

ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS: LIVROS, LEITURAS E CRIANÇAS PELA VOZ DE EDUCADORAS DE UMA CRECHE FILANTRÓPICO-CONVENIADA

BETWEEN SPEECHES AND PRACTICES: BOOKS, READINGS AND CHILDREN THROUGH THE
VOICE OF EDUCATORS FROM A PHILANTHROPIC-AFFILIATED DAYCARE CENTER

Nazareth Salutto

Universidade Federal Fluminense
nazarethssalutto@gmail.com

RESUMO

A leitura literária, com base no livro de literatura infantil, é uma prática presente para e com as crianças pequenas em creches? Que concepções orientam essa ação? Que sentidos mobilizam? O presente artigo tem por objetivo refletir sobre estas e outras indagações, a partir de recorte de uma dissertação de mestrado, com base nos excertos de entrevistas realizadas com educadoras de uma creche filantrópico-conveniada. As conclusões apontam para uma multiplicidade de orientações que tangenciam a prática da leitura literária com as crianças, desde bebês, destacando-se experiências de vida marcadas por (des)encontros com o texto literário, formação e vida.

Palavras-chave: Creche; Práticas de leitura literária; Adultos e crianças; Infâncias.

ABSTRACT

Is literary reading, based on children's literature books, a current practice for and with young children in daycare centers? What concepts guide this action? What senses do they mobilize? The purpose of this article is to ponder on these and other questions, from a clip of a master's thesis, based on excerpts from interviews conducted with educators at a philanthropic day-care center. The conclusions point to a multiplicity of guidelines that touch on the practice of literary reading with children, from babies onwards, highlighting life experiences marked by (mis)encounters with the literary text, education and life.

Keywords: Daycare; Literary reading practices; Adults and children; Childhood.

Introdução

Este artigo apresenta reflexões a partir de pesquisa de mestrado que teve por principal objetivo compreender as práticas de leitura literária para e com as crianças pequenas em uma creche filantrópico-conveniada, situada em uma comunidade de uma grande metrópole brasileira.

Os estudos de Bakhtin (2003, 2009), Benjamin (1994, 1995, 2002) e Vigotski (2000, 2007, 2009) sustentam as concepções de sujeito e de linguagem, bem como questões metodológicas de pesquisa. O campo da literatura e da leitura literária teve como interlocutores os estudos de Queirós (2012), Corsino (2010), dentre outros.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que se inscreve nos estudos sócio-históricos que consideram os sujeitos constituídos na relação com a cultura, com o outro, tendo na linguagem o fio condutor de sua expressão. Os sujeitos da pesquisa são crianças de 11 meses a 1 ano e 6 meses, professoras, auxiliares e demais funcionários que trabalham na instituição investigada. A pesquisa empírica foi realizada de março a dezembro de 2011 e março a junho de 2012.

Em busca de compreender o contexto para conhecer e analisar o texto (Bakhtin, 2009), além da revisão bibliográfica, a pesquisa teve como procedimentos teórico-metodológicos observações participantes, entrevistas – duas individuais e uma coletiva – e registro fotográfico das interações das crianças entre si e com os adultos, a partir da relação e da leitura com o livro de literatura infantil.

O recorte aqui proposto aborda entrevista realizada com as professoras e auxiliares¹ da creche com o intuito de compreender: por que leem para as crianças? Como e com que intenções realizam essa prática no cotidiano?

A partir do material produzido na entrevista, foram elencados três tópicos para a análise: (i) o que as educadoras revelam sobre suas próprias experiências com livros e leituras (foi muito mobilizar no grupo de entrevistadas retomarem questões relativas às (não) leituras em suas infâncias); (ii) se leem para as crianças; (iii) como realizam e organizam (considerando suas escolhas) práticas de leitura literária com as crianças.

A realizarmos a entrevista não tínhamos a intenção de abordar as histórias de vida das educadoras com relação à leitura e à escrita. Contudo, ao serem mobilizadas no tecido de suas experiências, as entrevistadas se sensibilizaram para a dimensão política do passado que atualiza o presente, fazendo da memória um gesto político para construção de novas possibilidades e alternativas do trabalho com a leitura literária no fazer docente com as crianças no contexto da creche.

Para explorar essas e outras questões, o artigo inicia com reflexões acerca do caráter alteritário provocado pela entrevista no tecido da pesquisa. Em seguida discutimos analisamos trechos da entrevista à luz de categorias tais como infância, história de vida, formação e leitura literária. Finalizamos ponderando que, para que as políticas públicas se efetivem, faz-se necessário escutar e conhecer as concepções das professoras de creches em torno das práticas da leitura literária *para* e *com* as crianças, desde bebês.

Tornar viva a palavra por meio da escuta: a entrevista coletiva como alteridade da/na pesquisa

De acordo com Bakhtin (2003), enunciado e língua são categorias complementares das interações e ações humanas, constituindo-se como significado socialmente construído e realização material dessa produção.

A linguagem, por sua vez, é realização do pensamento. Logo, tudo aquilo que o sujeito pensa tem como conteúdo a palavra do outro. O enunciado, portanto, quando produzido e endereçado, tem como marca a presença do outro nesse processo, justo pelo caráter social da linguagem. A esse respeito, Kramer (2004), compreende que:

[...] O discurso tem sempre um significado e uma direção que são vivos; as palavras contêm valores e forças ideológicas [...]. Por outro lado, a comunicação de significados implica comunidade; sempre nos dirigimos ao outro, e o outro não tem apenas um papel passivo; o interlocutor participa ao atribuir significado à enunciação (p. 499).

1 Os nomes das participantes são fictícios em acordo com a definição estabelecida por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa.

Com base nessas reflexões, compreendemos que participar do contexto de uma entrevista é mais do que apenas ouvir ou emitir enunciados. Ouvir é atribuir sentido a partir dos enunciados e discursos produzidos coletivamente e, portanto, mobilizar a alteridade daquelas/les implicadas/os no contexto.

A necessidade de compreender enunciados e discursos fez-se em via de mão dupla: ao mesmo tempo em que eu buscava compreender as suas práticas, as educadoras também buscavam compreender a natureza da pesquisa. *Mas o que é mesmo essa pesquisa? Mas você quer saber o que a gente faz porque você também é professora? O que é pesquisa?* A tensão provocada pelo encontro dialógico dos sujeitos de ambos os lados da pesquisa, produziram réplicas e *contrapalavras* na busca de entendimentos e compreensões.

Para Amorim (2007) o encontro dialógico entre os sujeitos nas pesquisas em Ciências Humanas é “lugar de tensão porque entre eu e o outro, entre o retrato que faço de alguém e o retrato que ele faz de si mesmo, há sempre uma diferença fundamental de lugares e, portanto, de valores” (p. 14).

Não seria possível tecer tais reflexões de forma desarticulada do contexto de produção desses discursos, uma vez que compreendemos que história coletiva constitui rastros na história pessoal. De que maneira essas histórias entrecruzadas fundam e fundamentam discursos e práticas das entrevistadas? Olhar para o que se produziu em uma entrevista coletiva pautada por essa discussão permite-nos relativizar os lugares comuns e, por vezes, fortemente marcados pela crítica negativa ao trabalho dos educadores. Nesse sentido, escutar significa se dirigir para a compreensão do outro. E, para Bakhtin (2009), a compreensão é sempre diálogo:

compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda é a nossa real compreensão (p. 137).

Ao refletirem sobre as entrevistas como metodologia adotada no trabalho realizado com um grupo de professoras, a respeito de leitura e escrita, Souza e Kramer (1996) afirmam que: “as entrevistas individuais e coletivas procuram fomentar que o relato da trajetória com leitura/escrita se manifeste em suas contradições, desvios e rupturas, configurando um contar-a-história [...] visando mais a construção e a reconstrução de sentidos do que a aplicação de perguntas” (p. 27).

Com base nessas reflexões, vamos ao encontro das entrevistadas no tópico a seguir.

“A época da leitura é agora, não foi a nossa!”: (des)encontros com a literatura infantil e a leitura literária

Nossa intenção ao realizar a entrevista com as educadoras não teve como objetivo abordar as suas histórias de vida com relação à leitura e à escrita. No entanto, como a entrevista revelou, essa é uma linha tênue. Falar sobre o que se faz, em certa medida, remete ao que se construiu sobre esse fazer, o que inclui as experiências pessoais sobre aquilo que narram.

Ao mesmo tempo em que possibilitou falar *do como fazem com* as crianças, também revelou marcas das trajetórias pessoais com a *construção desse fazer*. Logo, há certo reconhecimento de si como leitora ou não leitora que se reflete no fazer, no desejar fazer, nas possibilidades que o fazer *com* as crianças também inaugura no presente, revisitando e revirando o passado, pois, como apontam Souza e Kramer (1996), em diálogo com Walter Benjamin: “[...] história que se faz no entrecruzamento de passado, presente e futuro, rompendo, desse modo, com a noção de tempo vazio e homogêneo que flui numa direção única e preestabelecida” (p. 21).

No que tange à leitura, à literatura e à formação de leitoras/res, diferentes autores (Candido, 2011; Souza e Kramer, 1996; Kramer, 2010; Yunes, 2002, 2009; Corsino, 2010; Queirós, 2012) defendem que essas categorias sejam legitimadas na sociedade, na escola, tendo na política pública seu viés de realização e continuidade.

Para esses autores, a leitura literária, tanto para as crianças quanto para os próprios professores, ainda ocupa um lugar menor nas práticas escolares, estando relegada ao pragmatismo servil de ações que visam, primordialmente, o ensino de conteúdos, de atenuar os conflitos (*porque acalma as crianças*), de pretexto para inculcar valores e regras de comportamento, para cumprir ações funcionais, burocráticas e didatizantes, sendo poucas vezes acessada e negociada como possibilidade de relações, de (re)conhecimento de si, do outro, das questões da vida, do mundo e da cultura. Contrapondo-se a essas funções, Queirós (2012) afirma que: “[...] a literatura é feita de palavras, e é necessário um projeto de educação capaz de despertar o sujeito para o encanto das palavras” (p. 67).

Diante da força da defesa do autor, talvez seja pertinente traçarmos aproximações com os estudos de Bakhtin (2003, 2009). É possível perceber que para esses dois autores, a palavra, o que ela provoca e altera nos sujeitos e nas relações, extrapola uma perspectiva instrumental. Para Bakhtin (2009) “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor” (p. 117).

Para Queirós (2012) no discurso literário a palavra é diálogo, porque move e desloca o sujeito nesse encontro de leitura. Viver, experimentar, identificar-se, opor-se à palavra do outro na literatura, permite viver a alteridade do encontro que mobilizam modos outros de compreender o mundo. Experimentar-se na palavra outra da literatura permite ao sujeito a elaboração dos sentimentos, do *caos* interior, pelo encontro com a língua e a palavra distintamente organizadas.

Ao abordar questões referentes à relação das educadoras com práticas leitoras na Creche, elas trazem muitas das suas (não) experiências como leitoras ao longo de suas vidas. Histórias e experiências de vida e leitura enredam-se:

Na minha infância eu não li, até porque minha mãe trabalhava muito, ela era cozinheira. Então não tinha tempo de comprar livros para mim e também não sabia ler nem escrever, só sabia assinar o nome dela. Como minha mãe trabalhava, eu ficava com a minha vizinha, minha vizinha tinha uns livros e às vezes contava história e eu ficava lá olhando. Na escola, eu tive uma professora que sempre lia livros, ela lia e nós tínhamos que desenhar os personagens da história (Olga. Auxiliar da turma B1. Entrevista coletiva, 28 de dezembro de 2011).

No meu tempo até que a gente tinha acesso. No meu caso, não tive muito acesso porque minha mãe não tinha dinheiro para comprar livros, ela ganhava alguns. Ela trabalhava em casa de família, era sozinha sem meu pai. Morávamos de aluguel, então eu virei como uma mãe, eu cuidava das minhas irmãs. Então ela matriculava as duas no mesmo horário para eu poder levá-las de uma vez. Minha responsabilidade era cuidar das minhas irmãs, dar comida, banho, brigar, então eu não tinha tempo para ler (Julia. Auxiliar da turma B1. Entrevista coletiva, 28 de dezembro de 2011).

Observa-se que, tanto Olga quanto Julia, trazem em seus discursos as marcas de sua origem social: filhas de mães trabalhadoras e de baixa escolaridade, infância sem livros e/ou sem leitura em casa. Olga, embora não convivesse com histórias e livros em sua casa, por meio da sua vizinha e da escola teve experiências como ouvinte de histórias, participando de algumas práticas de leitura (desenhar depois de ouvir uma história). Julia, ao contrário, afirma ter tido acesso aos livros, mas lhe falta-

va o tempo para ler. Para Kramer (1995) “garantir o acesso à leitura e à escrita é direito de cidadania” (p. 14). Em diálogo com a afirmação da autora talvez possamos acrescentar: o acesso significa ações que garantam um conjunto de atividades que perpassam a formação de um leitor, ser incentivado a ler e ter tempo para isso, participar de práticas de leitura, conhecer diferentes gêneros literários, pois,

nada há de vergonhoso em um professor não saber ler ou ter parado de ler. Vergonhoso é o fato das políticas públicas nada fazerem a respeito! Formação de leitor é objeto de política educacional, de política cultural. É ação crucial e se relaciona ao projeto político que se vislumbra para uma determinada sociedade. Interessa hoje a produção de leitores de textos e de suas histórias? (Kramer, 1995, p.159).

Em certa medida, a pesquisa que origina este trabalho comunga as mesmas perguntas e da provocação sobre a função política da leitura que autora fez em 1995, ao buscar compreender ações que produzam condições para que se possa ir além do que está posto na superfície, que oportunizem acesso ao livro, mas que também o motive a ser aberto, lido, enfrentado, o direito de saber com que se pode deparar quando se toma posse de um livro e o que a sua leitura pode provocar. E isso é aprendido, é construído nas relações e mediações.

Kramer (2011), fundamentada nos estudos do filósofo Walter Benjamin, considera a leitura como experiência. Nesse sentido, narrar é compartilhar experiências, reelaborá-las no plano individual, mediante a escuta do outro. Segundo Kramer:

Benjamin distingue vivência (reação a choques) e experiência (vivido que é pensado, narrado): na vivência, a ação se esgota no momento de sua realização (por isso é finita); na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, se tornando infinita. Esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido e de ser coletiva constitui a experiência (Kramer, 2011, p. 39).

Não são essas questões apontadas por Olga e Julia? Falta de tempo, falta de experiências constituídas nas relações que produzem sentidos – a mãe que é trabalhadora, que não tem tempo – são tantos os descaminhos. Onde ficam os encontros nos quais se possa narrar e constituir experiências? Será que as experiências que viveram (como não leitoras) se refletem no trabalho com as crianças na creche? Será que as marcas deixadas pelos desencontros nas relações com os livros e as leituras repercutem nas práticas com as crianças? Vejamos o que relata Bárbara:

Quando eu era menina não tinha muito esse acesso à leitura, até porque na minha época não tinha esse conhecimento da leitura, até porque nossos pais não tinham nem discernimento para comprar livros nem nada. A época da leitura é agora, não foi a nossa! Assim que eu entrei na creche comecei a ver essa qualidade da leitura, de livros para as crianças. Então eu comecei a ver a importância da leitura. Desde pequenininha a criança inserida na leitura. Quando os pais dão espaço à leitura, ela tem uma visão diferente do espaço onde ela vive (Bárbara². Auxiliar da turma B3. Entrevista coletiva, 28 de dezembro de 2011).

A época da leitura é agora, não foi a nossa! Esta afirmação de Bárbara é impactante e instiga questionarmos: existiu/existe uma época para a leitura? Que situações a levou a considerar que o acesso à leitura – essa prática social, cultural e política (Souza e Kramer, 1996; Kramer, 1995, Kramer 2011) – seja de agora, do presente momento, e não da sua época *de menina*? Foi no presente que se

2 No ano de 2011, na data da entrevista coletiva, Bárbara era auxiliar da turma B3. No fim deste mesmo ano, completou o curso de Formação de Professores nível médio e passou a ocupar o cargo de professora da turma B2 a partir de 2012. Cecília, professora da turma B2 até o final do ano de 2011, passou a trabalhar como professora na pré-escola da mesma Mantenedora da Creche.

constituiu leitora? É no presente que forma leitores a partir das suas práticas de leitura *para* e *com* as crianças na creche? Sua fala traz a falta, mas apresenta também o novo momento já que a época da leitura é agora. A força dessas palavras confere ao presente o poder de mudança. As crianças que frequentam a Creche – crianças da comunidade como Bárbara – que vivem a época da leitura terão outra história a contar sobre essa prática cultural?

Compreendendo com Bakhtin (2003, 2009) que as palavras são *pontes lançadas entre* os sujeitos na produção dos discursos, elas também refletem e refratam, opõem e contrapõem discursos e situações. Logo, ao mesmo tempo em que o discurso de Bárbara apresenta semelhança com o das suas colegas, também o redimensiona ao acreditar na possibilidade das práticas leitoras com as crianças. Descobre a literatura infantil na creche, no exercício profissional: *então eu comecei a ver a importância da leitura*; e vê a importância da leitura na ampliação da visão de mundo das crianças, levando-a a reconhecer que é importante ler para as crianças desde que são *bem pequeninhas*. Kramer (2011b), ao tomar a leitura como experiência, explica que:

Não proponho uma definição exclusiva nem penso que toda a leitura e toda a escrita precisam ser feitas como experiência, nem que se não for experiência não é leitura nem escrita. Instrumentalizar é também necessário, importante, tal como o é divertir-se, envolver-se, praticar. Apenas me parece que para se constituir como formadoras a leitura e a escrita precisam se concretizar como experiência (p. 39-40).

O relato que revela uma não experiência com a leitura no *seu tempo de menina* também sinaliza possibilidade de configurar-se como experiência nova a realizar-se nas relações *entre* crianças e adultos no contexto da creche. O que leva Bárbara a considerar importante ler para as crianças desde que são bem *pequeninhas*? De certa forma, o trabalho na creche – instituição que incentivou sua formação, como observado no item anterior – deu a Bárbara condições para pensar a importância da leitura para e com as crianças pequenas. Em que medida sua fala apresenta transformações e avanços políticos e sociais na dimensão educativa da creche?

Observa-se na colocação de Bárbara um significativo movimento em que ela redimensiona a importância de ler para as crianças, quando passa a exercer uma função educativa, ao mesmo tempo em que as crianças ingressam na creche e inauguram interações coletivas com essa prática. A creche, nesse caso, é lugar de conhecimento de si e do mundo para as crianças, mas também para os adultos. Lendo para as crianças, as educadoras (re)descobrem-se leitoras e a importância de ler. Desse modo é possível compreender a leitura como experiência cultural partilhada, sem tempo, nem idade para (re)começar?

E de que maneiras, no cotidiano da Creche, se entrecruzam o passado – das educadoras e suas histórias –, o presente a viver, a significar e a constituir experiência e a prospectiva de futuro? Será que se tem investido na leitura compartilhada e constituidora de experiências?

Durante as observações constatou-se que os livros de literatura participam das atividades no cotidiano das práticas da Creche. Perguntadas sobre porque leem histórias para as crianças, as educadoras afirmam:

Mexe com a imaginação das crianças... Um dia estava na fila do bondinho e me deparei com uma ex-aluna, ela estava contando a historinha da Branca de Neve e a do Lobo Mau, sozinha, e ela não errava uma frase. Eu comecei a dar ênfase, e quando ela percebeu que eu estava gostando, aí que começou a fazer mais gestos, pular... Eu achei incrível aquilo! Como as crianças guardam! Eu acho que ajuda muito a criança a imaginar, criar história, falar... Porque criança adora livros. Eles pedem, então, eu conto do meu jeito... Eu acho legal! É muito criativo para eles! (Cecília. Professora da turma B2. Entrevista coletiva, 28 de dezembro de 2011).

A gente sente a oralidade, ajuda elas a falarem. Elas adoram! Fico impressionada quando a Cecília conta e eles falam: “cacaco!”, que é o macaco; “pante”, que é o elefante. É muito legal e estimula a criança a manusear o livro, gostarem da leitura, eles vão se acostumando, é muito importante o livro para eles (Márcia. Auxiliar da turma B2. Entrevista coletiva, 28 de dezembro de 2011).

Os relatos de Cecília e Márcia evidenciam que os livros, a literatura e a leitura para as crianças ocupam um lugar na prática da Creche e reconhecem a importância pedagógica dessa prática. Elas citam o interesse das crianças pelas histórias e se referem a vários aspectos como: imaginação, criatividade, desenvolvimento da oralidade, costume/proximidade com o livro e com a leitura.

As educadoras reconhecem o livro e a atividade de leitura como importantes para o desenvolvimento infantil, para o estabelecimento de relações e interações, elas também percebem o quanto as crianças ficam mobilizadas pelo jogo que o literário propõe e provoca. (como será abordado nas análises das observações das crianças.

Chama atenção também a natureza afetiva do trabalho, que extrapola o momento da leitura. O relato de Cecília ao se lembrar da *menina no bondinho* traz mais uma dimensão de como a prática de leitura literária afeta as crianças e as educadoras. Algumas histórias rompem tempo e espaço e permanecem enquanto experiência. A professora, ao reencontrar a menina contando história no bondinho, se surpreende e se emociona. A *menina no bondinho* teve sua história atravessada por histórias lidas e compartilhadas na Creche, sendo capaz de narrar uma delas, a que continuou fazendo sentido tempos depois. Por sua vez, a experiência da menina com aquela história afetou a professora, levando-a a reconhecer a prática com livros e leituras como importante: *as crianças adoram livros*. Perceber as repercussões da prática e passar de narradora a ouvinte levam a professora a compreender que as crianças gostam das histórias. Experiência, significado e produção de sentidos que perpassaram e deixaram marcas na menina e na professora:

o leitor leva rastros do vivido no momento da leitura para depois ou para fora do momento imediato – isso torna a leitura uma experiência. Sendo mediata ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato, permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la (Kramer, 2011, p. 40).

Outra questão que buscamos compreender são os modos de ler para e com as crianças. Vejamos o que as educadoras relatam sobre essa questão:

No berçário 1 (B1), eu pego um livro mostro para eles e é uma alegria, eles veem o livro eu sento com eles ali, canto a música do elefante que é a que eu mais gosto também. Começo a cantar a mãozinha, a orelha, e eles fazem. É uma satisfação, eu me emociono quando eles fazem, eu pergunto: cadê o macaco? Eles apontam para a janela. Cadê o avião? Aí outro aponta lá para fora. É muito gostoso! (Olga. Auxiliar da turma B1. Entrevista coletiva, 28 de dezembro de 2011).

Sem falar que acalma. Quando eles estão muito agitados, chorando, que é hora de saída, que a mamãe está chegando, pois eles já sabem os horários, então, quando a gente chama, canta a música para ler um livro, eles se acalmam. Sentam e vão escutar a história, eu acho que o livro acalma um pouco o ânimo das crianças (Julia, auxiliar da turma B1. Entrevista coletiva, 28 de dezembro de 2011).

No relato de Olga, percebe-se uma questão fundante no trabalho com as crianças, não só no que tange às práticas com livros e leituras, como qualquer outra, já destacada em relatos anteriores, que é a

questão relacional e afetiva que envolve o trabalho com as crianças pequenas. O que podem as crianças relaciona-se, também, com o que os adultos oportunizam para o aprendizado delas, ou seja, a maneira como organizam intencionalmente as práticas e a disponibilidade em dialogar com as crianças. Por vezes, no trabalho com as crianças pequenas e com os bebês, ignora-se a necessidade de se colocar em constante interação verbal. Cantar, conversar com elas, fazer perguntas, escutá-las, respondê-las e buscar compreendê-las, desde os primeiros balbucios e movimentos de interação com o ambiente e as pessoas com as quais convive, são exercícios comunicativos importantes nas relações na/da creche. Muitas dessas ações, ora dialogam com a prática que congrega livros e leituras, ora as sobrepõe.

Durante as observações, foi perceptível o fato de as educadoras entremear canções e melodias aos personagens das ilustrações dos livros e, muitas vezes, estas se sobrepunham à narrativa do texto escrito; fato que, se por um lado, permite certa intertextualidade, também subtrai a integridade da leitura do texto escrito para as crianças. Nesses momentos de *leitura-cantoria*, intencionalmente organizado como evidencia o relato de Olga, as crianças participavam ativamente, ora levantando-se para dançar, ora batendo palmas no ritmo da música. Assim que a educadora encerrava a música, todas as crianças se sentavam para que a história continuasse. Será essa uma possível *forma de ler* com as crianças pequenas?

Quando Olga diz: *eu pergunto pra eles: cadê o macaco?* evidencia o caráter dialógico que perpassa essa relação. Mais do que mostrar o livro, ela estabelece um diálogo com as crianças por meio do qual relaciona elementos do livro com aspectos e situações que reconhece fazerem parte do universo de preferências das crianças: o macaco, o avião etc. Está implicado nessa relação o papel do adulto-educador que se coloca entre as crianças e as coisas do mundo, da vida, como aquele que ajuda, faz pontes, revela possibilidades relacionais entre os objetos e as crianças, aponta o que está lá fora e volta a se relacionar com o livro. O seu olhar e sua palavra orientadora, conduz o olhar das crianças que, também olham, buscam sentidos entre o que ela mostra no livro e o que aponta pela janela (numa das situações observadas, Paulo, uma criança da turma B2, aponta para as estrelas de papel coloridas que fizeram para a festa junina, enquanto a professora apontava detalhes da ilustração de um livro, estabelecendo relação entre a ilustração e a produção que haviam realizado coletivamente). A palavra da professora que, numa relação afetiva e dialógica, indaga e responde, orienta as crianças nas suas relações. Para Faraco (2009), o diálogo é um tema caro para Bakhtin e seu Círculo, de acordo com o autor, “eles se ocupavam não com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali” (p. 61).

Outra reflexão que o relato de Olga suscita quando afirma *É uma satisfação, eu me emociono quando eles fazem, eu pergunto: cadê o macaco? Eles apontam para a janela* é a construção dialógica que se estabelece com o extra verbal. Os gestos também respondem e são respondidos e estão em estreita relação com o diálogo entre a educadora e as crianças, numa via de mão dupla na qual educadora e crianças interagem se envolvem com o que está ao redor a partir do que o livro evoca. Por sua vez, os aprendizados das crianças, o fato de começarem a falar e a relacionar elementos do livro com as músicas, por exemplo, emocionam a professora.

Tais considerações também se aproximam de algumas reflexões tecidas por Vigotski. Segundo Prestes (2012), uma concepção cara e fundante nos estudos do autor aponta para “a ideia de que o desenvolvimento acontece do plano social, ou coletivo, para o individual” (p. 65). A forma de se organizar espaços e momentos de aprendizagem para e com as crianças, nessa perspectiva, coloca o professor como um *colaborador* das aprendizagens. Baseada nesses apontamentos, a autora defende:

aprende-se a falar falando, com o outro nos ensinando, colaborando conosco. Acredito que a afirmação de Vigotski sobre o processo de ensino (ou *obutchenie*³) não combina com uma escola pautada na visão cronológica, padronizante e linear do desenvolvimento humano, visão que está na base da escola brasileira (Prestes, 2012, p. 66).

É necessário ponderar as considerações da autora, pois, ser colaborador da aprendizagem inclui as escolhas, planejamentos e reflexões do professor, alguém mais experiente que acolhe e propõe, já que “é a intencionalidade implicada” (Prestes, 2012, p. 65), que também fará diferença naquilo que deseja provocar de ampliações do mundo para as crianças. Por que conversar com as crianças e escutá-las em busca de uma compreensão ativa é importante? Porque palavras e enunciados estabelecidos nos diálogos e interações *para* e *com* as crianças são orientadores, revelam possíveis caminhos, auxiliam no processo de autonomia das crianças frente às situações e objetos.

No relato de Julia identificam-se traços de um discurso comum de ser escutado sobre as práticas em torno dos livros e das leituras para as crianças pequenas: *porque acalma*. Acalma ou congrega? Trata-se de um anestésico ou de uma organização coletiva, construída *entre/nas* práticas, à qual as crianças, por vivenciarem a relação, constituem sentidos de pertencimento? Julia revela o ritual do momento: *a gente chama, canta a música para ler um livro, eles se acalmam. Sentam e vão escutar a história*. A própria maneira como a prática da leitura vai sendo organizada no cotidiano orienta as ações das crianças em torno dela. A música inicial é rito de convite e entrada em outro momento, na qual o objeto livro será partilhado. É a relação, socialmente organizada, com e a partir de elementos da cultura produzida também no universo social, neste caso o livro, mediado, oportunizado pelo professor, aquele que organiza o ambiente, que congrega, que permite às crianças construir *elos de coletividade*, sentimentos de pertencimento ao grupo gerado em torno da leitura literária.

O que é ler para as crianças pequenas? A música entremeada por diálogos, conversas e escutas é muito importante. No entanto, tomar o livro como suporte de leitura também faz parte de sua especificidade. O livro literário só se revela por meio da leitura do leitor, é um *projeto de palavras* (Queirós, 2012) organizadas, trabalhadas esteticamente e estilisticamente com intuítos provocativos dos mais variados, logo, é necessário que se garanta espaço para que as crianças pequenas também conheçam, por meio da leitura, as sutilezas da palavra do texto literário escrito.

Eu leio a partir da gravura (ilustrações). Se tem um cachorro e uma bola eu invento alguma coisa com os dois e pergunto: tem música de cachorro? Então trabalha a história, trabalha a música: aí a borboleta voou... E eu vou trabalhando todo o imaginário, mas, na história do livro. Antes eu leio, e gravo algumas coisas da história e eu vou envolvendo a criança na leitura, mas, contando a história do livro, e sem ficar lendo direto a leitura (o texto) (Bárbara. Auxiliar da turma B2. Entrevista coletiva, 28 de dezembro de 2011).

Neste excerto somos levadas a indagar e ressaltar: não será possível ler uma narrativa na íntegra para as crianças pequenas? Entende-se que o reconto é importante na prática, bem como inventar, criar histórias juntos com as crianças, mas, o que Bárbara revela e demonstra fazer é inventar a partir das ilustrações ou do texto já escrito, não é ler a história do livro. Essa parece ser uma questão desafiadora nas práticas de leitura para e com as crianças pequenas, como se *ficar lendo o texto direto* fosse redu-

3 Prestes (2012) opta por não traduzir a palavra *obutchnie* do russo já que, devido à sua especificidade, seria difícil traduzi-la garantindo a integridade do conceito elaborado por Vigotski. Nas traduções a que se tem acesso em português, a palavra foi traduzida como *aprendizagem*, no entanto, em russo, *obutchnie* equivale a *instrução*, palavra esta que, em nosso contexto é carregada de um sentido que se distancia da proposição construída por Vigotski. Segundo Prestes (2012) *obutchnie* é “um processo de mão dupla, um processo de instrução ou ensino, mas que não ocorre apenas na direção do professor para o aluno. É uma situação que envolve tanto o aluno quanto o professor e no qual o professor tem o papel de organizador do ambiente social de desenvolvimento” (p. 65).

zir sua força expressiva e o interesse das crianças. Será que as crianças não são capazes de escutar uma leitura e gostar/ se envolver com o texto literário? Ou podemos problematizar: será que os livros, as temáticas, o tratamento estético dado ao texto produzido para as crianças pequenas são instigantes?

Cecília endossa o relato de Bárbara e acrescenta:

Na minha turma eu observo bastante o vocabulário. Foram umas meninas lá contar historinha⁴, mas, elas leram muito, elas leram tanto que eu já estava ficando nervosa. Você precisa fazer a leitura primeiro e fazer o resumo pra elas, elas liam tudo e eles perdem o interesse. Tem de ser uma coisa bem rápida e que anime eles, que faça gestos, coisas (textos) pequenas com gravuras grandes; as pequenininhas, muito emboladas, eu mesma nem pego (pesquisadora: embolado como?) Assim essas com muitas gravuras juntas; eu pego aqueles que dá pra eles verem melhor (Cecília. Professora da turma B2. Entrevista coletiva, 28 de dezembro de 2011).

As conclusões de Cecília têm relação com as escolhas que se faz **para** as crianças. Escolher um livro para as leituras com as crianças engloba critérios como, conhecer o acervo, autores, ilustradores, projetos gráficos distintos e ainda como se concebe o leitor presumido. Quais os livros possíveis de serem lidos na íntegra para as crianças? Quais os critérios que pautam as escolhas? Que apostas são feitas para as ampliações das referências das crianças? Por que Cecília procura textos e ilustrações simples? Será que na creche existe um acervo que contemple a diversidade em literatura infantil? Será que as educadoras conhecem a produção de livros para as crianças?

Essas são questões que perpassarão todo o texto desta pesquisa. É importante considerar que, ao ter como horizonte investigativo práticas de leitura literária na creche, a pesquisa deparou-se ora com questões relevantes e reveladoras de uma prática expressiva, afetiva e relacional; ora com questões que se esbarram, em especial, com as demandas e desafios do campo da Educação Infantil.

Para finalizar estas reflexões, trazemos o relato de Carla que revela tanto potencialidade, quanto desafios em relação à leitura **para** e **com** as crianças pequenas. Não será dessa forma que se possa construir equilíbrio? Vejamos:

Trabalhar com crianças menores me surpreendeu. Eu imaginava que as crianças gostassem do livro por volta dos três, quatro anos, eu nunca imaginava que um bebezinho iria sentar para ficar ouvindo uma história. Cria aquele hábito de todo dia, eles mesmos escolhendo o que querem. Uma vez eu fui ao berçário 1(B1), e os bebezinhos estavam sentados escutando uma historinha. Eu não imaginava tamanha importância. É bom para eles esse contato com a literatura desde pequenos, é mágico. Eu vejo na minha turma, eles escolhem o que querem ouvir, dizem: “esse não, esse não!”; já tem uma escolha por parte deles. Eu não imaginava bebê sentar para ouvir uma história. (Carla. Professora da turma B3. Entrevista coletiva, 28 de dezembro de 2011).

A surpresa de Carla diante do fato das crianças pequenas mostrarem-se interessadas pelos livros e por sua leitura nos remete a uma reflexão de Larrosa (2003):

Nós sabemos o que são as crianças, ou tentamos saber, e procuramos falar uma língua que as crianças possam entender quando tratamos com elas, nos lugares que organizamos para abrigá-las. Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento (p. 184).

Não é bom que possamos nos surpreender, constantemente, com o que podem as crianças? Não será o reconhecimento dessa surpresa que possa vir a instaurar nas/nos professoras/res a renovação

4 Estagiárias do curso de Pedagogia de uma instituição federal de ensino.

do desejo de provocar, ampliar, ser parceiro, estar junto, ser *colaborador* da inserção e aprendizado das crianças nas práticas sociais e culturais, organizadas por todos na creche?

A relação, nesse sentido, é condição para a definição das propostas. Construir práticas fundamentadas nessas perspectivas permite que as crianças atuem, participem e dialoguem, ratificando seu lugar como sujeitos e cidadãos de direito.

Cantar, dançar, conversar, perguntar, responder, apontar, falar e escutar são práticas que fundam o diálogo e permitem às crianças inserirem-se na *corrente da comunicação* da vida social e, por isso, é ética, estética e política.

Considerações finais

Com o objetivo de compreender práticas de leitura literária *para* e *com* as crianças em uma creche filantrópico-conveniada, nos mobilizamos para escutar concepções de educadoras que com elas trabalham.

Este exercício metodológico de pesquisa possibilitou reconhecer que as práticas incluem relações afetivas e acolhedoras, bem como desafios no que tange à leitura dos textos literários. Conhecer algumas das concepções que sustentam seus fazeres, foi importante para compreender o contexto em que as observações foram realizadas e, portanto, para a sustentação da pesquisa como gesto ético com o outro.

Os diálogos tecidos permitiu reconhecer caminhos, escolhas e desafios enfrentados por esse grupo de mulheres na busca pela construção de uma prática que intenta escutar as crianças com as quais trabalham e convivem com elas na Creche e, em muitos casos, na própria comunidade onde vivem.

Desse modo, por seu caráter dialógico, a entrevista favoreceu o entrecruzamento de pontos de vista por meio dos quais aspectos profissionais e pessoais se entrecruzaram e enriqueceram a dinâmica discursiva do grupo, ratificando que a literatura vivida e compartilhada entre adultos e crianças na creche convida ao diálogo sustentado pela/na relação. Relação mediada não só pelo afeto, pela voz, pelo gesto, pelo olhar, mas também pela intencionalidade que deve fazer parte das escolhas e ações promovidas no trabalho para e com as crianças.

A escuta dessas profissionais, por meio da entrevista coletiva, favoreceu compreender que as práticas de leitura literária com as crianças, no contexto da instituição investigada, entretece caminhos que nascem “da adesão de sujeitos, não ao sentido prévio que toda escrita guarda, mas ao processo signifiante em que cada leitor é convocado a se inserir para fazer interpretação, criação” (Yunes, 2002, p. 56).

Finalizamos este trabalho com uma reflexão em torno do caráter político disparado pela pesquisa. Além do processo dialógico construído no percurso de construção do campo empírico e do material analisado, após a defesa, voltamos à instituição para fazer a devolução do trabalho à equipe da creche. Dentre tantas questões instigantes nesse processo, tocou-nos, em especial, a surpresa manifestada pelas educadoras ao se reconhecerem e perceberem que o trabalho que desenvolvem, bem como suas histórias de vida e formação, interessam, provocam e mobilizam pesquisa em âmbito acadêmico. Tal espanto pareceria natural, não fossem lógicas e discursos nos níveis macro, meso e micro, que muitas vezes desqualificam, invisibilizam, silenciam, ignoram os sujeitos, adultos e crianças desde bebês, nesta que é uma etapa da educação básica que ainda luta por constituir sua identidade no cenário educacional.

Não são suas vozes, narrativas e práticas que deveriam ser também escutadas para a elaboração e implementação de políticas públicas voltadas às instituições de Educação Infantil?

Referências

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo, Cortez: 2007, p. 11-25.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

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

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

BENJAMIN, Walter. Visão do livro infantil. In: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2002.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Ouro Sobre o Azul, 2011.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 183-204.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KRAMER, Sonia. *Alfabetização, Leitura e Escrita: Formação de Professores em curso*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias Botafogo, 1995.

KRAMER, Sonia. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2004.

KRAMER, Sonia. Formação inicial e continuada: do direito dos professores à escrita e à leitura literária. In: FONTOURA, Helena Amaral da e SILVA, Marco (orgs.). *Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011, p. 37-49.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte; Autêntica, 2003.

PRESTES, Zoia. L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas. In: VAZ, Alexandre Fernandes e MOMM, Caroline Machado (orgs.). *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Editora Nova Harmonia, 2012, p. 57 a 71.

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

SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia; (orgs.). *História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

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

VIGOTSKY, Lev S.. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

YUNES, Eliana. *Pensar a Leitura: Complexidade*. São Paulo: Loyola, 2002.

Recebido em: 15/01/2024

Aceito em: 10/09/2024