes – mas que também qualifica sua prática profissional.

Aí eu consigo colocar muito na prática também, porque tu querendo ou não tu trabalha com fantoche, tu sabendo fazer o fantoche já é diferente. A construção do portfólio para mim é uma obra de arte aquilo ali. Eu adoro fazer aquilo ali. Tudo tu vai aprimorando e trazendo para sala. E com eles tu têm que ter muita arte, fazendo muita coisa diferente para chamar ele. Então tá sempre inventando coisa, sempre. Por isso que a gente nunca tem tempo para nada, a gente nunca dá conta de fazer tudo que a gente quer fazer. (Professora Diana - G1).

A professora Ana Lúcia, do G2, foi quem mais conseguiu nutrir-se com eventos de arte e cultura, e isso se deu principalmente porque a professora esteve afastada das atividades docentes por dois anos para fazer seu Mestrado no Programa de Pós-Graduação da UFSC. A professora conta que aproveitou esse tempo para viver estas experiências na companhia da família.

Eu vou dizer que sou uma pessoa muito simples na minha essência, sou esse sujeito muito simples, mas que enquanto Ana, que tenho uma família, que tem filhos, tenho um relacionamento, procuro viver essas coisas em família (um menino de 15 e uma menina de 8), procuro levá-los a esses lugares, eu, eles, o marido, viver essas coisas que também ajuda a nos constituir, mas eu consegui nesses dois anos do Mestrado viver isso muito mais intensamente, porque era um tempo que eu estava dedicada ao estudo e que também me colocava na condição de sair para esses lugares, ir à uma peça de teatro, fomos a São Paulo, a gente foi ao Museu, fomos em espaços culturais, então

assim hoje, por exemplo, essa constituição de viver esse espaço de estudo me ajudou a ampliar também e ver o quanto é importante eu viver essas coisas com os filhos, por exemplo a gora em novembro fomos a SP, fomos a Livraria Cultura, uma bela de uma livraria, fomos passear, conhecer o espaço da Avenida Paulista, sabe trazer isso também para me nutrir dessas experiências e também ajudar a construir isso com meus filhos. Trazer isso também para nosso espaço de formação dentro da instituição, dialogando com as colegas que momentos que a gente tem de mexer na terra, de contemplar a natureza, qual o tempo que a gente tem de parar e descansar um pouco, de sentar e ler um bom livro? (Professora Ana Lúcia – G2).

Já a professora Juliana tem reservado um tempo para nutrir-se culturalmente, juntamente com sua família. Essa professora preserva muito o tempo para convivência familiar e esse equilíbrio é fundamental, reflete positivamente na vida pessoal e profissional dela e de sua família.

Eu sou muito família, eu sou muito família mesmo, meus filhos são tudo na minha vida, eu acho que toda mãe deve falar a mesma coisa, eles são tudo na minha vida, sou casada há vinte anos, casei muito nova, então a gente vive muito feliz, eu, meu marido e meus filhos e a gente gosta muito de sair com eles, de ir par ao cinema, ir ao teatro, eu gosto muito de teatro, eu gosto de show, ir à praia, descansar, uma coisa mais tranquila eu também gosto, isso faz parte da minha vida. Eu acho que é importante, tu não podes só trabalhar, trabalhar, tem que ter tua vida própria. A minha vida aqui dentro é a minha vida no CEI, mas fora daqui eu tenho a minha vida com a minha família, então a gente tem que saber separar as coisas. Claro que em casa a gente conversa muito sobre meu trabalho, meu marido fala sobre o dele, mas é um momento pequeno, a gente quer curtir, a gente quer aproveitar a vida. (Professora Juliana – G3).

Seria importante que todas as professoras (aliás, todas as pessoas) pudessem se organizar para terem uma vida familiar, com direito ao lazer e ao ócio, paralela a sua vida profissional. Nesse sistema capitalista absolutamente selvagem⁴⁷ em que nos encontramos, para uma grande parte da população que luta diariamente pela sobrevivência, trabalhando cada vez mais, em condições ínfimas e com salários cada vez mais baixos, vendo seus direitos serem subtraídos por um desgoverno que anuncia diariamente novos desmontes, o lugar do prazer e da convivência familiar torna-se um privilégio de poucos, uma utopia e não um direito.

Ao perguntar se a professora percebe alguma relação entre a participação nesses eventos e o exercício da docência, a professora Kédima não teve dúvidas ao responder afirmativamente: *“Tem toda, uma pessoa que vai ao teatro, aos eventos tem muito mais*

⁴⁷ Sistema capitalista marcado pelas desigualdades sociais e econômicas, em que a educação, a saúde e as políticas sociais não são prioridades, parte da população não tem garantia aos direitos básicos, os direitos trabalhistas vêm sendo ameaçados e fragilizados e grande parte da população depende de subempregos.

repertórios que uma pessoa que nunca fez nada, mas assim, no momento, atualmente, tá meio braba a situação [risos]” (Professora Kédima - G2).

Na fala da professora, está clara a compreensão do quanto é importante participar de eventos culturais, mas há outros fatores que impedem essa participação:

Agora não tenho ido a nenhum evento cultural. Eu já fui ao museu, já vi teatro, mas por agora não, falta de tempo, a minha vida tá meio complicada. Tenho um filho de três anos, meu marido trabalha à noite e eu trabalho de manhã, a gente se desencontra, acaba que sair é uma coisa muito rara para mim, acaba que eu não consigo sair para lugar nenhum. Acaba que sair é difícil por causa da casa, da família. (Professora Kédima - G2).

A realidade da professora não é diferente de tantas outras que as pesquisas vêm nos mostrando. Embora ainda muito jovem, a família, o trabalho, a busca pela sobrevivência tornam a vida da professora *meio complicada*. Mas, nem sempre foi assim, a professora lembra que gostava de sair:

Antes eu gostava de sair, gostava de cinema, adorava cinema, ia umas três vezes na semana, adoro filme, ia bastante para cinema, teatro não porque é uma coisa mais cara para você participar mas eu gostava de show ia para o show agora nada disso [risos]. (Professora Kédima - G2).

A professora Rejane pondera que há eventos que são gratuitos, que tem “[...] *uns teatros que são gratuitos, noturnos*”, portanto acessíveis, no entanto isso não significa que tenham disponibilidade para participar.

Acesso a gente tem, mas disponibilidade já é mais difícil porque tem questões familiares, questões profissionais e financeiras e assim por diante. A gente vai sendo emaranhado por tudo isso. Então o acesso eu penso que a gente tem, é preciso ir em busca, é preciso visitar site, é preciso dedicar um tempo, mas existe. (Professora Rejane - G1).

Para a professora Simone, também não está sendo possível participar de eventos culturais. Neste ano, conseguiu ir ao Cinema Infantil com seu filho e foi uma vez ao cinema com seu marido, no mais “[...] *quase não tenho saído. Falta de tempo e dinheiro, quando tenho tempo, não tenho dinheiro e quando tenho dinheiro, não tenho tempo. Agora faltam os dois... Nas férias vou relaxar um pouco, mas literatura infantil, todos os dias, tu não tem noção... [risos]*”

Seu filho tem cinco anos e gosta muito das histórias, por isso a opção em ler diariamente para e com ele os livros de literatura infantil. Quanto aos livros que ela utiliza, recebe alguns provenientes de projetos de distribuição gratuita, costuma comprar em sebos,

tem uma amiga que é escritora e compra diretamente dela, seu filho também ganha livros de presente da família, e assim vai-se compondo o acervo. Seu filho está começando a ler e com isso, “[...] *a história fica mais longa porque ele quer tentar ler as palavras*”. A professora disse que não costumam comprar livros em livrarias, “*Comprar em livrarias é pouco, mas a gente vai mais em sebos, usados*” (Professora Simone – G3).

Apesar de suas leituras serem diárias, não ultrapassam as Literaturas Infantis. Mesmo nas férias, a professora disse que “*tem passado sem ler*”, pois na faculdade leu muito e depois deu “[...] *uma freada, antes da faculdade eu lia muito, eu li tanto na faculdade que depois eu não consegui ter o prazer de pegar – cheguei a ler dois ou três de romances – mas não sei, depois da faculdade, daí também veio o filho, a agenda fica menor [risos]*” (Professora Simone - G3).

As dificuldades apontadas pelas professoras para buscar essa nutrição estética reflete essa correria que tem se tornado a vida das pessoas na contemporaneidade onde o tempo é constantemente medido pelo mercado financeiro e por isso, não pode ser desperdiçado. Soma-se a isso o fato de serem todas mulheres. Por mais que tenhamos evoluído, nas últimas décadas, em relação à divisão das tarefas domésticas e com os filhos com o companheiro, é inegável que a condição da mulher, da forma como foi historicamente construída na nossa sociedade, acumula duplas ou triplas jornadas de trabalho. Assim sendo, o tempo do trabalho, da produção, da geração de renda ocupa quase todas as horas e energias desses sujeitos, mulheres professoras, o que resta é o tempo do esgotamento e da reposição das forças para um novo dia, novamente marcado pela aceleração. Fugir desta rotina para participar de eventos artísticos e culturais simplesmente pelo prazer ou pela fruição estética parece até um sacrilégio. É difícil autorizar-se a tal profanação. Mas é preciso fazer um movimento contrário, transgredir, pois nas palavras de Meireles (2017b, p. 63) ditas na epígrafe deste item, “Um instante de beleza pode causar a transformação total de uma vida”, portanto a arte pode salvar vidas, salvar a humanidade. Schiller (2002) também vai ao encontro de Meireles ao conceber a beleza como condição necessária a humanidade e possibilita a liberdade de espírito. Para Schiller (2002, p. 21), “[...] a arte é filha da liberdade e quer ser legislada pela necessidade do espírito”. O autor considera que a formação da sensibilidade é uma necessidade a ser educada. O belo não é natural, é necessário que seja produzido a partir de algo que contém em si a potência do belo. O belo ou o feio para Schiller não está nas coisas, nos objetos, mas no modo como os percebemos e aqui fica explícita a necessidade de uma educação estética que possa valorizar os conhecimentos sensíveis tanto quanto aqueles inteligíveis propostos por Duarte Junior (2001), sem privilegiar um ou outro, mas garantir

ambos, pois para o autor, a arte possibilita a educação da sensibilidade e a “[...] descoberta de uma outra forma de significação que não a conceitual, parece necessário que sua inserção em processos educacionais se faça em estreita comunhão com o desenvolvimento de valores e de um raciocínio lógico” (DUARTE JUNIOR, 2001, p. 213). É nessa mesma perspectiva que Leite (2005) defende a participação em espaços artístico-culturais como meio de sensibilização e ampliação do olhar, pois a autora considera que é no o diálogo com o outro e com a cultura de cada sujeito “[...] é constituído, desconstruído, reconstruído cotidianamente. O acesso aos bens culturais é meio de sensibilização pessoal que possibilita, ao sujeito, apropriar-se de múltiplas linguagens, tornando-o mais aberto para a relação com o outro” (LEITE, 2005, p. 23), por isso tão importante na constituição pessoal e profissional das professoras.

Também me interessou saber sobre os repertórios de leituras das professoras. O que as professoras leem? Quais seus interesses de leituras? Nas respostas das professoras, é possível observar uma forte tendência para leituras técnicas, relacionadas ao trabalho; em segundo lugar, leituras de *Séries* e somente uma professora citou poesias e contos como outras leituras que faz nos períodos de lazer.

A professora do G2 gosta de romances das revistas Sabrina e Júlia⁴⁸, mesmo sabendo que “[...] *tudo acaba em amor*”.

Eu gosto de ler livro em casa, gosto de ler livros de romance, tenho um monte daqueles livrinhos da Júlia, da Sabrina, minha tia tem muitos, tem uma biblioteca na casa dela, ela adora esses livros e aí ela me empresta e quando alguém vai para São Paulo, traz uns dez para mim aí eu levo de volta. Então é assim, eu adoro aqueles livros, eu já sei o final de todos, que é tudo igual, com final feliz, tudo acaba em amor, mas eu adoro, é o tipo de livro que eu gosto de ler no meu momento de tranquilidade, é disso que eu gosto de ler. (Professora Kédima - G2).

A professora Rejane também tem optado por leituras técnicas, voltadas à Pedagogia, durante o ano, deixando outras leituras somente para as férias. Suas preferências são “*Livros que são séries. As séries Fallen,⁴⁹ eles que têm um pouco de suspense, que tem um contexto mais histórico, que a gente consegue acompanhar, que a história não cessa no primeiro livro, que fica com vontade de ler o segundo, mas tá difícil, tá difícil.*” (Professora Rejane - G1).

Já a professora Diana disse não tem conseguido ler outras literaturas, somente leituras voltadas ao seu trabalho, para fundamentar sua prática.

⁴⁸ Romances de banca lançados pela Editora Nova Cultural nos anos 70.

⁴⁹ Trata-se de um romance da Série de livros de ficção sobre anjos, da escritora norte-americana Lauren Kate, Estados Unidos, 2009.

Não. O que eu consigo é quando precisa fundamentar algo, ou levar algo pras famílias, a gente vê que tá faltando isso, falta entendimento dos pais, aí corre atrás e lê para conseguir tentar pelo menos de uma forma mais leve passar pros pais o que a gente quer, porque não adianta usar muito termo com eles que eles não vão nem entender. (Professora Diana - G1).

Ao ser questionada se no período de férias há leituras e quais, a professora respondeu que:

Olha, já existiu antigamente. Eu invento cada vez mais coisa que não consegui dedicar, mas eu gosto de livros de séries que tem uma sequência que eu possa, gosto de livros de reflexão de vida, basicamente isso. Sempre começo, mas nunca consigo concluir algo voltado pra educação, algum tema atual que está repercutindo muito para tentar entender um pouco mais. Mas, geralmente eu começo um livro, pego as partes, os capítulos que me chamam mais atenção, e não consigo concluir todo. (Professora Diana - G1).

Quando se trata de leitura, a professora Juliana também tem entre suas preferências, as séries, mas apresenta também outros interesses como os romances ou espíritas: “[...] eu estou lendo agora uma série, são oito livros, *Game of Thrones*, eu já assisti a *Série*, mas comecei ler agora. Também gosto muito de romances, gosto de livros espíritas, eu gosto muito de ler, eu não tenho um gosto definido” (Professora Juliana - G3).

Esta professora procura manter outras literaturas de férias, de lazer, de final de semana, sem deixar de lado o profissional, a leitura do livro técnico:

Este ano eu li muito sobre Maria Montessori, meu filho estuda em uma escola que trabalha com o método Maria Montessori, pra eu poder ajudar ele, eu li muito, a gente tem que ajudar, e é totalmente diferente do convencional, do tradicional e no final do ano ele tinha que apresentar uma monografia, então eu li muito para ajudar ele nesse processo. Eu gosto muito de dificuldades de aprendizagem, transtornos, nessa parte de educação especial eu gosto de ler bastante também. (Professora Juliana - G3).

Já a professora Simone tem optado por literaturas infantis:

Eu ultimamente só tenho lido livro infantil por causa do filho, toda noite eu tenho que ler um livro para ele, a não ser quando ele está de castigo, que daí o castigo dele é ficar sem a literatura. Eu não estou tendo tempo de ler livro, mas eu gosto mais de romance e ficção. Agora, escutar eu escuto muita política, mas não gosto de ler política, gosto de escutar.

Ao ler uma literatura infantil diariamente para seu filho, a professora Simone vem nutrindo seu rebento e ao mesmo tempo se nutrindo, pois na perspectiva de Cecília Meireles (2016, p. 20), “A literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição”.

A professora Ana Lúcia destacou as poesias de Cecília Meireles e Manoel da Barros, poetas brasileiros, entre os seus preferidos, mas sente-se muito atraída pela discussão das políticas de educação e dos movimentos sociais. Esta professora concluiu o Mestrado em 2018 com pesquisa na área das políticas públicas de educação infantil.

Eu gosto da literatura infantil, gosto dos livros infantis, gosto de procurar olhar uma Cecília Meireles, um Manoel de Barros, o Mia Couto, na época do mestrado, me apresentaram, mas não consegui ainda voltar para lê-lo. Vou te confessar que apesar dessa dureza, ainda me chama muito é a discussão política, porque é algo que te aproxima dos teus estudos, então muitas vezes vou a uma livraria e o que me chama a atenção são os livros que a pesquisa me trouxe, uma relação com os movimentos sociais. Falou em movimentos sociais, estou dentro. (Professora Ana Lúcia - G2).

A professora contou que já tem reservada sua leitura de férias, que embora trate de questões sociais e econômicas do país, a professora considera também uma literatura, pela beleza com o autor aborda a questão.

Tu veja, eu comprei o livro do Boaventura de Souza Santos⁵⁰ que fala da tese do doutorado dele, que foi que ele fez no Rio de Janeiro, na favela do Jacarezinho, então na dissertação eu trouxe alguma coisa dele, então quando chegar no período de férias, período de licença prêmio, vou ler esse livro porque ele é lindo. Ele traz a história da favela do Jacarezinho, ele diz que é Passárgada, faz uma alusão com o lugar e aí ele traz toda uma relação do que o povo viveu, isso é literatura, trazer a sutileza, trazer a história desse povo, da vida, da essência desse povo que também teve que subverter uma ordem capitalista. Vou te dizer assim que muitas vezes, hoje se eu chego numa livraria e esses livros me batem o olho. Claro que pelo trabalho com as crianças, tu vais ter que buscar outras coisas, te aproximar cada vez mais porque tu também não podes estar longe deste lugar, mas aí assim a literatura infantil, esses outros olhares, diz assim ó, olha tu vais precisar te tornar muito mais humana. (Professora Ana Lúcia - G2).

A partir das colocações das professoras, é possível perceber que muitas são as razões apontadas que dificultam o hábito da leitura, entre elas: família, trabalho, cuidados com a casa e as tarefas domésticas, falta de tempo, falta de dinheiro. Aqui é possível fazer um paralelo com os dados da Pesquisa Retratos de Leitura no Brasil e perceber que estas dificuldades não são exclusividade das professoras do CEI do pesquisado.

O Instituto Pró-Livro, criado em 2007 com o objetivo de fomentar a leitura, a difusão e o acesso ao livro apresentou em 2016 o relatório da 4ª. edição⁵¹ da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil que foi realizada em 2015. A pesquisa teve como objetivo central “Conhecer

⁵⁰ Trata-se do livro O direito dos oprimidos, de 2014, lançado pela Cortez Editora.

⁵¹ As edições anteriores aconteceram em 2000, que aconteceu antes da criação do Instituto, foi realizada pela Abrelivros, Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), 2007 e 2011, realizadas pelo Instituto Pró-Livro.

o comportamento leitor medindo a intensidade, forma, limitações, motivação, representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital- pela população brasileira.” (2016, p. 8).

Nesta pesquisa, é considerado leitor aquele que leu pelo menos um livro nos últimos três meses, seja inteiro ou em parte, e não leitor aquele que declarou não ter lido nenhum livro neste período de três meses, ainda que tenha lido nos últimos doze meses. O conceito de livro utilizado na pesquisa abrange livros em papel, digitais ou eletrônicos, áudio de livros digitais, livros em Braille e apostilas escolares e exclui os jornais, manuais, revistas, gibis, folhetos e catálogos.

Trata-se de uma pesquisa em âmbito nacional, no qual foram realizadas 5012 entrevistas entre os meses de novembro e dezembro de 2015 e teve como participantes, sujeitos a partir dos cinco anos, alfabetizados ou não. De acordo com os respondentes, a principal motivação para ler um livro é o “Gosto”, seguida pela “Atualização cultural ou conhecimento geral” e em terceiro lugar, “Distração” (IPL, 2016, p. 25). Observou-se que quanto maior o nível de escolaridade, maior a motivação de “Atualização cultural ou conhecimento geral” e menor os “Motivos religiosos”.

Quanto ao gênero que costuma ler, dos respondentes do Ensino Fundamental I ao Nível Superior, a Bíblia está em primeiro lugar. Para os entrevistados de Nível Superior, a leitura da Bíblia é seguida por “Livros Técnicos ou universitários”, para “Formação profissional”, em terceiro lugar, os “Romances” e em quarto lugar, “Livros didáticos ou ligados as matérias de seu curso” (IPL, 2016, p. 30).

Sobre as razões que atrapalham ou impedem a leitura dos livros está em primeiro lugar “Por falta de tempo”, em seguida “Porque prefere outras atividades”, “Porque não tem paciência para ler”, “Porque não há bibliotecas por perto”, “Porque acha o preço de livro caro” (p. 35). Se por um lado, a maioria respondeu que a falta de tempo é uma barreira para a leitura, por outro, ao ser perguntado sobre o que gostam de fazer no tempo livre, preferem, em primeiro lugar, “Assiste televisão”, seguida por “Escuta música ou rádio” e em terceiro lugar, “Usa a internet” (IPL, 2016, p. 39). A leitura de livros ficou em décimo lugar na preferência para o tempo livre. Importante destacar que assistir televisão está na preferência dos leitores e dos não leitores. Outro dado importante apontado na pesquisa é a média de livros lidos inteiros nos últimos doze meses, de apenas 2,43.

Sobre a mediação de leitura,

Os resultados da pesquisa reforçam a análise de que o hábito de leitura é uma construção que vem da infância, bastante influenciada por terceiros,

especialmente por mães e pais, uma vez que os leitores, ao mesmo tempo em que tiveram mais experiências com a leitura na infância pela mediação de outras pessoas, também promovem essa experiência às crianças com as quais se relacionam em maior medida que os não leitores. (IPL, 2016, p. 131).

Portanto, a primeira influência sobre o gosto da leitura foi da família e em segundo lugar, algum professor ou professora. Também foram feitas algumas perguntas específicas para professores, uma delas sobre o último livro lido ou que está lendo e autor. Entre os professores a Bíblia também é o livro mais lido, confirmando a resposta anterior que abrangia os leitores em geral. E quanto aos autores mais citados pelos professores, em primeiro lugar, Augusto Cury, seguido por Chico Xavier, e depois estão empatados: Gabriel Garcia Marques, Paulo Freire, Benny Hinn, Ernest W. Maglischo e Içami Tiba, ou seja, há uma preferência por leitura ligadas a religiosidade e autoajuda.

5.7 CONTO ITINERANTE: PROJETOS, AÇÕES E GRUPOS DE ESTUDOS

*No fruto quase amadurecido
começa agora a circular gloriosa doçura:
luz dos dourados outonos.*
(MEIRELES, 2017, p. 453).

A rede municipal conta com um projeto chamado Hora Conto Itinerante, que integra professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e que fazem visitas aos Centros de Educação Infantil e Escolas de Ensino Fundamental levando um pouco de Literatura Infantil para esses espaços. Por meio da contação de histórias, elas brincam com a imaginação e a fantasia das crianças, além de muita diversão. Este projeto já tem mais de quatro anos, e segundo a professora Ana Lúcia, é um dos pontos positivos do trabalho realizado pela Rede Municipal. Nesse período da pesquisa de campo, a equipe do Conto Itinerante fez uma visita ao CEI, organizando dois momentos diferenciados, um para as crianças de zero a três anos e outro para crianças de quatro e cinco anos.

Elas continuam com o trabalho, isso é muito positivo para a rede, elas tiveram aqui uma vez neste ano, que foi por agora, elas tiveram na semana passada, então fizeram uma contação de história pela manhã, um momento com os pequeninhos, zero a três e fizeram também com os maiores; a tarde também fizeram da mesma forma. Foi bem positivo. (Professora Ana Lúcia - G2).

Na perspectiva da professora, seria necessário vincular as ações pontuais envolvendo literatura infantil, histórias e livros infantis em geral, que acontecem no CEI, por iniciativa individual de professoras com um processo formativo mais sistematizado, com registros onde

pudessem utilizar para problematizar e refletir suas práticas, no coletivo da instituição, podendo assim superar fragilidades e avançar qualitativamente, por exemplo, envolvendo mais a participação das crianças nesse processo. A professora lembra que têm experiências lindas que acontecem no CEI, no entanto, ficam restritas apenas ao grupo da professora que realizou. Essas experiências poderiam ser mais socializadas.

O que falta para nós ainda é a gente retomar aquilo que a gente constrói porque muito se perde, então tem experiências lindas, mas a gente não amarra esse processo de formação, porque é um processo de formação e aí não tem essa discussão de problematização, não tem um momento para ver onde a gente pode ampliar, onde está a participação das crianças nesta construção, isso não tem. É preciso ter alguém que nos desafie, que questione, para ir além, porque senão a gente fica. É isso que a gente está vivendo hoje na rede, a gente sabe que tem experiências lindas, tem professoras muito envolvidas com este trabalho com as crianças, mas esse professor está ficando, com seu grupo de crianças, muitas vezes só com seu grupo mesmo e que nem no espaço da instituição ele não tem essa possibilidade de troca. Eu acho que a gente conseguiu avançar até um lugar e hoje me parece assim que a gente está estagnada, ou recuando em alguns aspectos. Como é bom a gente escutar histórias, a gente tem a Barca dos livros e nem vai neste lugar. (Professora Ana Lúcia - G2).

No momento o CEI não vem desenvolvendo nenhum projeto coletivo sobre Literatura Infantil ou contação de histórias. Não há uma ação sistematizada, planejada e assumida no Projeto Político Pedagógico da instituição nesse sentido. Mesmo nos grupos de estudos, que funcionam na hora atividade das professoras, ao longo do ano, a temática acerca da literatura ou das histórias infantis não tem sido objeto dos estudos. No entanto, acontecem ações pontuais, por iniciativas de professoras que se organizam com propostas mais coletivas para envolver todas as crianças do CEI, o que para a professora Kédima, é um diferencial.

Vejo que aqui as professoras trazem muitas atividades, muitas propostas diferentes, e uma delas é o teatro. Teve semanas que nós tivemos dois teatros propostos pelas professoras daqui, e aí como que isto está presente aqui, as crianças já sabem que quando elas vêm para cá, para o espaço do refeitório, elas vão ver alguma coisa diferente. Até o próprio ato de eles entrarem e sentarem em cima do tapete, até os bebês de menos de 1 ano sentam-se e ficam ali e prestam a atenção Como eles estão sendo educados de apreciar um teatro desde bebês, o que é diferente de uma criança que fica em casa que só mexe no celular. Aqui uma criança de seis anos vai chegar aqui e ter aquela postura de sentar e prestar a atenção no teatro, na história porque é uma coisa bem presente aqui no CEI.

Eles estão vivenciando essas propostas, de ter essas experiências, de ter essa oportunidade, porque aqui tem crianças que têm um poder aquisitivo maior, que os pais provavelmente têm condições de levar em um teatro, mas e as crianças que não têm? E aí elas nunca terão contato? Então, tudo isto está relacionado à formação do leitor, é aqui que elas têm a possibilidade

de ter contato com a arte, contato com a literatura, com tudo que envolva a arte, o belo e a estética. (Professora Kédima - G2).

A professora Juliana lembra que já tiveram alguns projetos referentes à Literatura Infantil no CEI, mas atualmente não e também não conseguem fazer isso no grupo de estudos, pois além de ser um tempo curto, são muitas professoras, com ideias diferentes, com propósitos diferentes e nem todas “pegam junto”. A professora conta que participou d`*A Hora do Conto Itinerante* no ano anterior

Eu participei do Conto Itinerante no ano passado, e é uma proposta bem legal, cada encontro é em um local diferente e acaba que tem que montar um personagem para ao final desse encontro, apresentar esse personagem. A dinâmica é legal, só que é um espaço muito longo, é uma vez ao mês, então quando chega lá, tu já não lembras mais o que aconteceu e infelizmente a vida da gente é uma loucura... É um grupo bastante grande, são duas vagas por CEI, matutino e vespertino, então são bastante professoras que participam e isso acontece na hora atividade, mas eu achei bem legal os encontros, tem bastante troca de experiências entre professoras, isso é o mais importante. (Professora Juliana - G3).

Já a professora Simone disse que até gostaria de participar desse projeto da Rede, mas mora distante e tem filho pequeno, fatores que dificultam essa participação.

Quanto às reuniões do grupo de estudos, elas dividem-se em momentos coletivos e por profissionais das salas. Além de serem breves, há muitas questões administrativas que tomam o tempo dessas reuniões, encaminhamentos referentes ao PPP, organização da instituição e o tempo de estudos fica reduzido. Soma-se a isso o fato do CEI estar sem uma coordenadora pedagógica. Esse cargo não existe oficialmente nos Centros de Educação Infantil da rede, tampouco o de supervisão educacional, o que acaba por sobrecarregar as funções da diretora do CEI.

Algumas famílias também contribuem com essas ações para aproximar as crianças das histórias infantis. Foi o destaque feito pela professora Rejane, “*No mês passado veio um casal, acho que eles são pais aqui da instituição, que contaram histórias na manhã e na tarde. A gente tem bastante movimento de socialização de histórias*”

No entanto, como lembrou a professora Ana Lúcia, são ações importantes, que contribuem para a formação de leitores, mas são iniciativas individuais, dependem da boa vontade daqueles que a propõe. Não há, por parte do CEI e do coletivo de professoras, um compromisso firmado e legitimado no Projeto Político Pedagógico da instituição no sentido de propor ações sistematizadas, periódicas, com essa finalidade.

Não há dúvidas de que muitas professoras, assim como essas que atuam no CEI pesquisado, vêm atuando, sem medir esforços, para exercer uma docência que possa

considerar os sujeitos crianças, nos seus primeiros anos de vida, em todas as dimensões, nos seus direitos inalienáveis, do cuidado e da educação, na indivisibilidade da razão e das sensibilidades, da arte e da literatura, da ética e da estética. No entanto, não bastam iniciativas individuais, são necessários cada vez mais investimentos em formação de professoras e professores, pois se queremos uma educação mais sensível, que possa formar sujeitos criativos, imaginativos e pautados numa ética e numa estética da palavra, da imagem, dos espaços, precisamos de “[...] educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo” (DUARTE JR., 2001, p. 206).

Além de mais investimentos em formação para as profissionais, também é necessário refletir sobre o formato dos serviços que são oferecidos a elas, pois uma educação mais sensível passa pela experientiação, com o corpo inteiro. É essencial que as professoras sejam afetadas, seduzidas pelas literaturas. Para isso, precisam ter acesso a um acervo rico, diversificado e de qualidade, com obras escolhidas com cuidado para nutrir esteticamente seus repertórios, assim poderão conhecer e experimentar diferentes gêneros, diferentes materialidades, textos e imagens.

Se as iniciativas individuais, as parcerias e trocas que ocorrem entre as professoras são importantes, também é necessário que os poderes públicos se comprometam cada vez mais oferecendo recursos e possibilidades de acesso para que essas profissionais possam ir além, ultrapassar fronteiras, qualificar suas práticas, uma vez que para formar crianças leitoras, precisamos contar com professoras leitoras, que gostem de ler, tenham bons livros disponíveis e hora atividade garantida na sua jornada de trabalho.

6 ARREMATANDO PONTOS DO EXPERIENCIADO

*Não fiz o que mais queria.
Nem há tempo de cantar.
Basta que fiquem suspiros
na boca do mar.*
(MEIRELES, 2017, p. 232)

Ao pesquisar nas práticas cotidianas de professoras de bebês e crianças bem pequenas elementos que possam revelar a dimensão estética durante os momentos de contação ou de leitura de histórias infantis e ainda buscar pistas que possam dar indícios da formação de leitores, procurei dar visibilidade a estética que permeia essas práticas, além de identificar concepções das professoras relacionadas à Literatura Infantil, docência, estética e a formação do leitor, e ainda buscar compreender como as professoras criam situações de interação para envolver as crianças com as histórias e os livros.

O objeto de investigação emerge da minha trajetória profissional, marcada pela defesa da educação pública, gratuita e de qualidade como direito de todas as crianças, independente da faixa etária, situação socioeconômica, raça, gênero.

A opção por uma construção textual em forma de uma narrativa mais fluída e leve, apoiada na poesia, e que abra espaço inclusive para a menina que habita dentro de mim e que insiste em mostrar toda a sua potência, foi uma escolha de quem se apoia de uma reminiscência para reconstruir-se ou busca no passado as centelhas da esperança para viver o presente e fortalecer o futuro. Essa é uma escolha benjaminiana, mas também fundamentada em Paulo Freire, que além de grande teórico e intelectual crítico, valoriza suas memórias de infância e nos convida a revisitar nossa infância e nunca deixar morrer a nossa criança interior.

Estética, docência e literatura são conceitos-chave da pesquisa, por isso a escolha por Walter Benjamin, Cecília Meireles e Vigotski para formar o arcabouço teórico que sustenta esta tese. Seus interesses convergem nas questões da estética e literatura e todos concebem as crianças como sujeitos históricos, sociais, geracionais e que se constituem nas interações que estabelecem com seus pares e com os adultos nos diferentes contextos sociais. A defesa de Cecília Meireles por uma escola livre da vontade da família e da igreja nos anos de 1930 revela uma professora muito além do seu tempo. Além disso, já apontava naquela época para a necessidade de ouvir as crianças, prestar a atenção às suas preferências, seus gostos, as escolhas que elas fazem para saber de seus interesses, ou seja, considerava as crianças sujeitos competentes para participarem ativamente nos assuntos que lhes diziam respeito e assim

produziu muita beleza e poesia para crianças de todas as idades. Cecília Meireles, em 1934, quando foi Secretária de Educação, criou a primeira biblioteca infantil no Brasil, no Rio de Janeiro, Distrito Federal, na época.

Walter Benjamin, um pensador muito a frente de seu tempo, deixou uma vasta obra que versa sobre temas diversos, entre eles, educação, crianças, jogos e brinquedos, livros infantis, cultura, história, experiência, arte, literatura, política, ética, estética, além de uma diversidade de gêneros literários como textos ensaísticos, cartas, críticas, resenhas, aforismos. Deixou também belas histórias que foram contadas às crianças em um programa radiofônico entre os anos de 1927 e 1932. Longe de uma concepção de infância romantizada, defendia a criança como um sujeito que exige dos adultos representações claras e inteligíveis, pois elas compreendem perfeitamente até as coisas mais sérias. Elas reinventam o seu mundo a partir de elementos que recolhem da cultura e do mundo dos adultos. Muito mais que um filósofo e intelectual, Walter Benjamin foi um grande contador de histórias para crianças e jovens ou qualquer adulto que tenha ouvidos para escutar e sensibilidade para sentir. Benjamin faz das suas memórias de infância, verdadeiras narrativas poéticas capazes de inspirar e afetar até os mais embrutecidos.

E Vigotski que dedicou sua vida a estudar e compreender as crianças, foi pioneiro nos estudos que relacionavam o desenvolvimento intelectual das crianças às condições de vida e interações sociais e históricas estabelecidas, portanto defendeu que todo e qualquer conhecimento é construído socialmente e passa pelas relações humanas e interessou-se por compreender os processos de imaginação e fantasia e, além disso, o autor apresenta o conceito de mediação social como base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Mas é nas questões da arte e da estética que o autor nos ajudou a compor as bases teóricas para analisar as cenas elencadas.

Tratei, no decorrer do texto, de uma estética mais estrita, ou seja, aquela estética voltada para a docência, para a arte de educar as crianças até os três anos de idade. Pensar a estética da docência com as crianças nos primeiros anos de vida implica pensar nos sentidos e significados de todas as ações que envolvem a prática docente, as sutilezas dos gestos, dos olhares, das escutas, dos silêncios, das tensões, das experiências em especial nos momentos de contação ou leitura das histórias infantis.

A docência foi compreendida aqui na perspectiva de Paulo Freire (2000) e também Tardif e Lessard (2011), como uma profissão que envolve humanidades, interações tanto das crianças quanto das professoras, portanto uma forma particular de trabalho com e sobre o

humano, isso significa que a dimensão humana e as interações são categorias centrais na docência.

A tese aqui defendida é de que as crianças se constituem leitoras desde bebês, ao interagir com os livros e as histórias usando o corpo todo, os sentidos e que esse processo não se dá ao acaso, mas mediado, planejado e intencional, portanto as professoras têm um papel fundamental como mediadoras do processo e a dimensão estética é parte constitutiva do trabalho de mediação de formação de leitores ao fazer as escolhas e compor os cenários, pois as crianças são grandes observadoras e todos os elementos dispostos e oferecidos a elas contribuem para uma educação estética.

Portanto, as práticas das professoras revelam sim elementos da dimensão estética durante as narrativas de histórias para as crianças. Esses elementos envolvem o corpo da professora, os olhares, a linguagem, a postura, os afetos, suas concepções, as interpretações, além do planejamento cuidadoso dos ambientes, das escolhas dos livros e materiais, entre outros.

Ao apresentar um livro às crianças, a professora dá sentido ao objeto cultural livro e provoca nas crianças o desejo de descobrirem quantas histórias podem ser guardadas ali, quantos personagens e aventuras podem surgir nas páginas desse livro, portanto elas instigam a curiosidade e contribuem para formar nas crianças o gosto pelos livros e o prazer de descobrir as histórias, ou seja, indícios da formação de leitores.

O cuidado das professoras em relação à apresentação do livro, da história, a forma, o material, os conteúdos, a estética das ilustrações, a literariedade das palavras, os cenários, os elementos que o constituem, tudo isso vai compor os repertórios e desenvolver o gosto das crianças pelos livros. Além disso, esse contato das crianças com a estética das palavras e das imagens possibilita à identificação, a fantasia, a dúvida, o sonhar, elementos que contribuem para que aos poucos a criança seja introduzida no universo da literatura.

As narrativas de histórias estão muito presentes nas rotinas das crianças pesquisadas e mesmo quando os livros não estão presentes, as histórias mantêm-se vivas nas propostas coletivas por meio das bruxas, das fantasias, das músicas e também em sala com a brincadeira dos fantoches, tudo remete as histórias infantis. O contato com os fantoches possibilita às crianças o desenvolvimento da percepção visual, tátil, da expressão oral e também auditiva. Eles representam uma aproximação com diferentes possibilidades de narrativas orais, portanto histórias inventadas ou recontadas pelas professoras com o uso dos fantoches atraem e envolvem as crianças por meio das narrativas, dos movimentos, das cores, das vozes, da possibilidade de brincar com o objeto e descobrir outros usos.

O contato das crianças com os livros foi quase diário e revelou um grande interesse delas em experimentar, manusear, observar atentamente, brincar. Desde bebês, elas exploram e leem os livros. Não uma leitura de palavras e sim de imagens, fazem uma leitura visual dos cenários, dialogam com os personagens, partilham emoções, alteridade. Elas leem o mundo antes de ler a palavra.

Nas salas observadas, havia sempre um espaço convidativo para as histórias, seja um cantinho com estante para os livros, um tapete com almofadas ou caixas de livros distribuídas no tapete emborrachado dos bebês. Mas esse espaço não é rígido ou específico para os livros, como uma biblioteca ou sala de leitura, e sim integrado aos demais espaços, mobílias e materiais que compõem as salas das crianças, ou seja, às vezes, a estante de livros divide espaço com os colchões, e tudo é igualmente importante para os bebês e crianças bem pequenas, pois na Educação Infantil, o cuidado e a educação são indissociáveis.

O acervo de livros infantis e de literatura infantil que está acessível às crianças nas salas é bastante reduzido, não excedendo a dois volumes por criança, no entanto, há livros que permanecem em uma estante na secretaria e que são levados para as salas de acordo com o planejamento das professoras. Além disso, elas fazem um esforço em trazer novos livros e histórias para as crianças, seja adquirindo ou tomando emprestado de colegas. E aqui reside um ponto importante a ser observado: a formação de leitores implica no acesso e na disposição, para professoras e crianças, a um acervo amplo e diversificado, com obras de qualidade, pautado numa estética literária da palavra e da imagem como formadoras de repertórios e gostos de crianças e adultos.

As professoras pesquisadas consideram que a formação de leitores inicia desde os primeiros anos de idade e que seu trabalho contribui muito para essa formação, indo ao encontro da perspectiva das autoras que embasam este trabalho. As professoras se utilizam de uma série de elementos para envolver as crianças nas narrativas, procurando tornar esses momentos mais prazerosos, alegres, brincantes, repletos de beleza e arte da palavra e das imagens, tudo isso contribui para incentivar as crianças a gostarem das histórias. Os elementos destacados foram: a organização dos espaços tornando o ambiente mais acolhedor; os adereços como brinquedos, fantoches, dedoches, objetos sonoros; o corpo, a entonação da voz, as expressões faciais, os gestos; a ludicidade, todas essas são estratégias que fazem parte da encenação das histórias transformando a narrativa em fantasia.

As professoras também destacaram que ao escolher as histórias, é preciso considerar a idade das crianças, não para limitar o texto à faixa etária proposta por editores, mas porque o

tempo das crianças difere do tempo cronológico (*chronos*) e também porque a linguagem precisa ser adaptada.

A mediação do adulto também aparece como elemento essencial na formação de leitores, pois as crianças aprendam a cuidar dos livros ao explorar e fazer a leitura das imagens, assim como o diálogo e a escuta atenta por parte das professoras.

A presença da professora sentando-se e brincando junto, fazendo a mediação ajuda as crianças a dar novos sentidos ao objeto livro, a história, ao fantoche e aí está a intencionalidade pedagógica da docência com bebês e crianças bem pequenas.

Sobre os repertórios que nutrem as professoras, das seis docentes envolvidas, somente duas estão conseguindo participar de algum evento cultural como *shows*, exposições, cinemas, museus, teatros. Em relação às leituras que fazem atualmente, foi possível observar uma forte tendência a leituras técnicas, relacionadas ao trabalho; em segundo lugar, leituras de Séries (*Game of Thrones* e *Fallen*) e somente uma professora citou poesias, contos ou crônicas como outras leituras que faz nos períodos de lazer.

A partir das colocações das professoras, é possível perceber que muitas são as razões apontadas que dificultam a participação em eventos de arte e cultura e o hábito da leitura, entre elas: filhos, marido, trabalho, afazeres com a casa, falta de tempo, falta de dinheiro. Essas questões também são acentuadas pelo fato de serem todas professoras mulheres, o que pode acarretar no acúmulo de jornadas de trabalho entre o espaço doméstico e o espaço público.

Foram muitas as cenas de narrativas de histórias permeadas por diálogos, afetos e interações entre professoras e crianças, ampliando os repertórios de imaginação e fantasias. Aqui as crianças viveram significativas experiências estéticas, que possivelmente contribuirão para a formação de leitores ávidos por mais histórias.

A estética que habita o lugar das narrativas de histórias para as crianças é uma estética pautada muito mais nas relações entre os sujeitos, nos afetos com o outro, nas interações com os livros, com os ambientes, nos olhares atentos, enfim, nas minúcias que envolvem a docência com bebês e crianças bem pequenas.

É importante dizer do meu desejo desde o início de buscar a beleza da docência, não numa perspectiva romantizada ou alienada, mas por saber que muitas profissionais vêm militando diariamente com compromisso e responsabilidade em prol de uma educação que possa garantir a todas as crianças o direito de viver em um mundo mais bonito e mais leve, onde a arte da palavra, das imagens, dos espaços, das interações, das relações possa nutrir o

imaginário e possibilitar muitos sonhos capazes de superar com poesia o embrutecimento dos tempos atuais.

Importante também trazer alguns significados que marcaram a minha experiência no doutorado. Alguns fios foram rompidos nesse processo, e a dor causada por essas rupturas não pode ser ignorada, afinal elas também me constituem, assim como perpassam a tecitura desta tese. Felizmente, muitos outros fios foram sendo atados, novos fios, coloridos fios que me possibilitam sonhar de novo, costurar uma nova história humana e docente, marcada pelo desejo de compartilhar conhecimentos e aprendizados, compartilhar saberes, belezas e também as dores, as fragilidades, os medos, as incertezas.

Um recomeço! Não um recomeço qualquer, mas encharcado de esperança e desejo de mudar, um pouquinho que me cabe, mas sinto que é possível tecer uma nova história, uma nova docência, uma nova profissional e assim vou tecendo também uma nova mulher, mais empoderada, mais humana. Sim, esse processo não tem sido somente sofrimento, perdas e lamúrias, ao contrário, tem me fortalecido emocionalmente e profissionalmente. Nesse processo, vou me reinventando!

Aprendi muito até aqui e tenho muito a aprender, mas alguns significados que o doutorado trouxe para minha vida pessoal e profissional são incomensuráveis. Descobri alguns não-lugares⁵² que foram fundamentais para que pudesse criar (timidamente) um estilo, o meu estilo de escrita, e isso se deu pela mediação grandes professoras/es que me permitiram transgredir um pouco mais, ajudando-me a fazer novas composições e arranjos, teóricos e poéticos, costurando uma grande manta, e que após unir minuciosamente cada retalho, passou a ser um único tecido - UNO, o meu tecido, aquele que me constitui, me envolve, me protege.

Na continuidade dessa aventura transgressora que o período de doutoramento me proporcionou, conheci grandes poetas e cronistas, participei de visitas em espaços culturais e artísticos, aprendi a contemplar atentamente uma obra de Shakespeare, mas aprendi a contemplar também um pé de Ipê Rosa, completamente florido, que se doa aos meus olhos no trajeto da Universidade para casa.

No diálogo com a filosofia, aprendi sobre estética enquanto conhecimento sensível ou *saber sensível* e com isto meu olhar ficou muito mais atento, enxerguei melhor as pessoas que estão ao meu redor, aprendi a ouvir mais, uma escuta sensível, me tornei mais humana, afetiva.

⁵² Refiro-me as transformações que foram me constituindo nesse processo. Sobre esses não-lugares, ver Augé (1998) e Foucault (2013).

Com a literatura, aprendi a prestar a atenção aos textos, as ilustrações, as emoções e possibilidades imaginativas que uma palavra ou imagem pode instigar. Eu gostava de livros de literatura infantil, mas era um gostar muito leigo, agora aprendi a apreciar cada página, cada traço, cada palavra dita ou insinuada. Aprendi que tenho muito a descobrir nesse campo da literatura e que uma tese, assim como a vida, é feita e (in)acabamentos.

Encerro esta história com as palavras de um dos interlocutores aqui apresentados. Afinal, “Para que alguém escreve histórias como essas? Isto eu explicarei a vocês numa próxima vez!” (BENJAMIN, 2015, p. 39), portanto, fica o convite para nos encontrarmos aqui outras vezes para novas histórias que ainda serão tecidas e partilhadas convosco.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. Educação do olhar. In: **Correio Popular**, 13/07/14. Disponível em: <<https://institutorubemalves.org.br/cronicas/>>. Acesso em: 17 de mar. 2019.
- AUGÉ, Marc. **A guerra dos sonhos**. Campinas: Papirus, 1998.
- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, p. 38-47.
- BAUMGARTEN, Alexsander Gottlieb (1714-1762). Estética. In: DUARTE, Rodrigo. (Org.). **O belo autônomo: textos clássicos de estética**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica/Crisálida, 2015, p. 69-87.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em 12/10/2016.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para reflexão sobre as orientações curriculares. In: BRASIL. **Projeto de cooperação técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, UFRGS, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A leitura na creche: qual leitura? In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; VITA, Anastácia de. (Orgs.). **Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani**. Campinas: Autores Associados, 2014. (Prefácio, p. VII-XII).
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e o seu processo formativo**. Brasília: Liberlivro, 2010.
- BARROS, M. **Memórias Inventadas: As infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Estética e sociologia da arte**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças: narrativas radiofônicas**. Rio de Janeiro: Editora NAU, 2015.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única: Infância Berlinesse, 1900**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas v. 1).

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas v. 1). p. 213-240.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 241-252. (Obras Escolhidas v. 1).

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BRASIL. **Notas estatísticas: Censo escolar 2018**. Brasília: INEP, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil**. Resolução n. 5, de 17/12/2009. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB Nº. 20/2009, de 11/11/2009. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

CALDERANO, Maria da Assunção; PIRES, Bárbara; PRETTI, Fabíola Carla. Docência compartilhada: relato de algumas experiências. **EDUCERE**. Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas. PUCPR, 2017, p. 20627-20637.

CÂNDIDO, Antônio. O direito á Literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, Maria Regina Viveiro de. **Perfil do professor da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2018.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999.

CHAGAS, Lilane Maria de Moura; BAZZO, Jilvania Lima dos Santos. A educação literária e currículo: a dimensão estética e poética na formação de professores da escola básica. In: **COLBEDUCA- Colóquio Luso-Brasileiro de Educação. Currículo, inclusão e educação escolar** – CIEE, Braga/Portugal, 2018.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003. (Tradução de Laura Sandroni).

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA. **Parecer No. 2.390.877**, de 21 de novembro de 2017.

CORSARO, William. Estudo das crianças e da infância. In: _____; **Sociologia da infância**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 57-74.

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005 443 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>>. Acesso em: 10/03/19.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **Ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. Tese de Doutorado. Instituto de Educação. Universidade do Minho. Minho, Portugal, 2010.

DEBUC, Marianne. **Um elefante se balança**. Ed. DCL, 2014.

DEBUS, Eliane Santana Dias; DOMINGUES, Chirley; JULIANO, Dilma (org). **Literatura infantil e juvenil: leituras, análises e reflexões**. Palhoça: Ed. Unisul, 2010.

DOMINGUES, C.; JULIANO, D. B.; DEBUS, E. Reflexões sobre a literatura infantil e juvenil: ampliando as fronteiras pelo debate. In: _____. **Literatura Infantil e Juvenil: leituras, análises e reflexões**. Palhoça: Ed. Unisul, 2010, p. 13-24.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **Festaria de brincança: a leitura literária na Educação Infantil**. São Paulo: Paulus, 2006.

DONALDSON, Julia. **O grúfalo**. Ed. Brinque-Book, 2008.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **O que é beleza?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 233p. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas/SP.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001, 225 p.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1998.

FACTORY, Clever. **Levante a aba:** estas são minhas manchinhas? Ed. Todo Livro, 2016.

FACTORY, Clever. **Levante a aba:** este é o meu focinho? Ed. Todo Livro, 2016.

FAILLA, Zoara. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4.** Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FLORIANÓPOLIS. **Lei Nº. 10.372, aprovado em 25 de abril de 2018.** Institui o Programa Creche e saúde já no município de Florianópolis e dá outras providências. Câmara Municipal de Florianópolis. Prefeitura Municipal de Florianópolis.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FOX, Geoff; GIRARDELO, Gilka. A narração de histórias na sala de aula. In: GIRARDELLO, Gilka. (Org.). **Baús e chaves da narração de histórias.** 4. ed. Florianópolis: SESC/SC, 2008. p. 116-151.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico:** as heterotopias. São Paulo: Edições N-1, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina.** Reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo; Paz e Terra, 2. ed., 2015.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** cotidiano do professor. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

FREIRE, Madalena. Educando o olhar da observação. In: _____; et al. **Observação, registro, reflexão:** Instrumentos metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GANDINI L. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal IN: EDWARD, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1999.

GENECHTEN, Guido Van. **O que tem dentro da sua fralda?** Ed. Brinque-Book, 2017.

GRAUE, M. Elisabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GIL, Gilberto. **Sítio do Picapau Amarelo.** Álbum Sítio do Picapau Amarelo, Gravadora Som Livre, 1977.

GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. (Orgs.). **Literatura e Educação Infantil: Livros, imagens e práticas de leitura.** Campinas: Mercado de Letras, 2016a. (V. 1).

GIROTTTO, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. (Orgs.). **Literatura e Educação Infantil: para ler, contar e encantar.** Campinas: Mercado de Letras, 2016b. (V. 2).

GUIMARÃES, Daniela. Educação Infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas.** Campinas: Autores Associados, 2012, p. 89-99.

GUIMARÃES Daniela. **As relações entre os bebês e os adultos na creche: o cuidado como ética.** São Paulo: Cortez, 2011.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Instituto Antonio Houaiss, Editora Objetiva, 2004 (1ª. Reimpressão com alterações)

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil.** 4. ed. São Paulo, 2016.

Disponível em:

<http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2019.

JUNQUEIRA, Sônia. **Pedrinho, cadê você?** Mariângela Haddad, Il. Ed. Autêntica, 2011.

KOHAN, Walter. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: _____. (Org.). **Lugares da infância: filosofia.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 51-68.

KRAMER, Sônia. Pão e ouro – burocratizamos a nossa escrita? In: BIANCHETTI, Lucídio. (Org.). **Trama e Texto: leitura crítica, escrita criativa.** 2. ed. São Paulo: Summus, 2002a, p. 177-182.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002b.

KRAMER, Sônia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância: Fios e desafios da pesquisa.** Campinas: Papirus, 1996. P. 13- 38.

KRAMER. Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achime, 1995.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e criança de 6 anos: desafio das transições na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva Fernandes. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MONN, Caroline Machado. **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas.** Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 21-38.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, 1991, p. 17-26, agosto, 1991.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. N. 19, jan/fev/mar/abr. 2002. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana. Formação de professores: o convite a arte. In: _____. (Orgs.). **Arte, Infância e formação de professores: Autoria e transgressão**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2008, p. 11-24.

LEITE, Maria Isabel. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: _____. OSTETTO, Luciana. (Orgs.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com arte**. Campinas: Papirus, 2005, p. 19-54.

LLENAS, Anna. **O monstro das cores**. Aletria editora, 2018.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/10.pdf>

MCGUINNES, Diane. **Cultivando um leitor desde o berço: a trajetória de seu filho da linguagem à alfabetização**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

MANTOVANI, Susanna. Da imagem à história: o livro na creche. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; VITA, Anastácia de. (Orgs.). **Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani**. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 61-78.

MANTOVANI, Susanna. Encorajar a ler na creche. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; VITA, Anastácia de. (Orgs.). **Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani**. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 79-126.

MANTOVANI, Susanna. O livro na creche. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; VITA, Anastácia de. (Orgs.). **Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani**. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 153-174.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Aula, só na aula de arte? In: **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011, p. 311-316.

MEIRELES, Cecília. **Poesia Completa**. São Paulo: Global, 2017a. (V. 1).

MEIRELES, Cecília. **Poesia Completa**. São Paulo: Global, 2017a. (V. 2).

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de Educação**. 2. ed. São Paulo: Global, 2017b. Volume 1.

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de Educação**. 2. ed. São Paulo: Global, 2017b. Volume 2.

- MEIRELES, Cecília. **Crônicas de Educação**. 2. ed. São Paulo: Global, 2017b. Volume 3.
- MEIRELES, Cecília. **Crônicas de Educação**. 2. ed. São Paulo: Global, 2017b. Volume 4.
- MEIRELES, Cecília. **Crônicas de Educação**. 2. ed. São Paulo: Global, 2017b. Volume 5.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2016.
- MEIRELES, Cecília. **Crônicas de educação**, 4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 25-26.
- MORAES, Vinícius. O pato. In: **A arca de Noé**, 1980.
- NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. A estética na formação de professores. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1021-1040, set./dez. 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/dialogo-12306%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/dialogo-12306%20(1).pdf)>. Acesso em 29 de jul. de 2016.
- NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. Convite à arte: a fruição como saber sensível essencial à humanização do homem. In: PINO, Angel; SCHLINDWEIN, Luciane Maria; NEITZEL, Adair Aguiar (Orgs.). **Cultura, escola e educação criadora: formação estética do ser humano**. Curitiba: Editora CRV, 2010, p. 171-184.
- NÓVOA, António. Entrevista. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 44, 2018.
- NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em educação. **Investigar em Educação**, Porto, n. 3, p. 13-21, 2015.
- NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.
- NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sindicato dos professores de São Paulo- SINPRO-SP, 2007.
- ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- ORTIZ, Estrella. Ler, interpretar, recitar...In: GIRARDELLO, Gilka. (Org.). **Baús e chaves da narração de histórias**. 4. ed. Florianópolis: SESC/SC, 2008. p. 104-111.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. In: FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil** /Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010, p. 53-74.
- OSTETTO, Luciana. Observação, registro e documentação: nomear e significar as experiências. In: _____. (Org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2009, p. 13-32.
- PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana: Enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, Ana Paula. **Um livro pode ser tudo e nada**: especificidades da Linguagem do livro-brinquedo. 2013. 736 p. Tese de Doutorado- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PAIVA, Ana Paula; CARVALHO, Amanda Carla Minca. Livro-brinquedo, muito prazer. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. (Orgs.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Mercado das Letras, São Paulo, 2011, p. 13-47.

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

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (Orgs.). **As Crianças**: Contextos e Identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997, p. 7-30.

PINO, Angel. Estética e semiótica: sensibilidade e razão na Grécia Antiga. In: _____; SCHLINDWEIN, L. M.; NEITZEL, A. de A. (Orgs.). **Cultura, escola e educação criadora**: formação estética do ser humano. Curitiba: Editora CRV, 2010, p. 11-30.

PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-posições**, v. 17, n. 2(50), maio/ago., 2006.

RAMOS, Ana Margarida; SILVA, Sara Reis da. Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebês. In: **Ler para ser**: os caminhos antes, durante e...depois de aprender a ler. Coimbra: Ed. Almedina S.A., 2014, p. 149-174.

ROCHA, Ruth. Bom dia todas as cores. Editora Salamandra, Il. Madalena Elek, 2013.

ROCHA, ELOISA Acires Candau. A pedagogia e a Educação Infantil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2001, n. 16.

ROSEMBERG, Fulvia. Mãe que é mãe deixa filho em creche? In: **Psicologia**, São Paulo (30): 38-42, jan/fev 1983.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A necessária associação entre educar e cuidar. In: **Revista Pátio Educação Infantil**, ano I, n. 1, p. 10-12, abr. - jul. 2003.

SAYÃO, Deborah Thomé. Cabeças e corpos, adultos e crianças: Cadê o movimento e quem separou tudo isso?. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 2, nov. 2008.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. In: **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 419-433, out., 2015.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Arte e desenvolvimento estético na escola. In: PINO, A.; SCHLINDWEIN, L. M.; NEITZEL, A. de A. (Orgs.). **Cultura, escola e educação criadora**: formação estética do ser humano. Curitiba: Editora CRV, 2010, p. 31-50.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; SOARES, M L. P . A resignificação da formação do professor a partir de vivências estéticas. In: **Contrapontos**, v. 7, 2007, p. 381-391.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem** numa série de cartas. 4. ed. São Paulo: Iluminuras Ltda, 2002.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente**. 2014. 257 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. “**Mas eu não falo a língua deles!** ”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. Florianópolis: UFSC, 2008. 217 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SHEDLOCK, Marie L. Da introdução de A arte do contador de histórias. In: GIRARDELLO, Gilka. (Org.). **Baús e chaves da narração de histórias**. 4. ed. Florianópolis: SESC/SC, 2008. p. 20-35.

SILVA, Juliana Pereira; BARBOSA, Silvia Neli falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 117-138.

SISTO, Celso. **Textos & Pretextos: sobre a arte de contar histórias**. 3. Ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SISTO, Celso; MOTOYAMA, Juliane. A narração de histórias na infância: técnicas e interação. In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar**. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 111-138.

SOUZA, Renata Junqueira de; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Leitura e literatura para crianças de 6 meses a 5 anos: livros, poesias e outras ideias. In: ____; LIMA, Elieuzza Aparecida de. **Leitura e cidadania: ações colaborativas e processos formativos**. Campinas: Mercado das Leras, 2012, p. 67-90.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TURA, Maria Lourdes Rangel. Observação no cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 183-206.

TOKITAKA, Janaina. **Pedro vira Porco-espinho**. Ed. Jujuba, 2017.

TREZZI, Clóvis; BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. Fundamentos da educação estética na formação de professores. In: Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 35-45, jul/dez/2010. Disponível em:

<http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_3_2/4_rev_n6_clovis_2.pdf>. Acesso em 22 de fev. de 2019.

VARGAS, Gardia; GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Das singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação**, PPGE/UFES. Vitória, ES. a. 15, v.20, n. 47, p. 46-67, Jan / jul 2018.

WOOD, Audrey. **A casa sonolenta**. 16. ed. Ed. Ática, 2015.

VARIOS. **Animais da fazenda**. Ed. Todo Livro, 2012.

VARIOS. **A aventura de Tobi**. Ed. Rodo Livro, 2017.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev. S. A Educação Estética. In: **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre, Artmed, 2010. Cap. 13, p. 323-363.

VIGOTSKI, Lev. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZILBERMAN, Regina. A criança, o livro e a escola. In: _____. A literatura infantil na escola. 11. ed. São Paulo: Global, 2003, p. 14-30.

TESES E DISSERTAÇÕES DA BDTD

BAGNASCO, Daniela Gaspar Pedrazzoli. **Leitura de histórias na educação infantil: como se desenvolve?**. 2014. 159 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

BERBEL, Lucilene Mattos. **O trabalho docente na primeira etapa da educação infantil: as interações com o mundo letrado**. Universidade Estadual Paulista (UNESP). Dissertação de Mestrado, 2017.

BITTENS, Cássia Maria Rita Vianna. **O universo literário ao alcance daqueles que ainda não leem: tendências contemporâneas da literatura para bebês**. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

ESCOUTO, Nivia Barros. **A formação do leitor-literário na educação infantil: a interação da palavra da vida cotidiana com a palavra literária.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

GUIMARÃES, Rosele Martins. **Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário.** Dissertação de Mestrado, 2011. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

HAMPEL, Leticia Carla dos Santos Melo. **Os bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação da leitura no Berçário.** 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino. **O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância.** 2019. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista (UNESP). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2019.

PINTO, Marcela Lais Allgayer. **Interação de bebês com livros literários.** Universidade De Caxias Do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação). 2018. Programa De Pós-Graduação Em Educação.

SOUZA, Lilian Silva de Lucas de. **A leitura e a escrita na primeira etapa da educação infantil: os discursos e as práticas pedagógicas.** 2014. 152 f. Dissertação - (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014.

TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPED

GONÇALVES, Fernanda. **Bebês entre livros: as relações dos bebês com os livros no contexto da educação infantil.** Trabalho apresentado no Eixo 7- Alfabetização e Letramento. ANPED Sul, Curitiba, julho de 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/EIXO7_FERNANDA-GON%C3%87ALVES.pdf>. Acesso em 11/12/18.

LINO, Dulcimarta Lemos; RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Rodas Poéticas e Libretos de Criação: experiências lúdicas de habitar a linguagem na Educação Infantil.** Trabalho apresentado no Eixo 5- Educação e Infância. ANPED Sul, Curitiba, julho de 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo->

[5_DULCIMARTA-LEMONS-LINO-SANDRA-REGINA-SIMONIS-RICHTER.pdf](#)>. Acesso em: 11/10/18.

MATTOS, Nazareth de Souza Saluto de. Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz. Trabalho apresentado no GT 07. Anais da 36ª. Reunião da ANPED. Goiás, outubro de 2013. Disponível em:

<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_2887_texto.pdf>. Acesso em: 11/10/18.

TRABALHOS APRESENTADOS NO SLIJ

BAPTISTA, Mônica Correia; LIMA, Charlene Pereira Santos; MARTINS, Marcus Vinícius Rodrigues. Bebeteca da faculdade de educação da UFMG: espaço de formação de pequenos leitores e de mediadores. VI Seminário de Literatura infantil e Juvenil. 2014. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ (6.: 2014 out. 15-17: Florianópolis, SC) Caderno de Resumos [do] 6º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ. Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2014. p. 87-88.

CLAUDINO, Simoni Conceição Rodrigues. A leitura de um livro de imagem com crianças de 2 a 3 anos: o que elas nos contam? VI Seminário de Literatura infantil e Juvenil. 2014. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ (6.: 2014 out. 15-17: Florianópolis, SC) Caderno de Resumos [do] 6º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ. Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2014. p. 129.

ESCOUTO, Nivia Barros; BORTOLOTTI, Nelita. A formação do leitor e a leitura literária no contexto da creche. V Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (5.: 2012, Florianópolis, SC). Anais [do] 5º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ. Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2012. ISSN 2175-9308. p. 396.

FURTADO, Thamirys Frigo; DEBUS, Eliane. A leitura literária na educação infantil: que espaços e tempos são estes? VII Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (7º., 2016, Florianópolis, SC). Anais [do] 7º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ. Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2016. ISSN: 2175-9308. p. 932-941.

FURTADO, Thamirys Frigo; DEBUS, Eliane. O livro literário e as crianças de 2 e 3 anos de idade: de risos e livros. VI Seminário de Literatura infantil e Juvenil. 2014. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ (6.: 2014 out. 15-17: Florianópolis, SC) Caderno de Resumos [do] 6º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ. Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2014. p. 133.

GALVÃO, Cristiene; BELMIRO, Celia Abicalil. A construção do tempo ficcional pela criança: a experiência da leitura mediada com livros ilustrados. VI Seminário de Literatura infantil e Juvenil. 2014. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ (6.: 2014 out. 15-17: Florianópolis, SC) Caderno de Resumos [do] 6º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ. Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2014. p. 51.

GONÇALVES, Fernanda. Encontros dos bebês e crianças bem pequenas com os livros na educação infantil. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (7º., 2016, Florianópolis, SC). Anais [do] 7º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ. Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2016. ISSN: 2175-9308. p. 414-422.

_____. Ler é brincar: considerações sobre a interação dos bebês e crianças pequenas com objeto livro no contexto da educação infantil. VI Seminário de Literatura infantil e Juvenil. 2014. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ (6.: 2014 out. 15-17: Florianópolis, SC) Caderno de Resumos [do] 6º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ. Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2014. p. 62-63.

MAIDANA, Claudia. Literatura infantil: um trançar de obras literárias, criança, formação e arte. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (5.: 2012, Florianópolis, SC). Anais [do] 5º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil de Santa Catarina] – SLIJ. Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2012. ISSN 2175-9308. p. 67.

MARTINS, Marcus Vinicius Rodrigues, BAPTISTA, Monica Correia; LIMA, Charlene Pereira Santos. A leitura literária na biblioteca infantil: a experiência da bebeteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (7º., 2016, Florianópolis, SC). Anais [do] 7º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ. Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2016. ISSN: 2175-9308. p. 656-663.

MELO, Adriana Priscilla; LOBO, Dalva de Souza; MENDES, Flávia Aparecida de Oliveira Cruz; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Onde estão os livros para bebês? Um estudo sobre o espaço físico dos livros na educação infantil. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (7º., 2016, Florianópolis, SC). Anais [do] 7º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ. Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2016. ISSN: 2175-9308. p. 28-37.

MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino, MOTOYAMA, Márcia Regina Mendes Venâncio Juliane Fransicheti; SOUZA, Renata Junqueira de. Poesia e estratégias de leitura: formação de leitores na primeiríssima infância. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (7º., 2016, Florianópolis, SC). Anais [do] 7º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ. Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2016. ISSN: 2175-9308. p. 594-691.

ROSA, Cristina Maria. Alfabetização literária de bebês: olhar, escutar, folhear, ler. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (7º., 2016, Florianópolis, SC). Anais [do] 7º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ. Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2016. ISSN: 2175-9308. p. 232-238.

SANTOS, Claudia Maria Abreu dos. Literatura infantil: um mundo de imaginação. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (5.: 2012, Florianópolis, SC). Anais [do] 5º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ. Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2012. ISSN 2175-9308. p.66.

VENÂNCIO, Márcia Regina Mendes; MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino; SOUZA, Renata Junqueira de. Poesia na bebeteca: ampliando o repertório das crianças com o uso das estratégias de leitura. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (7º., 2016, Florianópolis, SC). Anais [do] 7º. Seminário de Literatura Infantil e Juvenil [de Santa Catarina] – SLIJ. Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2016. ISSN: 2175-9308. p. 1239 –1243.

APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas

- 1) Você exerce a docência com bebês/crianças bem pequenas. Eu estou pesquisando sobre a formação do leitor. O que isto tem a ver com a sua prática? Como você pensa essa questão em relação ao seu grupo?
- 2) Na sua percepção, que elementos são essenciais na formação de um leitor? Esses elementos estão presentes na sua atuação docente? Como? Em que circunstâncias? Exemplifique.
- 3) Como você organiza o espaço para uma narrativa literária? Que adereços você utiliza para compor esse espaço? Em que espaços/tempos as crianças têm contato com literaturas?
- 4) Quais os livros/textos literários que você mais utiliza com as crianças? Por quê? Quantas vezes por semana?
- 5) O que é Literatura Infantil?
- 6) Qual o lugar da Literatura Infantil no planejamento da Educação Infantil para a formação do leitor literário? Como a literatura aparece no seu planejamento? Quantas vezes por semana você planeja propostas com livros /textos literários para as crianças?
- 7) Ao ouvir as palavras Docência, Estética, Literatura e Arte você faz alguma relação entre esses conceitos? O que isso tem a ver com seu trabalho e com seu grupo? Fale sobre isso.
- 8) Na sua vida profissional e/ou pessoal, você tem acesso a repertórios artístico-culturais que possam de alguma forma contribuir para incluir a dimensão estética da literatura nas suas práticas?
- 9) Qual o lugar dos textos literários na sua vida? Que tipo de literatura você aprecia?
- 10) Você desenvolve ou participa de algum projeto que envolve Literatura Infantil? Se sim, qual e como funciona?