



**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL**  
**PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Inara Moraes dos Santos**

**Literatura e Formação Docente na Educação Infantil: Lendo e amando como infância**

Santa Cruz do Sul  
2020

Inara Moraes dos Santos

**Literatura e Formação Docente na Educação Infantil: Lendo e amando como infância**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Linha de Pesquisa em Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Santa Cruz do Sul  
2020

Inara Moraes dos Santos

## **Literatura e Formação Docente na Educação Infantil: Lendo e amando como infância**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Linha de Pesquisa em Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Dra. Sandra Regina Simonis Richter

Professora Orientadora – Universidade de Santa Cruz do Sul

Dra. Ana Luísa Teixeira de Menezes

Professora Examinadora – Universidade de Santa Cruz do Sul

Dra. Ângela Cogo Fronckowiak

Professora Examinadora – Universidade de Santa Cruz do Sul

Dra. Luciana Esmeralda Ostetto

Professora Examinadora – Universidade Federal Fluminense

Santa Cruz do Sul  
2020

### CIP - Catalogação na Publicação

Santos, Inara Moraes

Literatura e Formação Docente na Educação Infantil : Lendo e amando como infância / Inara Moraes Santos. – 2020.

86 f. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2020.

Orientação: Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter.

1. Formação de professores. 2. Educação Infantil. 3. Literatura. 4. Leitura em voz alta. I. Richter, Sandra Regina Simonis. II. Título.

- Pensei que todos os pirilampos pudessem brilhar,  
mas nunca soube que eles comunicavam.  
Ah, mas é porque eu já cientistei os pirilampos  
muitas vezes.  
– Já quê?  
– Já cientistei.... Cientistar é o que nós, os cientistas e  
inventores, fazemos. Cientistamos as coisas, os  
animais, e alguns até cientistam o mundo. Não sabias  
avô?  
– Não, mas gosto de aprender.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, que precisou quebrar algumas barreiras para possibilitar que meus irmãos e eu estudássemos. À minha irmã, leitora voraz de nossas infâncias e que fabulava os dias comigo em aventuras que nunca acabaram. Ao meu pai-lavreiro, que na sua simplicidade me mostrou a beleza e a inutilidade da arte, como assobiar numa roça de melancias. Ao meu avô Nino e vó Maria, por terem me cuidado tanto e terem me alimentado de histórias. À tia Ju, que sempre me deu livros. Ao Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que prometeu em campanha que filho de pobre também poderia estudar e cumpriu para muita gente, inclusive a mim, ao reelaborar o FIES. A toda equipe da Biblioteca Unisc, pelos corredores de amizades ao longo dos anos. Ao Josmar Reyes, primeiro professor universitário que acreditou no meu potencial. À professora Ângela Fronckowiak, por me apresentar a literatura da forma mais poética. À Angélica, ao Ricardo e ao Moa, por me esperarem sempre nas noites frias ou quentes de Santa Cruz. Ao Mico, pela acolhida e algumas aspirinas. À colega Marcia Melchior, por dividir angústias e alegrias durante o estudo. Ao Volnei, pelo empréstimo de um livro muito importante ao estudo.

Às amigas Elaine, Annete e Laura, pelos momentos de alegria e resistências nas ruas, desde 2016, e pela madrugada mais animada em uma fria e “prisoneira” Curitiba.

À equipe e crianças da Escola de Educação Infantil Gatinho Travesso, pelo cotidiano de alegrias e algumas dispensas para dedicação aos estudos.

Ao Roberto, pelo amor, incentivo, companheirismo e revisões gramaticais.

À Pilar, por me inventar mãe e me convidar para ver o “cor do sol” e “fingir de conta”, sempre que possível.

Às professoras-leitoras que se permitiram a novos espantos com ninhos e ovos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC, pela acolhida e suporte.

À minha orientadora Sandra Richter, pela confiança, carinho e tantos ensinamentos para ensaiar possibilidades de “cientistar” meu mundo acompanhada do filósofo Gaston Bachelard.

Obrigada.

## RESUMO

A pesquisa aborda a experiência de leitura em voz alta em seis encontros com um pequeno grupo de professoras da Educação Infantil numa cidade do interior. A iniciativa surgiu do interesse simultâneo pela leitura em voz alta de obras literárias e pela aproximação entre a experiência da leitura literária e a questão poética da vocalidade - a “palavra viva” – no encontro entre adultos, bebês e crianças pequenas na Educação Infantil. As imagens de nossa infância memorada – imaginada – a partir da leitura de obras literárias podem contribuir para potencializar encontros com os bebês e as crianças pequenas com que convivemos no dia a dia da escola? A infância memorada nos adultos pode favorecer seus encontros com aqueles e aquelas que estão lançando os primeiros gestos linguageiros no mundo? A opção metodológica foi a escrita ensaística em relação ao vivido, pensado a partir da memória escrita a cada encontro em diálogo com o referencial bibliográfico. Assim, o estudo argumenta que é possível considerar a formação pedagógica como desafio não apenas intelectual no plano das ideias e das conceituações próprias à área, mas fundamentalmente estésico e poético de produção de sentidos que escapam ao âmbito dos conceitos e das análises ao dizerem respeito à relação do corpo vivo com o mundo, e de suas ressonâncias e repercussões. O suporte para essa pesquisa deu-se em autores como Bachelard, George Jean, Paul Zumthor, James Hillman, entre outros.

**Palavras-chave:** Leitura em voz alta, Literatura, Formação de professores da Educação Infantil, Ressonância, Repercussão.

## RÉSUMÉ D'AUTEUR

La recherche propose l'expérience de la lecture à haute voix pendant six rencontres avec un petit groupe de professeurs de l'Éducation des Enfants dans une ville de province. L'initiative est apparue de l'intérêt simultané pour la lecture à haute voix d'oeuvres littéraires et par la proximité entre l'expérience de la lecture littéraire et la question poétique de la vocalité - la "parole vivante" - dans la rencontre entre les adultes, les bébés et les enfants petits à l'Éducation des enfants. Les images du souvenir de notre enfance- imaginée- à partir de la lecture d'oeuvres littéraires peuvent contribuer pour intensifier les rencontres avec les bébés et les enfants petits avec lesquels nous passons la journée à l'école? Le souvenir de l'enfance chez les adultes peut permettre leurs rencontres avec ceux ou celles qui émettent les premiers gestes du langage au monde? Le choix méthodologique a été l'écriture en essai par rapport au vécu, pensé à partir de la mémoire écrite à chaque rencontre en dialogue avec le référentiel bibliographique. L'étude argumente donc qu'il est possible de considérer la formation pédagogique comme un défi pas uniquement intellectuel au plan des idées et conceptualisations propres au domaine, mais fondamentalement esthétique et poétique de production de sens qui échappent au domaine des concepts et des analyses lorsqu'ils concernent le rapport du corps vivant avec le monde et de ses resonances et répercussions. Nous avons comme base pour cette recherche des auteurs comme Bachelard, George Jean, Paul Zumthor, James Hilmman, parmi d'autres .

**Mots-clés:** Lecture à haute voix, formation des professeurs de l'Éducation des enfants, Résonance, Répercussion, Gaston Bachelard.



## SUMÁRIO

1 “TIPO POESIA, MAS UMA COISA DE ESCREVER MAIS” .....	10
1.1 Ensaiar para escrever “coisa de dizer mais” .....	19
2 LEITOR 1: “CIENTISTANDO” LEMBRANÇAS DE UM CORPO LEITOR .....	24
2.1 O empenho do corpo: Leitura em voz alta como exercício de convivialidade .....	29
3 CONVIVENDO EM LINGUAGEM: ENCONTROS DE LEITURA COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	40
3.1. Ressonância e repercussão: Bachelard e imaginação poética .....	50
4 O POÇO DO SER: A INFÂNCIA E SUAS IMAGENS PODEROSAS .....	57
5 IMAGINAÇÃO POÉTICA ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS: GESTO PEDAGÓGICO DAS PALAVRAS .....	70
5.1. Ponto final como recomeço .....	77
Referências .....	82

## 1 “TIPO POESIA, MAS UMA COISA DE ESCREVER MAIS”

*Ao me ouvir ler uma citação de Bachelard  
em voz alta, Pilar pergunta:  
“É bonito, foi tu que escreveu?”  
Respondo que não e lhe digo que foi Gaston  
Bachelard, um filósofo que a mamãe estuda.  
Após ouvir isso,  
responde com outra pergunta:  
“Então ele faz filosofia?”  
Respondo que sim e também lhe faço outra  
questão. No caso, se ela sabe o que é filosofia.  
Pilar diz que sabe e, pensando um pouco  
mais, complementa:  
“É tipo poesia só que é uma coisa de  
escrever mais”.*

Diálogo em fevereiro de 2020.

Opto por iniciar esta escrita com um diálogo entre minha filha de seis anos e eu pela pertinência não apenas de desencadear a apresentação de minha pesquisa em torno da dimensão educativa da literatura na formação docente na educação Infantil a partir de uma definição sob a ótica da infância, mas especialmente por considerá-la apropriada para introduzir este estudo acadêmico realizado a partir do pensamento de Gaston Bachelard e sua aproximação entre filosofia e leitura literária. Uma criança encontra-se, assim, entre os mais instigantes interlocutores descobertos durante meu percurso nessa pesquisa em educação.

Digo descoberta, por ter precisado, durante o caminho de reelaboração da proposta, ou melhor, após a defesa do projeto desta pesquisa, adentrar leituras do campo da filosofia para além de Bachelard, a fim de compreender com o que e com quem estava dialogando e com quem desejava seguir o diálogo. Nessa busca, alcancei a compreensão de que a fenomenologia<sup>1</sup> poderia constituir terra fértil para a caminhada e a realização de minhas explorações de estudos durante o percurso da pesquisa. Um percurso que exigiu investigar um tema tateando meu “não-saber” no

---

<sup>1</sup> Conforme Eliana Escoubas (2007, p. 219), o campo filosófico da fenomenologia, fundada por Edmund Husserl no início do século XX, supõe minimamente situar a palavra “fenômeno” em sua raiz na palavra grega *phainomenon*, a qual significa “aparecer” tanto no sentido “do que aparece” como no sentido das modalidades e das formas de seu “aparecer”. Diferente da simples aparência do real, ou da objetividade da descrição empírica, é aquilo que a nós se mostra, que existencialmente se manifesta, que é dotado de sentido para nós.

sentido da fenomenologia bachelardiana da imaginação poética, a qual: “seria um estudo do fenômeno da imagem poética quando a imagem emerge na consciência<sup>2</sup> como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado em sua atualidade” (BACHELARD, 1989, p. 2).

Nessa condição, assumo com o poeta francês Jean Lescure<sup>3</sup>, citado por Bachelard (1989, p. 16), que no campo das artes “o não saber não é uma ignorância, mas um ato difícil de superação do conhecimento. É a esse preço que uma obra é a cada instante essa espécie de começo puro que faz de sua criação um exercício de liberdade”. Uma abertura de linguagem que faz do ato consciencial imaginante “aumentar a linguagem, criar linguagem, valorizar a linguagem, amar a linguagem” (BACHELARD, 1988, p. 5). Nessa compreensão, esta escrita dissertativa afirma, com a fenomenologia da leitura literária de Gaston Bachelard, a imaginação poética como abertura à experiência de linguagem.

A afirmação emerge da interlocução de minha dissertação com as linhas de investigação do Grupo de Estudos Poéticos: Educação e Linguagem da UNISC/CNPq<sup>4</sup> e dá continuidade a um percurso de estudos filosóficos e pedagógicos em torno da relação entre dimensão poética das artes e educação das infâncias voltado para o enigma do movimento vital de tornar-se operador fabuloso da e na linguagem. Aqui, com o grupo, esta pesquisa assume que o fenômeno da linguagem não é meio ou instrumento de entendimento de nós ou de mundo, mas condição existencial absoluta para que tenhamos mundo. Continuar um caminho já começado, nas palavras de Richter (2019),

não implica confirmar o já conhecido, mas predispor-se a aprender a pensar a questão de outro modo, já que o pensamento dá lugar não à progressão de um saber, mas à sua variação – não se explica, nem se dá a entender uma solução, antes emerge como experiência de transformação de si e como

---

<sup>2</sup> Bachelard (1988, p.5) resiste à filosofia da consciência, aquela autônoma em sua identidade como condição de todo e qualquer conhecimento sem a confrontação de algo fora de si mesma, ao afirmar que a consciência, “por si só, é um ato, o ato humano. É um ato vivo, um ato pleno. Mesmo que a ação que se segue, que deveria seguir-se, que deveria ter-se seguido permaneça em suspenso, o ato consciencial tem sua plena positividade”. Esse ato, o filósofo estuda no campo da linguagem, “mais precisamente na linguagem poética, quando a consciência imaginante cria e vive a imagem poética” (BACHELARD, 1988, p. 5). Nessa compreensão, a fenomenologia da imagem poética exige a participação da imaginação criante do fenomenólogo.

<sup>3</sup> Bachelard (1989, p. 16) cita o poeta Jean Lescure a partir da obra *Lapicque* (Paris: Editions Galanis, 1956, p. 78).

<sup>4</sup> Grupo de Pesquisa interdepartamental (Letras e Educação), constituído no ano de 2000, vinculado aos Programas de Pós-graduação em Letras e em Educação da UNISC, coordenado atualmente pelas professoras Sandra Richter (PPGEdu) e Ângela Fronckowiack (PPGL).

movimento de aprender a interrogar e transformar sentidos na convivência (RICHTER, 2019, p.6).

Percebo que este movimento de aprender a interrogar e transformar sentidos, como a autora sustenta, ocorreu também na escritura da dissertação, na convivência com minhas palavras, minha linguagem, meu corpo que sente o mundo.

Nessa convivência, a escolha pelo caminho fenomenológico para a escrita dissertativa emergiu de minha intenção em não buscar respostas definidas ou generalizadoras, mas antes aprender a imaginar e interrogar *que há para saber* em torno do acontecimento da leitura literária em voz alta com professoras e professores de bebês e crianças pequenas na Educação Infantil.

A opção por não analisar ou conceituar esse acontecimento educativo exigiu considerar, com o professor e psicanalista Antônio Muniz de Rezende (1990), que a abordagem fenomenológica na pesquisa educacional não implica a consideração de um conteúdo conceitual que possa ser definido, mas “à significação de uma essência existencial, que como tal deve ser descrita”. Para a descrição fenomenológica o importante “é dizer em que sentido há sentido, e mesmo em que sentidos há sentidos. Mais ainda, nos fazer perceber que há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer” (REZENDE, 1990, p. 17). A afirmação do autor convoca a errância como movimento de idas e vindas da escrita para ensaiar modos de realizar a aproximação entre leitura literária de adultos e educação de bebês e crianças pequenas. Movimento de escrita que promove abertura “para a experiência não como objeto de pensamento, mas como experiência de pensar” (CHAUÍ, 1999, p.190), ou seja, esse “que há para pensar” assume a experiência fenomenológica de explorar as possibilidades do pensamento que são as minhas, aqui onde estou: nesta escrita acadêmica.

Nesse sentido fenomenológico da escrita acadêmica, filosofar é algo de “dizer mais”, como afirmou Pilar. Talvez o que ela desejou manifestar como filosofia sendo “tipo poesia” diga respeito justamente ao tanto de boniteza que ambas possuem em suas diferenças. O poder de síntese da imagem poética, em seu poder de emergir na consciência em sua atualidade, algo que tanto agradou e interessou Bachelard, difere do pensamento conceitual da filosofia que, para elaborar e apresentar a compreensão dos fenômenos, precisa estender ideias pela escrita<sup>5</sup>. É o que Bachelard (1985)

---

<sup>5</sup> Com Larrosa (2014, p. 139), “poderíamos chamar de filosofia a uma determinada tradição de leitura e de escrita em relação a esse algo indemonstrável que chamamos ‘pensar’. [...] A filosofia existe

mesmo expõe, no livro *O direito de sonhar*, ao refletir sobre uma obra talhada em pedra e escrever que as sínteses lhe encantam. “Ao mesmo tempo me fazem pensar e sonhar. São a totalidade de pensamento e de imagem. Abrem o pensamento pela imagem, estabilizam a imagem pelo pensamento” (p.85). Contra a clássica cisão ocidental entre imaginação e razão na disputa pela autoridade da imagem ou do conceito diante do real, o filósofo propõe a complementaridade entre imagem e ideia. Da tensão entre poesia e filosofia emerge a diferença que não permite uma esquecer a potência linguageira<sup>6</sup> da outra no enigma de fazer sentido (RICHTER, 2016b).

Posso observar que, em meu diálogo com Pilar, a oposição muitas vezes colocada entre poesia e filosofia não comparece em sua compreensão de criança. Para a menina, as duas são “parecidas”, diferindo somente em relação à forma. Aprecio colecionar falas das crianças em diferentes contextos, como familiares e nos ambientes escolares, pois me revelam em ato seus pensamentos carregados da “alegria direta do ser falante” (BACHELARD, 1990, p. 27). No livro póstumo *Fragmentos de uma poética do fogo*, Bachelard (1990) se detém nas imagens oferecidas pelos poetas para destacar a simplicidade – que não é o mesmo que simplificação<sup>7</sup> – contida na dimensão poética das imagens que se originam “na alegria do ser falante, subitamente desembaraçado das responsabilidades da significação” (p. 27). Para o filósofo da imaginação poética, este desembaraço permite viver as imagens no instante espontâneo de sua emergência. Aqui, coloco as crianças em “pé de igualdade” com os poetas por considerar que também renovam e embelezam a linguagem por estarem vivendo tempos de “começarem-se” no encanto e deslumbramento com as palavras pela alegria de sentir e perceber serem falantes. Os ditos das crianças são tão imagéticos como a voz da poesia é imagética em suas sínteses ou condensações do vivido. Ademais, por pertencer ao campo da Educação Infantil constituído por uma caminhada que já completa dez anos, os ditos e as compreensões das crianças pequenas fecundam meu trabalho cotidiano e contribuem

---

porque se escreve, porque se lê, e porque lendo e escrevendo, entre o ler e o escrever, acontece algo que tem a ver com a subjetivação, com o choque da diferença, com o ponto de desacordo, quer dizer, talvez, se pensa”.

<sup>6</sup> Neologismo que faz referência ao ato de estar na linguagem sem vincular tal ato à fala, como aconteceria com o termo *falar*, pois “[...] o que fazemos em nosso linguajar tem consequências em nossa dinâmica corporal, e o que acontece em nossa dinâmica corporal tem consequências em nosso linguajar” (MATURANA, 1997, p. 168). Maturana (1997; 1998) utiliza o termo “languageiro” para enfatizar seu caráter de atividade, de comportamento e não de uma “faculdade” própria da espécie.

<sup>7</sup> Bachelard (2004, p. 97) distingue ideia simples – o elementar que é fundamental – do ato de simplificar ideias sob pretexto de clarificá-las – ideia simplista (clara) – para denunciar que “simplificar é sacrificar”.

para minhas tentativas de compreender as necessidades e os modos como as crianças pensam o que pensam. Também, nesse interesse radical – ou de raiz – por registrar e colecionar os ditos das crianças pequenas reside o apreço que tive em minha infância pelos livros do médico-foniatra e escritor Pedro Bloch, quem publicou uma série de compêndios de frases e compreensões das crianças. A historiadora Camila Rodrigues (2014) destacou a importância da obra de Bloch em sua tese de doutorado em História Social na Universidade de São Paulo, *Escrevendo a lápis de cor: Infância e História na escritura de Guimarães Rosa*, e no artigo *Dicionários Infantís de Pedro Bloch: Compêndios sobre a graciosa sabedoria da criança*, no qual analisa como o autor foi se aproximando da cosmologia da criança.

Desde a segunda metade do século XX, no Rio de Janeiro, o médico foniatra e escritor Pedro Bloch (1914-2004) realizou um importante trabalho no sentido de resgatar a voz de seus pacientes pequenos tanto no sentido literal, ao ajudá-los em suas dificuldades na fala, como no sentido social, ao reconhecê-los como sujeitos interlocutores legítimos, donos de uma sabedoria original. Para divulgar seu “achado” passou a escrever e publicar enunciações infantís que revelavam aquelas originais interpretações de mundo (RODRIGUES, 2019, p. 3).

A partir de meu encontro com a sabedoria das crianças resgatada por Bloch, muito antes de cogitar a possibilidade do envolvimento profissional com a Educação Infantil e, portanto, com os modos de imaginar e de pensar das crianças pequenas, fui prestando atenção naquelas com as quais convivia e fazendo pequenas coleções de seus “ditos” no contexto familiar.

Outra feliz descoberta em minha opção pela fenomenologia foi o amparo para seguir assumindo um discurso em primeira pessoa, algo que durante o projeto me causava estranheza, talvez pela tradição escolar e universitária nas quais me formei. Porém, afirma Rezende (1990, p.32), “a fenomenologia provoca-nos, precisamente, a fazermos a experiência de um discurso assumido, de maneira humana, na primeira pessoa, tanto do singular como do plural”.

Assim, é com uma atitude acadêmica intelectual sensível que compartilho nesta escrita a experiência de convívio com quatro professoras da Educação Infantil em leitura de obras literárias, e o que dessa experiência fui conquistando como compreensão a partir de nossos encontros e das leituras que juntas realizamos, sustentada na opção fenomenológica de descrever o vivido para sonhar e pensar as vivências humanamente aí percebidas.

A iniciativa de reunir esse pequeno grupo surgiu do meu interesse simultâneo pela leitura em voz alta de obras literárias e pela aproximação entre a experiência da leitura literária e a questão poética da vocalidade<sup>8</sup> – a “palavra viva” – no encontro entre adultos, bebês e crianças pequenas na Educação Infantil. Mas antes surgiu de uma inquietação inicial pela “pertinência” ou “relevância” acadêmica da busca educacional pelas marcas indeléveis de uma infância em nós adultos. As imagens de nossa infância rememorada – imaginada – a partir da leitura de obras literárias podem contribuir para potencializar encontros com os bebês e as crianças pequenas com as quais convivemos no dia a dia da escola? A infância rememorada nos adultos – “uma infância meditada” (BACHELARD, 1988, p. 121) – pode favorecer seus encontros com aqueles e aquelas que estão lançando os primeiros gestos languageiros no mundo?

O estudo apresentou-se a mim como desafio de “apreender” a experiência pedagógica do encontro entre “a nostalgia de um calor e de uma liberdade que são as de uma infância (quase) perdida, de uma história (quase) passada” (ZUMTHOR, 2007, p. 13) e a “potência lúdica do corpo aprender a começar-se em linguagem na íntima relação entre provocações à imaginação e desafios à razão” (RICHTER, 2016a, p. 92).

Justifico o esforço intelectual dessa dissertação em compreender a literatura como fonte inesgotável de imagens, isto é, da intenção de destacar a relevância educacional do estudo do pensamento imagético ou da dimensão poética da leitura literária na docência na Educação Infantil, por constatar em minha experiência cotidiana tanto resistências dos educadores à literatura como pertencente às artes e potente para buscarmos compreender o humano quanto a extrema dificuldade de defender a literatura em sua inutilidade, isto é, em sua dimensão lúdica. A literatura na Educação Infantil, como as demais artes, é constantemente “utilizada” como instrumento pedagógico ou “bengala” para projetos e atividades ao ser apresentada de forma simplificada para contemplar “conteúdos” previamente determinados por um projeto pedagógico ou curricular.

Sintetizando em forma de amplo objetivo, é desde a confluência entre literatura e experiência de infância na leitura literária das professoras de Educação Infantil que

---

<sup>8</sup> Paul Zumthor (2007) insiste no termo *vocalidade* e *poesia vocal* para afastar os pressupostos vinculados à “oralidade” e à expressão “literatura oral” e privilegiar a ideia de performance, isto é, o “momento decisivo em que todos os elementos cristalizam em uma e para uma percepção sensorial – um engajamento do corpo” (p. 18). Nessa compreensão, para o autor, “não há literatura em si; nem a ‘literatura’ nem a ‘poesia’ são essências” (p. 17).

proponho abordar a relação de alteridade do encontro linguageiro entre adultos, bebês e crianças pequenas na formação de professores para a primeira etapa da Educação Básica. O interesse acadêmico por esse encontro é contribuir com estudos no campo da Educação Infantil que permitam considerar a relevância da ação educativa dos adultos estarem em leitura, em palavra vocalizada, como “engajamento do corpo” (ZUMTHOR, 2007, p. 18), como corpo vivo que “é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo” (ZUMTHOR, 2007, p. 23). Uma relação entre corpo e mundo que se renova pelo impulso vital de uma imagem poética que emerge, para Bachelard (1989, p. 11), como “tonificação da vida. [...] A imagem poética é uma emergência da linguagem, está sempre um pouco acima da linguagem significativa. [...] A vida se mostra nela por sua vivacidade.”

Ao destacar como amplo objetivo dessa pesquisa a consideração pela leitura literária na experiência de leitura em voz alta como possibilidade de formação de professores de bebês e crianças pequenas, proponho também estudar e discutir a concepção bachelardiana de *ressonância* e *repercussão* nos âmbitos da imaginação poética (BACHELARD, 1989, p. 7) no encontro com professoras de Educação Infantil de um município do interior do Rio Grande do Sul. Fenômenos sublinhados por Bachelard que emergem na intimidade dos encontros com a obra literária nos quais imagens de infâncias ecoam dos momentos de leituras dos textos. Nessa intenção, busco considerar a emergência de resistir às palavras de ordem e reafirmar a importância da dimensão ficcional da literatura para leituras da realidade.

Minha alegria, no decorrer da intensa experiência – afinal, foram seis meses, entre encontros, conversas a distância, e indicação de leituras, que abordarei no decorrer desta escrita – foi perceber a cada encontro com a leitura literária em voz alta, na imersão da palavra literária, que a experiência singular das professoras se densificava ao passarem a estabelecer instigantes relações com o seu cotidiano pessoal e profissional. Relações que, por serem narradas e compartilhadas, passaram a fazer parte de suas vidas adultas, permitindo redimensioná-las ao evocarem de modo muito sensível a inteligibilidade tanto de suas próprias infâncias quanto a das crianças com as quais conviviam na escola.

Nessa experiência, paralelamente, Gaston Bachelard e seu diálogo com as obras de Carl Jung contribuiu para a compreensão de que “a infância, no seu valor de arquétipo, é *comunicável*. Uma alma nunca é surda a um *valor de infância*” (BACHELARD, 1988, p. 121, grifos do autor). Ou seja, o filósofo permitiu compreender



que um “valor de infância” é narrável. Por singular que seja a evocação, “a infância meditada”, considerada em seus valores de arquétipo,

é mais que a soma de nossas lembranças. Para compreender o nosso apego ao mundo, cumpre juntar a cada arquétipo uma infância, a nossa infância. Não podemos amar a água, amar o fogo, amar a árvore sem colocar neles um amor, uma amizade que remonta à nossa infância. Amamo-los como infância. Todas essas belezas do mundo, quando as amamos agora no canto dos poetas, nós as amamos numa infância redescoberta, numa infância reanimada a partir dessa infância que está latente em cada um de nós. (BACHELARD, 1988, p. 121).

Foi desse percurso com um grupo voluntário e da sugestão bachelardiana das “infâncias meditadas” que surgiu o desejo de estudar e narrar uma experiência de leitura literária em voz alta como experiência educativa com professoras de bebês e crianças pequenas. Esta vivacidade da linguagem permite desviar a tendência geral de priorizar a linguagem-instrumento ou apenas como comunicação para considerar, com Zumthor (2005, p. 63), que a linguagem é impensável sem a voz, pois “se diz a si própria, se coloca como uma presença”. Mas, o mais importante:

o que importa mais profundamente à voz é que a palavra da qual ela é veículo se enuncie como uma lembrança; que esta palavra, enquanto traz um certo sentido, na materialidade das palavras e das frases, evoque (talvez muito confusamente) no inconsciente daquele que a escuta um contato inicial, que se produziu na aurora de toda vida, cuja marca se apagou em nós, mas que, assim reanimada, constitui a figura de uma promessa para além não sei de que fissura (ZUMTHOR, 2005, p. 64).

Por isso, talvez, Bachelard (1988, p. 121) afirme que “a infância se constitui por fragmentos no tempo de um passado indefinido, feixe mal feito de começos vagos”. É nesse sentido, para o filósofo, que a existência nunca está bem assegurada e a leitura pode se cobrir de imagens que convocam lembranças esquecidas. Somos então chamados a sonhar e avivar devaneios.

Outro desafio dessa dissertação foi a opção de contribuir com estudos que aproximam educação, artes e infâncias desde uma abordagem filosófica da experiência de leitura literária, na qual podemos estabelecer relações pelos possíveis elos que mantêm com o pensamento. Ou seja, a educação e as artes, assim como “a filosofia e o filosofar, são também escuta atenta dos possíveis no pensamento, e a infância é, justamente, pelo menos num sentido, o reino das possibilidades e da ausência de determinação” (KOHAN, 2015, p. 217). Como escreveu Georges Jean, aluno e leitor de Bachelard, “a reflexão pedagógica mais fecunda se encontra às vezes fora da pedagogia” (1990, p. 10). Talvez, a escuta em viva voz das palavras de

escritores e de poetas, das histórias nascidas nas profundezas da pluralidade da vida no mundo, possa favorecer a compreensão de que na educação infantil o que se oferece à ação pedagógica, antes de metodologias e conhecimentos prévios, é o mistério da infância. Um enigma do humano que não se refere a uma cronologia ou etapa da vida, mas a uma condição de temporalidade que nos habita desde que habitamos o mundo.

Nesse sentido, o interesse dessa dissertação é também considerar a formação pedagógica como desafio não apenas intelectual no plano das ideias e das conceituações próprias à área, mas fundamentalmente em suas dimensões estésica e poética de produção de sentidos que escapam ao âmbito dos conceitos e das análises ao dizerem respeito à relação do corpo vivo com o mundo.

Não menos relevante que o sentido educacional, pela íntima aproximação que estabelecem entre si, há o sentido político de vivermos um momento histórico de desgaste de relações e de avanços de um projeto político de extermínio daquilo que fecunda e gera linguagem, daquilo que nos fornece material imagético e simbólico<sup>9</sup> para ressignificação da realidade. São tempos sombrios de maldizer a escola, os professores e os poetas. É tempo de negação da história e de deixar que queimem os museus.

Para destacar a implicação desse corpo sensível em toda experiência estésica, busco em Paul Zumthor (2007) a contribuição de sua concepção de performance, a qual designa “um ato de comunicação como tal”, já que “refere-se a um momento tomado como presente. A palavra significa a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira *imediata*” (p. 50, grifo do autor). Dessa forma, imagino que o momento tomado como *aqui e agora* com as professoras implicadas nesta pesquisa, constitui potente encontro de conversação, ou contrainformação para pensar um tanto de modo *deleuziana* e um tanto de modo performático.

Em Paul Zumthor (2007, p. 65) a vocalidade e a audição poética é “um ato único de participação, co-presença”, que envolve todo o conjunto da *sensorialidade* de uma pessoa, pois “quando se toca no essencial”, como tende a tocar o discurso poético, é possível “estancar a hemorragia de energia vital que é o tempo para nós” (p. 52).

---

<sup>9</sup> No livro *A chama de uma vela* (1961), Bachelard (1989b, p. 35) distingue imagem e símbolo ao afirmar que “a imagem demonstra, o simbolismo afirma. O fenômeno ingenuamente contemplado não é, como o símbolo, carregado de história. O símbolo é uma conjunção de tradições de múltiplas origens. Todas essas origens não são reanimadas na contemplação. O presente é mais forte do que o passado da cultura”.

Nesse sentido, considero que um encontro para celebrar a palavra poética é igualmente um momento de totalidade, ou seja, de presença presentificada. Um momento de presença total, algo como a presentificação de uma presença no presente, nossa atualidade. Mesmo que, no decorrer da leitura, aquele que não esteja lendo, divague para “fora” do texto, há, nele a presença de um silêncio que se impõe. Uma voz que lê a voz do outro. Desse silêncio ressoa “um grande espaço de alargamento dos limites do meu existir, como uma chave de compreensão, como o encontro do texto com algo dentro da minha pessoa. Uma espécie de susto, uma revelação, um vislumbre” (MACHADO, 204, p. 37). Assim, ao viajante que saiu do texto, sua escuta permanece atenta ao momento de fazer, ele, a sua leitura. Em tempos de tanta *sozinhês*, das telas e emudecimentos de um mundo que tanto fala, encontros com as palavras também permitem encontros de leitores com suas próprias vozes.

### **1.1 Ensaiai para escrever “coisa de dizer mais”**

“Minhocas arejam a terra,  
poetas a linguagem”.

(BARROS, Manoel de. *Livro de pré-coisas*, 1985)

Para a filósofa Eliana Escoubas (2007, p.219), se é “o aparecer” do “que aparece” a intenção das investigações fenomenológicas, a fenomenologia rompe com toda filosofia substancialista (por exemplo, de tipo cartesiano) e toda filosofia da representação (das ideias) ou da consciência (sujeito soberano da razão). Nessa compreensão, a fenomenologia constitui, para a autora, a restauração de uma filosofia do sensível e do “sentir”. Nessa breve síntese, é possível acolher, nas últimas obras, as razões bachelardianas de optar pela fenomenologia para sua abordagem da imaginação poética a partir da experiência estética da leitura literária.

Ao defender o método fenomenológico para pensar nas imagens poéticas, Gaston Bachelard (1988, p.4) destaca como este método obriga o pesquisador a “pôr em evidência toda a consciência que se acha na origem da menor variação de imagem”, e como nesses “traços” a imagem poética revela uma “ingenuidade primordial”, sugerindo concebermos a fenomenologia também como uma “escola de ingenuidade”. Isso me fez pensar como o método fenomenológico apresentou-se como única possibilidade para essa escrita, pois, considerando ingenuidade como

simplicidade ou singeleza, pode acolher de forma mais compreensiva os ecos das infâncias reanimadas nas professoras na leitura dos textos literários, textos que também apresentavam em sua forma, ingenuidades tão primordiais e, nesse sentido, Larrosa (1998, p.233), contribui ao considerar que “as palavras simples são as mais difíceis de escutar”.

Mesmo mencionando que acolhi os ecos das infâncias das professoras, cabe destacar com Bachelard (1988, p.4) que “a fenomenologia não é uma descrição empírica do fenômeno”. Fazer essa descrição a intenção de observação metódica seria desconsiderar os fenômenos implicados e manter as professoras e suas infâncias em lugares como sujeitos e em “estado de passividade”, ao que o filósofo também adverte, “como a finalidade de toda fenomenologia é colocar no presente, num tempo de extrema tensão, a tomada de consciência, impõe-se a conclusão de que não existe fenomenologia da passividade no que concerne aos caracteres da imaginação” (BACHELARD, 1988, p. 4).

É das minhas notas e anotações, as quais denominei de Memórias de cada encontro, as quais escrevia ao fim dos encontros de leitura com as professoras, que faço as interpretações do vivido e, ao reescrever, presentifico os encontros ao trazê-los para o presente dessa escrita. Aqui, entendo interpretação como “a própria descrição compreensiva”, conforme Rezende (1990, p.29) elucida. Para o autor, essa interpretação busca compreender aquilo que foi descrito, ou seja, “mais profundamente ainda, como dimensão do discurso descritivo, a interpretação diz respeito ao fenômeno enquanto percebido e vivido: trata-se de interpretar a existência” (REZENDE, 1990, p. 29).

Considerar na formação docente para a educação infantil as dimensões estésica e poética da linguagem implica enfrentar uma série de dificuldades tanto na formação docente quanto nos projetos pedagógicos das escolas de Educação Infantil. Mas, antes disso, implica enfrentar os desafios acadêmicos de descrevê-la pela experiência de escrita. E os desafios são muitos se consideramos que o estudo da relação entre artes e infâncias é historicamente dos mais tensos no campo da educação (RICHTER, 2016a); que “a literatura na escola permanece insistentemente à margem, fragilmente ligada ao ensino das línguas, raramente atrelada às demais

artes” (TRINDADE; RICHTER, 2018, p.597); que a imaginação é a “louca da casa”<sup>10</sup> em seus perigos à racionalidade por ser falsa, delirante ou “livremente” distanciada da realidade do mundo; que o “preconceito literário”, na expressão de Paul Zumthor (2007, p. 12), é fortemente pautado pela prioridade da forma escrita, o qual dificulta ou repele o aparente caráter imediato da voz. O acúmulo destas dificuldades expulsa tanto da pesquisa educacional quanto da reflexão pedagógica as dimensões estética e poética da mundana experiência de linguagem.

Diante dessas recorrentes – ou históricas – dificuldades, considero necessário destacar a opção pelo “ensaio como forma” (ADORNO, 2003; LARROSA, 2003) para apresentar uma pesquisa educacional em torno da relação entre leitura literária e formação docente na educação infantil que persegue a novidade de uma imagem poética em “seu valor de intersubjetividade” (BACHELARD, 1989, p. 8). Valor que, considerado “na transmissão de uma alma para outra, foge às pesquisas de causalidade” (BACHELARD, 1988, p. 8), nos lembra que a imagem poética é “essencialmente *variacional*. Não é como o conceito, *constitutiva*” (BACHELARD, 1989, p. 3, grifos do autor). A presença e atualidade da imaginação exige reconhecer, com Bachelard (1989, p. 1) que “o ato poético não tem passado, pelo menos um passado próximo ao longo do qual pudéssemos acompanhar sua preparação e seu advento”

Adotar a forma do ensaio como possibilidade de um caminho para a escrita desse estudo é resistir ao espírito dogmático da ciência acadêmica e considerar, com Adorno (2003, p. 17), que no ensaio “seus conceitos não são construídos a partir de um princípio primeiro, nem convergem para um fim último”. Antes, a opção por tatear uma experiência ou ensaiar uma escrita resiste à tendência de prévias prescrições pela “disponibilidade de quem, como uma criança, não tem vergonha de se entusiasmar com o que os outros já fizeram” (p. 16). Implica considerar que não há resistência intelectual que não seja também resistência linguística, uma resistência no modo de nos relacionarmos com a linguagem e com o que ela nomeia e classifica. Ou seja, “não há modo de ‘pensar de outro modo’ que não seja, também, ‘ler de outro modo’ e ‘escrever de outro modo’” (LARROSA, 2003, p. 102).

---

<sup>10</sup> Expressão referida por Nicolas Malebranche (1638-1715), padre francês e filósofo racionalista do século XVII.

Aqui, a opção por ensaiar ideias permite afirmar a fenomenologia como condição de uma escrita acadêmica que propõe se deter no fenômeno da leitura literária compartilhada em voz alta como experiência de pensamento imagético. Tal condição foi afirmando-se a partir da gradual compreensão da dimensão poética da linguagem emergir no decorrer ou na temporalização do sentido inaugural da palavra o qual, em sua presença na linguagem, não é passível de ser comunicação – ou instrumento de comunicação – pela sua irreduzível submissão à objetividade passível de ser generalizada.

Ensaiai as ideias diante do vivido e oferecer maneiras de olhar o fenômeno posto, de modo a não anunciar verdades incontestes foi o esforço empreendido desde o início. Para tanto, conjugo minhas interlocuções de leitura e referências principais com as minhas memórias dos encontros com as professoras, trechos de obras literárias que foram compartilhadas nos mesmos, até falas de crianças se aventurando na linguagem, para assumir totalmente aquilo que me foi causando admiração no percurso, aquilo que foi se expondo e se revelando nas minhas felizes descobertas ao descreve-las pela escrita. Theodor Adorno (2003), ao refletir sobre o ensaio como forma, considera que

o ensaio reflete o que é amado e odiado, em vez de conceber o espírito como uma criação a partir do nada, segundo o modelo de uma irrestrita moral do trabalho. Felicidade e jogo são essenciais. Ele não começa com Adão e Eva, mas com aquilo sobre o que deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre e termina onde sente ter chegado ao fim, não onde nada mais resta a dizer: ocupa, desse modo, um lugar entre os despropósitos (ADORNO, 2003, p.16-17).

Minhas experiências de leitura em voz alta com professores da educação infantil é que me colocaram no mestrado acadêmico, ou, a felicidade durante este tempo de ler sobre crianças e infância, mas retratadas nos textos literários, foi o convite para ensaiar uma experiência e por conseguinte uma escrita dessa experiência.

Assim, gosto do uso da palavra *despropósitos* por Adorno, pois, me parece uma ótima imagem para pensar nos caminhos que a escrita dessa dissertação me levaram: desde uma alegria que gerou expansão do pensamento a partir de uma experiência até lembranças sem data ou geografia como escreveu Bachelard (1988). E, como eles destes meus despropósitos, a alegria do ser falante das crianças e a alegria do corpo que vive a linguagem.

Além do presente texto introdutório, a dissertação está organizada em mais quatro capítulos. A seguir, no segundo capítulo, abordo a leitura em voz alta e algumas de suas particularidades. Para tanto, parto de algumas experiências com as palavras vividas na infância e das relações que fui tecendo com as ideias dos autores estudados. Nele também compartilho algumas reflexões, fruto da experiência de leitura em voz alta que realizei com as professoras voluntárias. No terceiro, apresento brevemente a experiência de leitura com as professoras e os conceitos de ressonância e repercussão em Gaston Bachelard para auxiliar na leitura do quarto capítulo. Apresento ainda alguns eixos da pedagogia bachelardiana que, apresentados por George Jean (1989) no livro *Bachelard, a infância e a pedagogia* me auxiliaram a aproximar os conceitos do filósofo de sua própria pedagogia, fundada no que Jean (1989, p.25) entendeu como “equilíbrio dinâmico e dialético entre uma atividade racionalizante e uma imaginação reunificada”. Destaco a alegria dos meus caminhos terem me levado ao livro de Georges Jean pois o pensamento de Bachelard, sob o olhar de admiração deste autor que me cativou desde o início da pesquisa, deu-me o espanto e a alegria necessários para meu percurso de pesquisadora.

No quarto capítulo, busco Gaston Bachelard (1988) a partir de sua leitura de Carl Jung a infância como arquétipo e estudar, no percurso dos encontros com as professoras de bebês e crianças pequenas, a forma pela qual as imagens são fornecidas pelos poetas e como a infância pode ser reanimada na vida adulta desde as leituras às evocações do grupo de leitura.

No quinto e último capítulo, abordo a importância educacional das palavras entre adultos e crianças pequenas e de como elas também as bem recebem no mundo ao considerar a relevância das profissionais que atuam na educação infantil serem provocadas pelas palavras literárias para também entenderem sua importância no desafio da docência com a primeira infância.

Fui assim, compondo esta pesquisa que partiu do meu amor às palavras e à literatura, força da síntese de existir no e com o mundo, minha condição existencial, com a filosofia, essa “coisa de dizer mais”.

## 2 LEITOR 1: “CIENTISTANDO” LEMBRANÇAS DE UM CORPO LEITOR

A paixão de dizer/2

Esse homem, ou mulher, está grávido de muita gente. Gente que sai por seus poros. Assim mostram, em figuras de barro, os índios do Novo México: o narrador, o que conta a memória, coletiva, está todo brotado de pessoinhas.

(GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. 2005, p. 18)

Como a abertura de um baú de memórias, escrevo para partilhar lembranças de minha infância pela exigência de olhar de novo – *respectare* – para torná-la presente e poder pensar meu percurso e interesse intelectual pela relação entre literatura, infância e educação. Para o psicanalista junguiano James Hillman (1993), percursos formativos passam pela atenção aos detalhes do vivido como modo de restaurar uma linguagem atenta à inteligibilidade inerente as qualidades do mundo. Aqui, reparar exige reaprender a olhar o mundo para considerar ou respeitar aquilo que nele nos olha, ou seja, “simplesmente olhar de novo, *respectare*, esse segundo olhar com o olho do coração” (p. 28). Trazer minhas lembranças pela escrita emerge como possibilidade de reconstituir uma linguagem do coração que permita reter as qualidades do vivido e não apenas meras descrições objetivas ou correlativas de emoções. Lembranças que, por pertencerem ao reino da infância não têm data nem geografia, têm uma “estação” ao guardarem as cores da infância, já que a “lembrança pura não tem data. É a estação que constitui a marca fundamental das lembranças. Que sol ou que vento fazia neste dia memorável? Eis a questão que dá a justa tensão da reminiscência” (BACHELARD, 1988, p. 111) ao sustentar nossas narrativas como “a própria memória do nosso pertencimento ao mundo” (p. 112). As cores da infância são sempre fiéis às cores da *primeira vez*, pois como valores da alma, como imagem particular ou o passado como valor de imagem<sup>11</sup>, são indestrutíveis. “Vividos na

---

<sup>11</sup> Para Bachelard (1988, p. 99), “Imaginação e Memória aparecem em um complexo indissolúvel. Analisamo-las mal quando as ligamos à percepção. O passado rememorado não é simplesmente um passado da percepção. Já num devaneio, uma vez que nos lembramos, o passado é designado como valor de imagem. A imaginação matiza desde a origem os quadros que gostará de rever. Para ir aos arquivos da memória, importa reencontrar, para além dos fatos, valores”.



memória, são *sempre benéficos*. São benefícios que permanecem. [...] As estações da lembrança têm o condão de embelezar” (BACHELARD, 1988, p. 112). No pensamento bachelardiano, o vivido mantém sua dimensão efêmera caso não seja revivido pela imaginação criadora.

E como não incorporar ao vivido a maior das indisciplinas que é o vivido imaginado? O vivido humano, a realidade do ser humano, é um fator do ser imaginário. Teremos que provar que uma poética da vida vive da vida revivendo-a, aumentando-a, separando-a da natureza, da pobre e monótona natureza, passando do fato ao valor, e, ação suprema da poesia, passando do valor para mim ao valor para as almas congêneres, aptas à valorização pelo poético (BACHELARD, 1990, p. 40).

Na fenomenologia bachelardiana, as estações da memória nos desembaraçam da nossa história por constituírem, nas palavras de Hinterholz e Richter (2017, p. 61), “devaneios tensos, íntimos e de admiração. Devaneios de outrora dos quais podemos dizer: Sim, sou eu revivendo, eu imaginando”. Para Bachelard (1988, p. 99), nossas lembranças de infância dizem respeito à valorização do vivido e não ao factual, aos valores do passado revivido que nos devolvem imagens ligadas à nossa vida.

Minhas estações da memória convocam a “cientistar”, como diz o personagem menino ao avô, no trecho do escritor angolano Ondjaki, que escolhi para abertura da porteira desta dissertação. Porteira, pois, este limiar que abre e fecha as entradas de sítios, fazendas e chácaras, está presente numa infância rural que tece o caminho dessa escrita que trilha ideias em torno de devaneios voltados para a infância e dos possíveis ecos destes devaneios suscitados na leitura de textos literários. Com Bachelard (1988, p. 99) destaco que este passado rememorado “não é estável; ele não acode à memória nem com os mesmos traços, nem com a mesma luz. Apenas se vê apanhado numa rede de valores humanos, nos valores da intimidade de um ser que não esquece” (BACHELARD, 1988, p.99).

Quis eu, “cientistar” o ato de desfilar a voz em textos religiosos quando criança, a alegria de repetir um trava-língua para um pai/*avreiro*, entender de novo a graça de se sentar a uma porta para ouvir as mesmas anedotas familiares narradas pelo avô e creditadas pela avó. Assim, estabeleci algumas marcas de vida tatuadas em minha alma com o aquecido da voz humana e a alegria rebelde das palavras que brincam. Valores humanos da minha intimidade, passado que aparece “na dupla potência do espírito que se lembra e da alma que se alimenta de sua fidelidade” (BACHELARD, 1988, p.99).

Alfabetizada numa escola multisseriada do interior, tendo como professora minha própria mãe, e sendo a única criança da antiga primeira série da instituição, não fui leitora com importâncias designadas no ambiente escolar, ao menos nos primeiros anos. A professora precisava tomar a leitura das crianças das outras três séries. Além do mais, porquanto tinha intimidade com a aluna, penso que não precisava de provas da minha capacidade leitora. O tempo era curto e os desafios, grandes, visto que as outras crianças, em sua maioria, filhas de cortadores de mato da localidade, tinham bastante dificuldades, uma vez que estes eram em grande parte analfabetos, e, por conta disso, poucas eram as oportunidades de tropeçarem em escritos nas suas casas.

A importância de ler em voz alta, ou de ser designada leitora por alguém, aconteceu de outro jeito. Lembro do quanto as novenas religiosas que aconteciam nas casas de avós, tios e demais vizinhos, faziam-me feliz, mesmo com todo o nervosismo pelo fato de vez ou outra ser escolhida como leitora. Leitor 1, Leitor 2 ou Leitor 3, como eram designados, nos escritos dos folhetos que serviam de roteiros para as rezas em grupo, os leitores que conduziram as orações.

A função de “Leitor 1” era uma espécie de menção honrosa para cada criança da comunidade; afinal, indicava que o adulto que coordenava os trabalhos da novena reconhecia suas capacidades de ler bem no grande grupo, pois, normalmente, para o “Leitor 1” havia mais linhas a serem lidas. Não parecia importar muito se a liturgia da novena seria compreendida: o prazer estava na própria designação como leitora e no ato de ler nos momentos indicados pelo folheto, anunciados por quem coordenava o ritual. Recordo com clareza o frio na barriga ao ouvir o coordenador da novena (na maioria das vezes, um ministro da igreja com uma voz marcante) anunciar em tom solene o leitor que deveria seguir o texto em voz alta.

Diversos estudos indicam, na história da leitura, a relação estreita entre leitura em voz alta e religiosidade. Georges Jean (1999) destaca o legado dos religiosos para as práticas deste tipo de leitura. Nas suas palavras: “Foram os clérigos, os homens da igreja, em geral, os professores de leitura por toda Europa ocidental. Foi a partir das suas práticas diversificadas que a leitura em voz alta ou murmurada se confundiu com a recitação [...]” (JEAN, 1999, p. 55).

Rememoro ainda a intensidade como sempre me agradaram as brincadeiras com palavras presentes no ambiente familiar e rural. Como já mencionado anteriormente, sou filha de professora do nível básico, e isto permitiu que, na casa na

qual morava, por mais distante que fosse de um centro urbano, eu tivesse acesso a alguns livros. Entre os livros da pequena estante, um dicionário Aurélio bem grande, ao qual meu pai chamava carinhosamente de *Amansa Burro*. Agricultor e de pouco estudo, gostava de ler palavras do dicionário em tardes de chuva, nas quais não podia trabalhar na terra ou em outra lida do campo. Assim, na companhia de um ou outro vizinho e das crianças, ia recitando palavras e seus significados. Se não dava para plantar, colhia palavras no dicionário roça.

Além da lavoura de palavras do Aurélio, havia os jogos de dizer, aos quais o *pailavreiro* nos submetia. Para ganhar um doce de coco chamado *Quebra Queixo*, tínhamos que recitar o trava-língua *Ninho de Mafagafos*<sup>12</sup>, assim como brincar de trocar sílabas das palavras do cotidiano, fazendo inversões e alterando os seus significados. Queijo passava a ser *jeiquo*, jaqueta, transformava-se em *cajeta*, entre outras palavras inventadas... Essas lembranças sempre me revelam um passado divertido com as palavras.

E, nessa densidade lúdica de uma experiência de brincar com as palavras do mundo, ainda havia a presença de um avô e de uma avó, exímios contadores de histórias. No entorno dos avós, juntavam-se crianças a lhes “atiçar” as narrativas, “as sempiternas repetições da velhice contadora de histórias” (BACHELARD, 1988, p.113).

A oralidade, assim, fez-se presença de forma privilegiada nos meus começos e, dentre algumas lembranças, essas foram as escolhidas para partilha e introdução deste capítulo que aborda, além de uma experiência de leitura com professores, o fenômeno da voz<sup>13</sup> como “realizador da linguagem e como fato físico-psíquico próprio, ultrapassando a função linguística” (ZUMTHOR, 2007, p. 11), isto é, “em sua qualidade de emanção do corpo, é um motor essencial da energia coletiva” (p.63). Nessa compreensão, cabe destacar com Paul Zumthor (2005, p. 141), que se a

---

<sup>12</sup> Trava-língua da cultura oral: “Num ninho de mafagafos, seis mafagafinhos há; quem os desmafagafizar, bom desmafagafizador será”.

<sup>13</sup> No prefácio do livro *Performance, recepção, leitura* (2007), Paul Zumthor destaca que “intencionalmente, operei um desvio da própria língua para seu suporte vocal”, o que o permitiu afirmar o fenômeno da voz como “realizador da linguagem”. Outro desvio metodológico em torno do estudo “científico” da voz operado pelo medievalista e crítico literário, historiador da literatura e linguista suíço, foi deter-se “nas formas não estritamente informativas da palavra e da ação vocal, e interroguei-me sobre a palavra e a voz ‘poética’: sobre seus usos possuindo uma finalidade interna e uma formalização adequada a essa finalidade” (ZUMTHOR, 2007, p. 11). Assim, Zumthor pode assegurar que “a poesia, não somente está com a voz, na voz, mas por detrás da voz, no lugar corporal interior de onde são conduzidos o canto, os suspiros, os sopros, tudo o que, aquém e além do dizer, consciência primordial da existência, é sinal do do inexprimível” (2005, p. 164).

performance é momento privilegiado no qual um “enunciado é *realmente* recebido”, nem tudo aí contempla o que envolve a presentificação de um enunciador e, por isso, o estudioso da voz como “empenho do corpo” ou *vocalidade* não se contenta em “remeter ao que designa o termo banalizado *oralidade*” (ZUMTHOR, 2005, p. 141) como mera percepção auditiva. Antes,

Falo de *vocalidade*, evocando através disto uma operação não neutra, veículo de valores próprios, e produtora de emoções que envolvem a plena corporeidade dos participantes. Pouco importa o estatuto do texto comunicado, seja ele preparado ou improvisado, fixado ou não por uma escritura anterior. Disso tudo eu só retenho que, num instante determinado, este texto foi transmitido por uma voz humana e que (mesmo que ele fosse, por outro lado, objeto de cem leituras solitárias, puramente visuais) este exato instante o transformou e um momento incomparável, porque único.

Zumthor (2005, 2007), ao destacar os aspectos corporais da *vocalidade* ou de ser a voz tátil, permite considerar os encontros com as professoras como uma forma de devolução do seu corpo no momento de leitura e o reconhecimento que neste corpo, da mesma forma, cabe a alegria, que também é própria do encontro e que “na minha leitura dos textos dos quais extraio minha alegria está parte de meu corpo” (ZUMTHOR, 2007, p. 63). Marilena Chauí (1982), ao abordar a alegria na obra de Espinosa, destaca seu efeito vital em nós ao aumentar nossa capacidade de pensamento ao passo que a tristeza nos extirpa essa capacidade de pensar e agir.

É nossa vida por inteiro, corpo e alma, que se encontra implicada numa história afetiva da qual, segundo Espinosa, a alegria e a tristeza são as formas originárias das quais nascerão todas as outras. A alegria é o que sentimos quando percebemos o aumento de nossa realidade, isto é, de nossa força interna e capacidade para agir. Aumento de pensamento e de ação, a alegria é caminho da autonomia individual e política (CHAUÍ, 1982, p.56).

Assim, apresento um estudo em torno da educação de bebês e crianças pequenas a partir dos encontros de leitura com o grupo de professoras voluntárias da rede municipal de Educação Infantil de Triunfo/ RS e discorro sobre alguns aspectos que emergiram de minha interlocução com Gaston Bachelard, Paul Zumthor, Georges Jean e Élie Bajard. Uma interlocução pautada pelo diálogo com a fenomenologia bachelardiana da leitura literária, em especial com a obra *A poética do devaneio* (1988), na qual o filósofo se debruçou sobre este sonho acordado – livro mergulho no fenômeno da imaginação poética e por isso, também sobre a infância sonhadora. George Jean e Paul Zumthor me permitiram compreender a voz como fenômeno portador de uma presença ancestral e que ler em voz alta é muito mais do que

decodificar um código escrito para quem escuta. Élie Bajard contribuiu de modo relevante para compreender o dizer como empenho do corpo em Zumthor,

Assim, entre os encontros com as professoras, as interlocuções com distintos autores e meus devaneios, vou compondo o estudo com outros autores que encontrei pelo caminho, ao abrir as muitas porteiças de meu percurso como pesquisadora no campo da educação das infâncias.

Para situar o percurso da pesquisa, trago a experiência com um grupo de quatro professoras da Educação Infantil e exponho o modo como se deram os encontros e de como essas professoras voluntárias optaram por organizá-los. Professoras leitoras que aceitaram meu convite para ler e nos encontrarmos e, assim, possibilitar o estudo da relação entre literatura e leitura em voz alta. Destaco que as quatro professoras de Educação Infantil trabalham na rede municipal do município de Triunfo, interior do Rio Grande do Sul. As escolas nas quais trabalham ficam na localidade de Coxilha-Velha, segundo distrito deste município. O distrito localiza-se às margens da BR 386 que liga Porto Alegre a Santa Cruz do Sul e costumo brincar que fiquei no meio do caminho para compor minha dissertação, visto que moro e trabalho em Porto Alegre, mas estudo na Universidade de Santa Cruz do Sul.

Coxilha-Velha possui uma escola de Ensino Fundamental com prédio próprio e que abriga os anos finais da Educação Infantil, ou seja, a pré-escola e uma creche, que, instalada em edifício alugado pela prefeitura, abriga os anos iniciais da Educação Infantil. A escolha do município para realizar a pesquisa ocorreu pela familiaridade do lugar e das pessoas visto que minha mãe e irmã mais velha são professoras concursadas do município, morando e atuando na localidade.

## **2.1 O empenho do corpo: Leitura em voz alta como exercício de convivialidade**

No livro *A leitura em voz alta*, Georges Jean (1999) apresenta, no capítulo intitulado *A viva voz*, um breve texto sobre a voz da infância, e destaca o quanto os que apreciam essa prática percebem-na como algo prazeroso. Cabe salientar a importância do texto de Jean para este estudo, por “devolver-me’ justamente essa voz da infância e por ser um autor que dialoga apaixonadamente com a infância e a educação a partir de sua experiência com a complexidade do pensamento de Bachelard nos anos quarenta. Anos nos quais a Europa em guerra buscava a

possibilidade do equilíbrio entre a inteligência raciocinante e a imaginação poética. A admiração de Jean por Bachelard estava na sua constatação de que a aproximação entre razão e imaginação, “entre a inteligência raciocinante e a imaginação constituem uma preocupação de poucas pedagogias” (JEAN, 1989, p.14).

Assim, para Jean (1999, p. 84), é muito grande o número de “professores e estudantes que gostam de ler em voz alta, ao serem interrogados sobre este assunto, reconhecem que para eles a leitura em voz alta é um verdadeiro prazer, sensual, um gozo quase físico, dizem eles”. O autor prossegue detendo-se neste prazer e apresenta a ideia de “ressurgência da entonação materna” ao nos convidar ainda a pensarmos os “entonemas infantis” que o possível leitor em “gozo” evoca na sua leitura.

Este prazer, dissimulado no inconsciente, é, sem dúvida, uma forma de ressurgência da entonação materna. Certamente que isto é verdadeiro para “a palavra que conta”. A palavra leitora difere da palavra que conta, e eu voltarei àquilo que as distingue. A palavra que conta é mel da palavra. A palavra leitora não decorre da voz, mas a voz comunica um texto escrito, e como que fixo (antes da leitura!). Todavia, podemos questionar-nos se o verdadeiro e bom leitor em voz alta não será aquele que, tendo previamente assegurado uma verdadeira estratégia de leitura sensível e inteligente do seu texto ainda é capaz de encontrar, no timbre personalizado da sua voz que lê, os seus entonemas infantis! Estas são sugestões que se deveria verificar! (JEAN, 1999, p. 84-85).

A partir das considerações de Jean (1999) gosto de pensar esse prazer, esse gozo na escuta do texto lido e no seu recitar, e também nas reminiscências de um passado maternado nas palavras. Afinal, mesmo que o adulto que hoje lê em voz alta não tenha tido aquilo que chamo de um ambiente favorecido por ser *grávido de muita gente*, ao narrar algumas memórias ele foi, de alguma forma, embalado por entonações maternas.

Lucila Maria Pastorello (2015, p. 100) também destaca o corpo no ato de leitura em voz alta, ao escrever que “a leitura em voz alta mobiliza o corpo sonoro, convoca a singularidade daquele que lê e invoca a presença do outro e do Outro”. O que, de certo modo, Georges Jean (1999) fez em seu livro *A leitura em voz alta* ao apresentar um apanhado de experiências de leitura para abordar a modalidade desde os gregos até leituras de textos de teatro do século XXI, por exemplo.

No capítulo chamado *Utilizações*, Jean trata das diversas formas pelas quais a leitura em voz alta se apresenta nas sociedades. Das utilizações explicitadas pelo autor, a mais próxima de minha proposta seria a dos Clubes de Leitura. O autor chama a atenção para o fato de cada vez mais existirem leituras públicas em voz alta. Em

suas palavras, “para além das utilizações escolares e universitárias” (JEAN, 1999, p. 137). Posso parecer contraditória ao destacar o Clube de Leitura como prática similar à que proponho, considerando o destaque do autor ao explicitar a diferença entre uma atividade como esta e aquelas com fins escolares ou acadêmicos. Ora, o que me agrada na sua abordagem para essa modalidade de leitura em voz alta é justamente a dimensão educativa da oferta na ação de apresentar um livro, uma leitura a um grupo e a possibilidade de gerar conversas. Jean observa ainda que:

O clube de leitura é uma forma de apresentar e de dar a conhecer um livro, através de uma leitura em voz alta, seguida de um debate organizado onde cada um tem vontade de saber mais, de refletir, e mesmo de encontrar novas razões para agir com mais eficácia para a sua autoformação. (JEAN, 1999, p. 138).

Destaco dessa afirmação a ideia de autoformação, a qual podemos aproximar também da concepção educacional de Gadamer (2005) que afirma a ação de educar como ação de educar-se, uma ideia que considero potente também para afirmar a *educação* de crianças pequenas e não o ensino pautado em prévios resultados. Não seria minha proposta um convite à autoformação? Uma proposta na qual, a partir de itinerários de leituras literárias, os professores e as professoras podem ter vontades de saber mais, de quererem interrogar e refletir para pensarem as próprias infâncias com as provocações da ficção acerca do seu vivido?

O autor observa ainda a importância de pensar a disposição dos leitores/ouvintes e destaca aspectos como a iluminação, por exemplo. Também aponta sobre a duração do momento de leitura que, segundo ele, “não deveria ultrapassar uma hora e trinta minutos” (JEAN, 1999, p. 139). Essa prática que, segundo o autor, esteve em expansão na França, na época da publicação do livro, começa a ganhar espaço dez anos depois em Porto Alegre. Atualmente, a cidade conta com uma iniciativa de leitura em voz alta em espaços públicos. A ideia partiu de Luiza Milano, professora dos programas de Letras e de Fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ela, que foi fundadora do grupo de leitura em voz alta e já conduziu a leitura de clássicos como *Grande Sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, e *Cem anos de solidão*, de Gabriel Garcia Marques, é pesquisadora do tema e prepara artigo para narrar a experiência de leitura em um bar da cidade<sup>14</sup>. Em um dos artigos já publicado, compartilha reflexões acerca da experiência com o

---

<sup>14</sup> Disponível em: <<https://www.ovalordofeminino.com.br/artigo/em-voz-alta>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

texto de Guimarães Rosa. Nele, a pesquisadora salienta o quanto ao se ler em voz alta, “a voz se desprende do corpo e se empresta ao outro. Ela ecoa feito pura alteridade” (MILANO, 2017, p.81). Alteridade que interessa ao estudo, ao pensarmos na relação entre alteridades languageiras, entre crianças e adultos, entre escritores e leitores, entre professores que partilham as leituras em voz alta.

Também, a exemplo de alguns autores, opto pela expressão “leitura compartilhada”. Gosto de pensar no significado de compartilhar<sup>15</sup>, fazer parte de algo com alguém, dividir. Larrosa (2004), num ensaio que aborda a experiência, sublinha o gesto de interrupção como necessário para que uma experiência nos aconteça. A leitura em voz alta, como experiência de sentidos, solicita essa interrupção; requer “parar para pensar, para olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar” (LARROSA, p. 160). Bachelard (1991, p. 22), ao afirmar que “o lento não é o rápido freado”, mas o excesso, permite considerar que esse gesto de interrupção emerge da potência de uma imagem literária, aquela que para ele “destrói as imagens preguiçosas da percepção”.

Tanto Bachelard quanto Larrosa contribuem para considerar que a experiência literária requer algo que julgo fundamental em uma prática de leitura em voz alta: “cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2004, p. 160).

Pastorello (2015, p. 62) acrescenta que o ouvinte do texto lido em voz alta é “tocado” pelo leitor e que essa vivência também pode ser considerada “uma vivência de alteridades: há um outro que lê em mim e há ainda um outro que me diz o que deve ser lido.” Na experiência vivida com quatro professoras, pude perceber aspectos que dialogam com as contribuições dos autores citados, uma vez que as professoras verbalizavam o quanto, ao serem desafiadas a ouvirem vozes leitoras, sentiam-se pertencentes àquele momento de ler e *tocadas* pelas vozes dos autores ali encarnadas. Paul Zumthor (2007, p. 63) também destaca a capacidade da leitura como diálogo, visto que ela é, nas suas palavras, “encontro e confronto pessoal”.

Nas rodas de leitura que organizei, muitas vezes as professoras solicitavam pausas para comentar algumas passagens. No tocante às palavras, reagiam e

---

<sup>15</sup> Richter e Lino (2019, p. 17) destacam, a partir da obra do filósofo francês Jean-Luc Nancy, que o termo implica tanto uma “partilha” quanto uma “partição”. O termo francês “partage” é concebido por Nancy “tanto no sentido de ‘partilha’ como no de ‘partição’ – tanto compartilhar quanto repartir, separar”. As autoras destacam que, para o filósofo, somente um corpo separado pode tocar.



iniciavam uma conversação, e isso é justamente o que mais me encantou na experiência: perceber como este corpo sensível pode conquistar maior presença. Essa conquista talvez permita à docência na educação infantil compreender que transmissão não é sinônimo de transferência no sentido de “passar” algo para alguém como “conteúdo”, no sentido escolar do termo. A insistência na lógica da transmissão cultural como transferência pode ser interrompida. Diferente de uma pedagogia pautada na didática de ensinar a ler, os momentos de leitura passam a considerar este corpo sensível que emerge no próprio ato da leitura literária como percurso dos começos, das infâncias do adulto e da criança.

Numa declaração bem apaixonada, Jean (1999, p. 160) afirma que “a leitura em voz alta é dos raros prazeres que existem. E que todos os professores deveriam aprender a apreciá-lo, porque este prazer não é dado. Ele é obtido”. Concordo com o autor no que tange a ser essa prática muito prazerosa e não estar dada, lembrando o quão subjetiva é a leitura para cada pessoa, e o quanto encontros anteriores com as palavras também nos constituem leitores. Destaco essa colocação de Jean para reafirmar a importância de a leitura em voz alta ser considerada e valorada nos momentos formativos dos professores. Acrescento que para Larrosa (2004) a língua da pura comunicação é uma língua que não considera o corpo, pois

se a negação do corpo mutila o humano, essa mutilação é também da linguagem. Porque assim como o homem, quando é inteiro, é corpo, também a linguagem quando é inteira é corpo. Não há logos senão encarnado e não há existência humana que seja independente do corpo. (LARROSA, p. 168).

Deixar o corpo do professor da infância apartado da poesia, ela mesma, infância da linguagem, é insistir na celeuma histórica que divide corpo e mente, que desconsidera o sensível no inteligível e que, como afirma Richter (2016a, p. 102): “se arrasta no antiquíssimo impasse entre poesia e filosofia, o qual atravessa todo o percurso do pensamento ocidental na busca pela autoridade da imagem ou do conceito diante do real”. Não trago a tensão citada, tensão filosófica em torno do poético e da filosofia, como a autora refere, para optar por uma em detrimento da outra; tampouco afirmo que os momentos formativos dos professores de infância devam ser somente a partir do encontro vívido com o texto literário ou experiências que priorizem o corpo sensível e sua voz. Trata-se justamente de não ignorar essa tensão e entender que ambas são formas de perceber o mundo e, por isso, podem

conviver na escola, lugar no qual as contradições emergem e podem ser enfrentadas sem eliminar o corpo e o sensível.

Para reafirmar essa complementaridade entre imaginação e razão, esse corpo sensível e inteligível situado no mundo, o texto *Performance, Recepção, Leitura* de Paul Zumthor (2007) apresenta ideias importantes que cabem examinar de modo mais detalhado por contribuírem sobremaneira com o estudo. Começamos então pela ideia de corpo apresentada pelo estudioso, um corpo que

ao contato saboroso dos textos que amo; ele que vibra em mim, uma presença que chega à opressão. O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo (ZUMTHOR, 2007, p.23).

Essa ideia é apresentada já na introdução do livro, demarcando ao leitor a presença e a participação do corpo no ato da leitura e na percepção do texto literário, que o autor informa optar por chamar de obra, distinguindo de texto em suas análises. Para Zumthor (2007, p.75), texto “designa uma sequência mais ou menos longa de enunciados”, diferindo de obra que abrangeria “tudo que é poeticamente comunicado, *hic et nunc*”. Nesse sentido, obra permite que se manifeste na leitura os elementos deste corpo, como descreve Zumthor:

múltiplos elementos significantes, auditivos, visuais, táteis, sistematizados ou não no contexto cultural; o que eu denominaria o barulho de fundo existencial (as conotações, condicionados pelas circunstâncias e o estado do corpo receptor, do texto e dos elementos não textuais); um acompanhamento de formas lúdicas de comportamento, desprovidas de conteúdo predeterminado...(2007, p. 76).

Os encontros de leitura por mim e as professoras organizados, foram situações nas quais a participação do corpo foi considerada e todas essas memórias de mundo e relações que estabelecemos com ele. Desde a escolha encarnada de partilhar “textos que amo” para coexistir num espaço com outras colegas de profissão, já vibraram experiências pretéritas e constitutivas em meu corpo.

Isto posto, cabe reafirmar que a opção teórico-metodológica deste estudo é de descrição fenomenológica, pois não se trata de explicar e sim, de compreender. Rezende (1990), ao abordar a dimensão pedagógica do método fenomenológico, sustenta que a preocupação da fenomenologia é permitir a percepção de outros sentidos para além do que podemos pensar e dizer. Dessa forma, na busca por

compreender os sentidos dos fenômenos descritos no presente estudo como lembranças, infâncias memoradas, imagens de uma infância revisitada, me levam para uma escrita que se repete ao passo que meu discurso é recursivo, como os próprios temas o são. Afinal, durante uma vida, voltamos às paisagens da infância...

Os percursos desta pesquisa exigiram o meu corpo e minha existência para estar junto do grupo de leitura em voz alta e que, por isso, dialoga com a fenomenologia, sobretudo com a fenomenologia de Bachelard:

O método fenomenológico de Bachelard admite a impossibilidade de descrição objetiva das imagens, mas o acolhe como único capaz de restituir o sentido da transsubjetividade da imagem como um método que consegue apropriar-se da força da experiência individual para a descrição. A descrição que incorpora a admiração como um dado importante não é submissão à objetividade. Na perspectiva bachelardiana, só a imaginação criadora pode perceber, porque só ela pode ir além do visível e ultrapassar a realidade, indo ao fundo das coisas. (RICHTER, KOPP, 2019, p.59).

Para adentrar naquilo que tenho anunciado como cenas de leitura, ou seja, partilhar e densificar o olhar sobre as situações de leitura que organizei com professoras da Educação Infantil e tentar descrevê-las incorporando a “admiração”<sup>16</sup>, reflito sobre a ideia de performance também presente em Paul Zumthor. Ele, que aponta as dificuldades de introduzir, em estudos literários ou estudos que dialogam com a literatura, essa consideração das percepções sensoriais – o corpo vivo! – e anuncia a importância que dá à voz por sua “qualidade de emanção do corpo e que, sonoramente, o representa de forma plena” (ZUMTHOR, 2007, p. 27).

Zumthor (2007, p. 29) nos previne que a ideia de performance não é, nas suas palavras, “inocente” e o quanto está marcada pelo seu uso frequente e comum. Palavra que passou a ser presença constante no vocabulário da dramaturgia, e que “se espalhou nos Estados Unidos, na expressão de pesquisadores como Abrans, Bem Amos, Dundee, Lomax e outros” (ZUMTHOR, 2007, p.30). No decorrer do texto, Zumthor vai apresentando aspectos importantes da concepção de performance para esses autores e como historicamente foi sendo abordada, mas detenho-me nas suas observações pós relativizações e críticas que se coadunam com essa escrita. Ao explicitar como a performance implica competência, Zumthor indaga:

---

<sup>16</sup> A partir da sugestão bachelardiana de substituir a percepção pela admiração ao escrever que “para redescobrir a linguagem das fábulas, é necessário participar do existencialismo do fabuloso, tornar-se corpo e alma de um ser admirativo, substituir diante do mundo a percepção pela admiração. Admirar para receber os valores daquilo que se percebe. E, no próprio passado, admirar a lembrança” (BACHELARD, 1988, p.113).

Em outros termos, performance implica competência. Mas o que é aqui competência? À primeira vista, aparece como *savoir-faire*. Na performance, eu diria que ela é o saber ser. É um saber que implica e comanda uma presença e uma conduta, um *Desain* comportando coordenadas espaço-temporais e fisiopsíquicas concretas, uma ordem de valores encarnada em um corpo vivo (2007, p.31).

Assim, performance também implica este corpo no mundo e aqui o autor pareceu empregar o termo “*Desain*” como conceito proveniente do pensamento de Heidegger, “como ser do homem no mundo” (ABBAGNANO, 2015, 268). Zumthor (2007, p. 31) também destaca em seu estudo como a performance diz respeito a algo que é realizado, que é da ordem do fazer, portanto também é situacional. Nesse contexto, a performance aparece como uma “emergência”, um fenômeno que sai deste contexto ao mesmo tempo que nele encontra lugar. Algo se criou, atingiu a plenitude e, assim, ultrapassa o curso comum dos acontecimentos (ZUMTHOR, 2007). E é nessa característica da performance, destacada pelo autor como implicação do corpo no mundo, que irei me deter para seguir adiante no estudo.

Para tal, me aproprio de outra contribuição importante da obra de Zumthor para abordar os momentos de leitura com as professoras. Foi a partir de um artigo da escritora Josette Féral, publicado em 1988, que o autor extraiu algumas proposições que nos permitem elucidar algumas características das situações performanciais. O artigo aborda que, no caso do teatro, “o corpo do ator não é o elemento único, nem mesmo o critério absoluto da ‘teatralidade’; o que mais conta é o reconhecimento de um espaço de ficção” (ZUMTHOR, 2007, p.40). Aproximando de minha análise, não há como negar que, com um convite para nos sentarmos em roda para abrirmos um livro e lermos, cada uma, um trecho de uma obra, ocorram elementos performáticos. O lugar e sua organização já imprimiria um estado para ler, talvez, um estado ficcional para adentrar no ficcional? Ao comentar as contribuições do artigo de Féral, o autor acrescenta que

tais comentários se aplicam à performance (e para além dela, à leitura). O espaço em que se inserem uma e outra é ao mesmo tempo lugar cênico e manifestação de uma intenção do autor. A condição necessária à emergência de uma teatralidade performancial é a identificação, pelo espectador-ouvinte, de um outro espaço; a percepção de uma alteridade espacial marcando o texto. Isto implica alguma ruptura com o “real” ambiente, uma fissura pela qual, justamente, se introduz essa alteridade (ZUMTHOR, 2007, p.41).

Citando o mesmo artigo, Zumthor (2007) também se refere a uma audição performativa envolvida nessa situação performancial. Haveria assim um ato performativo daquele que desempenha e daquele que contempla.

Bajard (2014), no prefácio do livro *Ler e dizer* menciona a leitura em voz alta como um “exercício de convivialidade” ou ainda como “estratégia de aproximação da vida”. E, no decorrer do texto, vai sustentar como uma atividade de leitura em voz alta envolve essa convivência, diferindo da leitura silenciosa que é voltada para si. Nas palavras de Bajard (2014, p. 55), a voz alta “é partilhável. Ela comunica a emoção e, através desta, o gosto de ler”.

De uma maneira um pouco diferente de Zumthor, Élie Bajard (2014) também assinala as identificações entre a leitura em voz alta e a comunicação teatral, num plano semiótico, e afirma que por isso, “a história da leitura em voz alta é a história de um deslocamento” (p.58). O que gosto dessa afirmação é justamente por compreender que este estudo é também um deslocamento, que retirou as professoras de um encontro formativo pautado por uma objetividade e as “lançou” em terrenos da ficção em encontros planejados para vivermos uma emergência da linguagem. A ênfase, antes colocada no encontro com o texto, se desloca para o encontro entre as pessoas envolvidas na comunicação. O foco não reside mais na apropriação do texto; ele passa a se situar na singularidade de uma comunicação ao vivo entre uma pessoa que dá voz a um texto e outra que, ao escutá-lo, o enxerga (BAJARD, 2014).

Ainda sobre deslocamentos realizados nessa pesquisa, destaco quanto ser docente na Educação Infantil também os prevê, visto que é importante o professor, nessa etapa da educação básica, não insistir na lógica transmissiva dos conteúdos com os que recém chegaram ao mundo e sim compartilhar um mundo comum. Partilha conjunta no sentido que este professor ensina, mas também aprende no “enfrentamento da imprevisibilidade do viver cotidiano” (RICHTER, 2016, p.21).

Finalmente, sobre os deslocamentos realizados durante o estudo, sugiro o corpo imagetivamente como veículo, pelo qual nossas vozes foram como combustível ou, assumindo a ideia de performance citada, nossas performances leitoras foram este combustível na convivialidade.

Zumthor (2007, p. 83) levantou algumas teses<sup>17</sup> sobre a voz a partir de estudos em áreas como acústica, médica e psicanalítica, as quais permitiram considerar muito mais a sua importância nas situações de leitura com o grupo, como, por exemplo, entendê-la como algo que “funda a palavra no sujeito”, estabelecendo ou reestabelecendo uma relação de alteridade. Também que “todo objeto adquire uma dimensão simbólica quando é vocalizado” (p.83). Das seis teses que o autor enumerou, destaco a quarta e a sexta, pela relevância para o estudo por mencionar o corpo, a voz e a escuta;

(...) a voz é uma subversão ou uma ruptura da clausura do corpo. Mas ela atravessa o limite do corpo sem rompê-lo; ela significa o lugar de um sujeito que não se reduz à localização pessoal. Nesse sentido, a voz desaloja o homem do seu corpo. Enquanto falo, minha voz me faz habitar a minha linguagem. Ao mesmo tempo me revela um limite e me libera dele [...] escutar um outro é ouvir, no silêncio de si mesmo, sua voz que vem de outra parte. Essa voz, dirigindo-se a mim, exige de mim uma atenção que se torna meu lugar, pelo tempo dessa escuta (ZUMTHOR, 2007, p. 83-84).

Ademais, Zumthor (2007, p. 86) considera que a voz é uma forma arquetípica, “ligada para nós ao sentimento de sociabilidade”. É como se, ao ouvir uma voz ou falarmos, tivéssemos a certeza de que não estamos mais sozinhos no mundo. Aqui, reside estreita ligação com a ideia de educar orientadora da proposta do estudo, isto é, reiterar que a ação de educar não se faz solitária, que podemos ouvir juntos as vozes que vêm dos livros, os quais também falam da nossa inseparável relação entre corpo mundo e alma. Impossível não relacionar este aspecto do texto de Zumthor com a leitura bachelardiana de Jung sobre a infância como arquétipo.

Assim, dividimos os momentos de leitura como um grupo que divide um quarto de pensão ou uma sala de estar e ali, éramos colegas de linguagem, em uma experiência linguageira que como veremos adiante, foi cheia de vozes habitadas por poeira, patos e galinhas.

Aqui, linguagem não é compreendida como instrumento de comunicação, mas como Richter e Lino (2019, p.12) compreendem a partir do pensamento de Jean-Luc Nancy, linguagem como uma “extensão e a simultaneidade do ‘com’ como maior potência de um corpo”. Nesse:

ser-com” no ato de estar em linguagem, a experiência de leitura com as professoras, como ação educativa, não se reduziu à comunicação de

---

<sup>17</sup> Zumthor (2007) informa no texto que essas teses foram pensadas a partir de obras de I. Fonagy, D. Vassi e A. Tomatis.

saberes, informações, antes promoveu uma ação educativa que é “experiência intransferível de apropriar-se de uma relação com o mundo. (RICHTER, LINO, 2019, p.12).

Para adentrarmos na descrição da experiência de leitura propriamente dita, considero importante também referir o emprego da palavra poético e algumas variações, que tenho, no decorrer da escrita, empregado como “palavras poéticas”, “leitura poética”, “textos poéticos”. Para o estudo, essa palavra está em contraposição à ordem conceitual, de uma palavra que explica, ao referir, como Paul Ricoeur (2002, p.55) ajudou-me a compreender, “para além do rimado e ritmado, ao sentido de produção de sentido. Ou seja, é preciso primeiro uma energia criadora de inovação para que haja em seguida um discurso de segundo grau”. Ricoeur (2002), assim, estende o termo poético para além da poesia até o sentido de produção de sentido, no qual à filosofia, como discurso em segundo grau, caberia a reflexão sobre essa palavra produtora de sentido e ao pensamento político a tarefa de reuni-las. Pois, o importante na convivência é poder falar e ser compreendido.

No percurso de leituras, fui compondo o estudo a partir de textos que produziram sentidos no grupo e que, sempre que possível, nos levaram para “discursos de segundo grau” a partir do sentido, favorecendo a vivência de práticas reflexivas, próprias do fazer filosófico da convivência. No nosso fazer em exercício de convivialidade, o texto poético foi a ponte para nossos devaneios de infâncias, sonhos acordados dos nossos tempos primeiros, mas que adormeceram nos tempos de explicar da vida adulta.

Algo acordou com as imagens e é nesse acontecimento que me detenho no próximo capítulo.

### 3 CONVIVENDO EM LINGUAGEM: ENCONTROS DE LEITURA COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao ingressar no curso de mestrado, realizei no segundo semestre um percurso de leitura em voz alta com o grupo de professoras, na comunidade de Coxilha Velha, como apresentado no capítulo anterior. Dadas as circunstâncias de ser pós-horário de trabalho e não ter a previsão de um “curso” para professores, o que poderia prever certificação, contei somente com quatro leitoras voluntárias. Nuccio Ordine escreveu em seu manifesto pela utilidade do inútil, que:

no mundo em que vivemos, dominado pelo *homo economicus*, certamente não é fácil compreender a utilidade do inútil e a inutilidade do útil (quantas mercadorias desnecessárias são consideradas úteis e indispensáveis?). (ORDINE, 2016, p. 17).

Deste modo, foram realizados seis encontros na casa de minha irmã mais velha que é professora da rede municipal e foi incentivadora e articuladora do grupo, conseguindo as leitoras voluntárias, cedendo sua casa e fazendo os contatos a cada semana para atualizar dias e horários.

Importante destacar que desde o início combinamos que a proposta seria de lermos em voz alta, e que não me preocuparia em trazer muitas informações sobre os textos e autores escolhidos. Como seis é um número pequeno de encontros deste tipo, mas, ao mesmo tempo, era importante delimitarmos as datas e iniciarmos, indiquei a primeira leitura. Quanto ao livro que lemos juntas na sequência das reuniões de leitura, deixei para ser escolhido pela escuta que faria delas no decorrer do primeiro encontro. Cecília Bajour, pesquisadora que aborda práticas de leitura em seus textos, comenta sobre essa escuta e a democracia da palavra compartilhada, que para ela:

implica ao contrário, o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em sua diferença e estejam dispostas a enriquecer a vida, a leitura e a própria visão de mundo com essa diferença, mesmo que não concorde com ela. Construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual. (BAJOUR, 2012, p. 25).

Para tanto, iniciamos nossos encontros com os contos de Hans Christian Andersen, em uma adaptação mais próxima da obra original<sup>18</sup>, afinal, muitas vezes as

---

<sup>18</sup> CANTON, Kátia. *Minimaginário de Andersen*. Adap. Kátia Canton. Ilus. Salmo Dansa. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2014, 187p.



versões conhecidas dos professores, assim como da maioria dos leitores que não se aprofundam neste tema em uma pesquisa acadêmica, por exemplo, são as romanceadas por estúdios como Disney.

Para dar continuidade, optei por levar uma novela juvenil que se passa no campo, do escritor brasileiro Bartolomeu Campos de Queirós (2004): *Indez*. No livro *O brinqueado na literatura infantil: uma leitura psicanalítica*, da escritora e pesquisadora Ninfa Parreiras (2008), ela observa que indez é a maneira que, no Brasil rural, é chamado o ovo que marca o ninho da galinha que anda solta pelo terreiro: “O ovo conhecido como ‘indez’ fica no ninho, não é usado na alimentação nem é chocado pela galinha. Ele é uma marca de referência para a galinha, para que ela retorne todos os dias ao mesmo ninho” (PARREIRAS, 2008, p. 117-118).

Para essa escolha literária foram levados em consideração primeiramente os seguintes critérios: ser um pequeno grupo que se encontrou na área rural para leitura, todas as integrantes terem passado sua infância no campo, o lirismo dessa prosa poética e as memórias narradas pelas participantes, após leitura do conto *O patinho feio*, no primeiro encontro. Fios que fui tecendo neste esforço por uma democracia da palavra compartilhada, como a defendida por Bajour (2012). A autora também sustenta que “pensar nos textos com antecedência é imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar os livros, estratégias de leitura e de escrita ficcional, possíveis pontes entre o texto proposto e outros etc.” (BAJOUR, 2012, p. 60).

Destaco também o fato de se tratar Bartolomeu Campos de Queiroz de um autor que possivelmente seria considerado por Bachelard um “poeta da infância”, por comunicar-se com o leitor “por intermédio da infância que dura em nós.” (BACHELARD, 1988, p.96). No capítulo “Os devaneios voltados para a infância d’A poética do devaneio”, Bachelard (1988) apresenta uma “poético-análise” a partir de fragmentos literários de autores que cantaram a infância em suas obras para refletir acerca das solidões primeiras e libertadoras dos devaneios infantis. Numa busca para devolver-nos “todos os privilégios da imaginação” (BACHELARD, 1988, p.94). Assim, apostei com Bachelard (1988, p.109) em levar textos que foram escritos por “sonhadores de infância”.

O tema dos devaneios voltados para a infância serão retomados mais minuciosamente no próximo capítulo e compartilho a seguir alguns momentos vividos no grupo de leitura que indicam inicialmente a potência de termos reencontros com nossa infância a partir do embelezamento que os poetas fazem na linguagem. Belezas

que, no encontro de uma leitura compartilhada em voz alta, se intensificam na alegria de falar.

Sublinho que na busca por descrever e assim, instaurar minha fenomenologia, busquei descrever os momentos que me encantaram, pois, confesso que no desenrolar deste estudo, cujo início data de 2018, muitos foram os acontecimentos no país que me desestimularam e de certa forma o comprometeram. Ficou mais “urgente” viver encantado, como diz o personagem avô do livro *As mais belas coisas do mundo* (2019) de Valter Hugo Mãe. “O encanto é a única cura possível para a inevitável tristeza” (MÃE, 2019, p.12). Falar de coisas bonitas, não necessariamente felizes, fez-se ainda como mais uma emergência.

A concepção de beleza remete, aqui, às palavras de Hillman (2010, p. 51) para designar “a forma como as coisas são apresentadas, aquilo que é inalado, a *aisthesis*, e pelo que o valor de cada coisa em particular atinge o coração”. O psicólogo junguiano nos ajuda a compreender que o coração é o órgão da percepção estética em sua resistência à noção empirista britânica que transformou a sensação (a estesia) em “senso – percepção”. Para Hillman (2010), é no coração que a beleza emerge como “respostas cordiais, não meramente reflexões críticas”, pois, a reflexão em sua concepção refere-se “à própria qualidade estética de qualquer evento, sua forma e resplendor, o lustro de sua pele. O próprio evento como imagem” (p. 51).

Na casa da professora, cinco mulheres incluindo a mim, sentadas num círculo e sempre um livro passando de mão em mão, talvez a substituir um cachimbo ou uma chama de fogo e uma história fazendo com que cada uma parasse para se escutar. Sobre a capacidade de fabular do humano e a frustração de ter perdido um lado mítico, Jung observou:

Infelizmente, o lado mítico do homem encontra-se hoje frequentemente frustrado. O homem não sabe mais fabular. E com isso perde muito, pois é importante e salutar falar sobre aquilo que o espírito não pode apreender, tal como uma boa história de fantasmas, ao pé de uma lareira e fumando cachimbo. (JUNG, 1986, p. 29).

Após a leitura do conto *O patinho feio*, primeiro conto de Andersen, recontado por Canton (2014) que lemos, duas professoras do grupo, que trabalham na maior escola da comunidade, passaram a comentar o conto, relacionando-o com o período da adolescência.

– Nossa, como é grande e feio - disse a mãe. É tão diferente dos outros! Mas não é nenhum filhote de ganso. Bom, de qualquer modo irá para a água, nem que eu tenha que empurrá-lo a bicadas! (CANTON, 2014, p.134).

Embora se dediquem à educação infantil, compartilham espaços com os maiores na escola. Falaram ainda quanto os adolescentes acabam sendo os “patinhos feios”, aqueles empurrados a bicadas e deslocados em busca de uma identidade. Numa sensível constatação, uma das educadoras mencionou o quanto ler em voz alta com essa geração poderia ser potente na escola, e como a própria instituição escolar inicia um percurso de leitura com as crianças e acaba abandonando-as durante a travessia para a adolescência. Eu diria até que lhes apresenta à floresta, mas não a adentra junto. Floresta que sempre traz em sua imagem, a potência da transformação:

Inevitavelmente, eles acham o caminho da floresta. É lá que se perdem e se acham. É lá que compreendem o sentido do que deve ser feito. A floresta é sempre vasta, imensa, grandiosa e misteriosa. Ninguém jamais consegue ter poder sobre a floresta, mas a floresta tem o poder de mudar a vida e alterar destinos (PAZOS, 2019, p.5).

Animadas com as versões dos contos clássicos que não conheciam, talvez pela possibilidade de reencontros com sensações de outrora- de potência sonhadora de um tempo de infância, ou pelo fato de que os eixos centrais destes contos estão acessíveis no imaginário da maioria das pessoas, solicitaram para que lêssemos ainda *O Soldadinho de Chumbo* e *A Pequena Sereia*.

Marie Louise von Franz (1981), na obra *A interpretação dos contos de fadas*, destaca algumas características na estrutura destes contos que julgo pertinentes para o estudo. A autora afirma que eles apresentam a forma mais pura dos arquétipos, nos fornecendo “as melhores pistas para compreensão dos processos que se passam na psique humana” (FRANZ, 1981, p.15). Para a autora junguiana que dedicou boa parte de sua obra ao tema, diversos contos de fadas fornecem diferentes imagens sobre estes fatos,

algumas vezes eles se atêm mais aos primeiros estágios que lidam com a experiência da sombra, apresentando somente um pequeno vislumbre do que vem depois. Outros contos enfatizam a experiência de *animus* e *anima* e das imagens de pai e mãe por trás deles, não se fixando no problema anterior da sombra, nem no que viria a seguir. Outros enfatizam o tema do tesouro inacessível ou inalcançável, e das experiências centrais (FRANZ, 1981, p. 16)

A partir da contribuição de Franz (1981) em destaque, penso que o conto *O patinho feio* traz em seu enredo claramente as imagens de pai e mãe e que *A pequena sereia* apresenta algo inalcançável, pois a personagem troca a cauda pelas pernas

mas acaba sucumbindo com o seu sonho inacessível de tornar-se humana. Não proponho a análise detalhada de cada conto lido, mas, quis demarcar o interesse das leitoras pelos contos clássicos numa busca por também compreendê-los como ponto de interesse unânime entre o grupo.

Assim, também propus a leitura do conto *A Moça Tecelã*<sup>19</sup>, de Marina Colasanti (2006), para que tivéssemos um conto de fadas escrito recentemente e no Brasil. Assim, num outro encontro, lemos o conto de Colasanti. A personagem que tecia e entristecia foi unindo o grupo em leitura, coincidindo uma página para cada integrante ler e, sem termos previamente combinado, a moça tecia um pouco da história na voz de cada participante. O levante da história dá-se justamente no seu final e, destecendo o marido sempre insatisfeito e ganancioso, a personagem arrancou o riso das leitoras, um riso que parecia um tanto nervoso.

Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito apumado, o emplumado chapéu. Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E, foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte. (COLASANTI, 2006, p. 14).

E, logo após o final do texto, quiseram conversar sobre a história. Teceram, assim, relações com os projetos que, na vida, em algum momento se deseja, e que o tempo vai destecendo. Neste momento, aproveitei para comentar que meu desejo, ao escolher este conto, partia de uma vontade de tecer, junto com elas e com as linhas que viriam, um bom lugar para estar e escutar, com uma desconfiança incômoda de que, de repente, os pontos não se uniriam, que nossa experiência de ler em grupo pudesse não passar de apenas uma tentativa. Quem poderia saber?

Percebi que a história da moça tecelã mexeu muito com o grupo, e que possivelmente, se não tivesse sido apresentada tão no início, ela seria pauta para mais conversas, pois, nas leituras posteriores e conversas, uma ou outra integrante arranjava um jeito de aproximar as desventuras da personagem ao assunto do momento. Destaco que a obra toca em questões que dialogam fortemente com o feminino e que seu desfecho, muitas vezes toca as leitoras, por, de certa forma, fazer um enfrentamento ao patriarcado, em que a personagem consegue desvencilhar-se

---

<sup>19</sup> Conto presente no livro *Doze reis e a moça no labirinto do vento*, edição publicada pela Editora Global, em 2006.

de uma situação opressora causada pelo tão sonhado marido ou príncipe, destecendo o sofrimento e inventando um futuro “na linha do horizonte” (COLASANTI, 2006, p.14).

Quanto ao *Soldadinho de Chumbo*, não aconteceram os risos nervosos diante do final trágico de seus personagens, assim como o marido destecido da outra história; tampouco comentaram características psicológicas das personagens. A leitura do conto terminou simplesmente com um suspiro (quase coletivo) de quem lamenta o fim de uma história de amor: “No dia seguinte, ao limpar as cinzas da lareira, a cozinheira encontrou um pequeno coração de chumbo. Da bailarina restava apenas a palheta, que então estava preta como carvão” (CANTON, 2014, p.34).

Durante a leitura da *Pequena Sereia*, o sofrimento, que não cessa da personagem até a sua morte nas águas, enquanto renascia como espuma do mar, foi sendo comentado já durante a leitura. É como se não pudessem esperar para demonstrar o espanto que as dificuldades da sereia lhes causavam, e novamente trouxeram o tema da adolescência para a conversa, comentando o fato de que os adolescentes, assim como a sereiazinha, que, na história completa quinze anos, fazem as coisas mesmo sabendo das possíveis consequências frustradas.

Durante essa conversa, surgiu a lembrança de um documentário que eu havia assistido na véspera, chamado *Juízo*<sup>20</sup>, sobre as punições a menores infratores no Brasil, e citei uma das cenas na qual uma adolescente, que recebe uma remissão do Ministério Público, ou seja, uma espécie de perdão, e que poderá seguir em liberdade, sabendo das condições da reclusão, rejeita a oferta. Não vou adentrar na análise do contexto da menina no filme, mas isso nos ajuda a pensar como surgem outras leituras a partir da leitura. Por exemplo, ao comentar algumas passagens do filme, relacionando-o ao conto, uma das professoras lembrou a morte do adolescente carioca Marco Vinícius, caso que chocou a comunidade da Maré, no Rio de Janeiro, na mesma semana em que nos encontrávamos. A professora, visivelmente emocionada, ainda falou sobre a volta que a leitura fez o grupo dar e do quanto lhe fazia bem chorar a partir de um texto, relacionando-o com algo do cotidiano.

Destaco a emoção desse encontro, no qual pudemos conversar a respeito de algo que nos causou dor e revolta: um estado que mata e tudo isso a partir das dores da adolescente Pequena Sereia. É como se ali estivéssemos a “manipular” o real e as

---

<sup>20</sup> JUÍZO: o maior exige do menor. Direção de Maria Augusta Ramos. Rio de Janeiro: Bretz Filmes, 2007. DVD duplo (90 min).

emoções suscitadas pelo texto, que nos convoca a dar novos sentidos à realidade. Para Richter (2016b, p. 99), manipular é muito mais do que mexer com as mãos, “envolve corpo inteiro no movimento vital de dar forma, agregar à coisa um pensamento, uma vontade, um sentido, uma ação operativa, portanto transformadora”. E, naquela roda de ler, tivemos a chance de manipular e transformar uma dor que foi transmitida pela mídia em algum pensamento, alguma conversa.

Segundo Bajour (2012, p. 23), “falar dos textos é voltar a lê-los”. A partir da nossa curta experiência, porém intensa, acrescentaria que falar dos textos é voltar a nos ler, pois, quando adentramos a leitura de *Indez*, texto mais longo lido pelo grupo, muitas memórias de um tempo da infância emergiram e foram compartilhadas espontaneamente. Ninfa Parreiras apresenta o livro de Bartolomeu da seguinte forma:

A narrativa traz detalhes íntimos de uma família interiorana, com seus costumes, hábitos e superstições: as relações familiares, os ritos de passagem, as doenças, as festas, as brincadeiras... A história, narrada em terceira pessoa do singular, mostra o olhar sobre a infância, o olhar de um menino, com situações e eventos que marcaram sua vida [...]. (PARREIRAS, 2008, p. 116).

Desta forma, entramos com o narrador na casa do menino Antônio, personagem central da novela, e a leitura foi abrindo as portas para tantos silêncios que, vez ou outra, era interrompida por uma enorme vontade das integrantes de comentar alguma passagem. Eram as imagens para falar da vida no campo, as benzeduras narradas e tantos outros costumes antigos que batiam nos ouvidos e ecoavam com as experiências das leitoras que se encontravam pela primeira vez com a voz daquele autor. E, nas vozes da roda de ler, o personagem menino franzino, sobrevivido feito milagre, por ter nascido de véspera e ter muitas doenças nos primeiros anos de vida, foi revelando outros meninos. Uma participante se deu conta de que seu pai a chamava de indez, o ovo que não pode sair do ninho para que a galinha continue chocando; inclusive, se emocionou ao lembrar de que ela foi a menina que, assim como Antônio, nasceu antes do previsto. Sonhar com uma educação que enxergue tanto as crianças quanto os professores a partir de sua experiência, seu estar no mundo, já me era cara, mas não imaginava que poderia pensá-la também a partir de uma prática assim, e parece-me bem menos idealista que a forma como muitas vezes a educação se propõe, hipótese da sábia crítica de Jung ao escrever

abstração feita das insuficiências humanas, a educação é em grande parte a culpada por esse estado de coisas: ela procura suas normas exclusivamente

no que é normal, e nunca se refere à experiência pessoal do indivíduo. Ensina-se freqüentemente um idealismo que não pode ser satisfeito, e as pessoas que o defendem são conscientes de que nunca os viveram, nem jamais os viverão. (JUNG, 1986, p. 90).

Durante os encontros ocorreram muitas paradas ao “pé” do livro, como se fôssemos descansar encostadas numa grande árvore, ou, como na teoria junguiana dos arquétipos, numa grande mãe, pois para Jung (2014), a árvore também é uma forma para o arquétipo materno. Jung chamava de arquétipos, os conteúdos do inconsciente coletivo, “imagens universais que existiram desde os tempos mais remotos” (JUNG, 2014, p.16).

A dimensão poética da linguagem de Bartolomeu Campos de Queirós, autor de *Indez*, foi nos proporcionando os reencontros com experiências por nós outrora vividas, encantamento com as *belezas do mundo*, que, segundo Bachelard, os poetas nos trazem, e que amamos como infância. É como se parássemos na leitura para amarmos de novo.

Para compreender o nosso apego ao mundo, cumpre juntar a cada arquétipo uma infância, a nossa infância. Não podemos amar a água, amar o fogo, amar a árvore sem colocar neles um amor, uma amizade que remonta à nossa infância. Amamo-los como infância. Todas essas belezas do mundo, quando as amamos agora no canto dos poetas, nós as amamos numa infância redescoberta, numa infância reanimada a partir dessa infância que está latente em cada um de nós. (BACHELARD, 1988, p. 121).

E foi nas descrições de um terreiro, feitas pelo autor, que o pequeno grupo de leitura parou para amar de novo galinhas ciscando. Foi um destes momentos de redescoberta de nossas infâncias.

Além de patos, uns poucos perus e algumas galinhas-d’angola, era criado no terreiro um termo de galinhas legornes. Elegantes e brancas, rainhas, coroadas por cristas vermelho-rubi recortada – eram boas poedeiras. Quando em repouso – sol poente – eram bailarinas de prata, imóveis sobre um único pé. Entre bananeiras, sombras e gravetos, elas modelavam seus ninhos como quem pressente perigo e assalto (QUEIRÓS, 2004, p. 50).

As participantes passaram a falar sobre as galinhas “legornes” que existem nas suas lembranças dos terreiros das suas casas, ou das casas de seus avós. A mais jovem do grupo mencionou que, quando criança, achava esquisito aquele nome “legorne”, e que acreditava ser um erro nas conversas da sua avó materna, mulher de repertório restrito de palavras. Muito envolvidas, elas foram comentando detalhes das galinhas e das diferenças entre elas e as das outras espécies. Em algum instante, uma das leitoras quebra as lembranças e diz “Espera aí, nós vamos ficar tanto tempo assim falando de galinhas?”.

Foi um momento um tanto descontraído, pois todas perceberam o quanto estavam envolvidas numa discussão aparentemente da ordem do inútil, da ordem de uma *infância reanimada*... Na obra *Fragmentos de uma poética do fogo*, Bachelard (1990, p. 27) discorre sobre “os benefícios psíquicos recebidos de uma linguagem imaginada”. Do quanto, diante de uma imagem que nos oferece um poeta, podemos nos reencontrar com nossa própria alegria de seres falantes que somos. Na leitura e conversas após, também houve um tempo para nos espantarmos com as voltas que uma história nos dá, inclusive para dentro.

Em Richter (2016a) encontro uma argumentação para afirmar a potência do ficcional em nos convocar novos sentidos em nossas relações e interações com e no mundo se consideramos com a autora que

pelo ficcional somos mais e somos outros sem deixarmos de ser os mesmos. Podemos nos dissolver e nos multiplicarmos, vivendo muito mais vidas para além ou aquém da que temos e das que poderíamos viver. Essa força criadora e inventiva da linguagem, capaz de multiplicar em nós sentidos, é inerente à condição lúdica de sermos contadores de histórias e cantadores de esperanças, memórias e crenças, ou seja, de sermos capazes de valorizar a existência como seres de sentido. (RICHTER, 2016a, p. 100).

E, ao passo que a leitura na novela juvenil *Indez* avançou no nosso grupo, a idade do menino Antônio, personagem central da trama, também. E, chegando o tempo de crescido, chegou também o de sair da casa no campo e ir estudar na cidade. Acompanhamos na voz da participante que lia, a tristeza de Antônio e o silêncio do seu pai ao levá-lo. Com a infância do personagem acabando nas páginas do livro, também acabavam as nossas? Nas desventuras de Antônio, nossos passados foram reimaginados?

Nesse sentido, Bachelard nos convida a pensar na relação leitor/escritor diante dos devaneios e dos valores de imagens suscitados na leitura:

Mas por que haveria o meu devaneio de conhecer minha história? O devaneio estende a história até os limites do irreal. Ele é verdadeiro, a despeito de todos os anacronismos. É multiplamente verdadeiro nos fatos e nos valores. Os valores de imagem tornam-se, no devaneio, fatos psicológicos. E na vida de um leitor chegam devaneios que o escritor tornou tão belos que os devaneios do escritor se convertem em devaneios vividos pelo leitor. Lendo outras “infâncias”, minha infância se enriquece. (BACHELARD, 1988, p.117).

A despedida de cada detalhe do pátio da casa ia embargando a voz leitora do capítulo. Se houve risadas com as galinhas legornes, também teve lágrimas na despedida da infância de Antônio. O tempo das calças curtas acabou, ao passo que



o livro e nossos encontros também se despediam na leitura: “O pai não queria viajar durante a noite e partiu rápido. Abraçaram-se apertado. Os olhos do pai embaçaram-se. Ele olhou para o filho e disse: Acho que estou gripado. - Eu também – compreendeu o menino” (QUEIRÓS, 2004, p. 93).

O capítulo final acabou em cima do nosso horário. Aliás, o relógio sempre nos apertou um pouco, mas, dedicado um tempo à leitura e, depois de nos encantarmos juntas pela história, ele não nos oprimiu. Cada encontro foi realizado cheio de desejo pela continuidade e, ao final, o grupo pareceu orgulhoso de poder afirmar que leu um livro inteiro.

*Indez* nos colocou numa vasta casa de assoalhos na cor madeira, e num grande terreiro de galinhas ciscando, e lá ficamos a falar dos animais e tantas outras coisas, nos *multiplicando* em vidas vividas, não vividas, e nas coisas ressignificadas pela condição lúdica das palavras. Um tempo de suspensão numa rotina que pouco permite a ação de brincar às professoras.

Para Bachelard (1988, p. 94) “[...] desde que se torna dona dos seus devaneios, a criança conhece a ventura de sonhar, que será mais tarde a ventura dos poetas”. O autor ainda traz o questionamento de como não sentir o encontro entre a solidão do sonhador e as solidões vividas na infância. Ao colocarmos os poetas que fomos lendo no grupo como estes sonhadores, sugestão dada pelo filósofo, fica impossível não fazer essa relação e sentir esse encontro.

Afinal, foram pelos arranjos estéticos das palavras sonhadas pelos autores que sonhos, e até mesmos devaneios das integrantes enquanto crianças, emergiram nas narrativas em grupo. Narrativas que, podendo ser valoradas nos instantes que surgiam, no ato da lembrança rememorada, fagulha, lampejos da memória – “campo de ruínas psicológicas, um amontoado de recordações” (BACHELARD, 1988, p.94), foram tornando nossos encontros prenhes de alma. Um movimento para o coração, que, para Hillman (2010, p. 95), “já é um movimento de *poiesis*: metafórico, psicológico”;

(...) valorizar a alma antes da mente, a imagem antes do sentimento, o cada um antes do todo, *aisthesis*, a imagem antes do sentimento, e o imaginar antes do logos e do conceber, a coisa antes do significado, o reparar antes do conhecer, a retórica antes da verdade, o animal antes do humano, a *anima* antes do ego, o *quê* e o *quem* antes do *por quê*.(HILLMAN, 2010, p.110).

Nesse sentido, o exercício de ler em voz alta com as professoras remete mais uma vez ao que Bajard chamou “estratégia de aproximação da vida” (BAJARD, 2014,

p.12). Atividade formativa, mas antes de tudo, afetiva, por permitir-lhes as paradas nas “estações da lembrança”, que, nas palavras de Bachelard (1988, p. 112), “têm o condão de embelezar. Quando, sonhando, vamos ao fundo de sua simplicidade, ao centro mesmo de seu valor, as estações da infância são estações do poeta”. Para o filósofo, a permanência em nossa alma de um núcleo de infância, disfarçada em histórias quando as escrevemos ou as contamos, só tem realidade nos instantes de sua existência poética. Infâncias vividas no campo que, felizes ou não, fixaram-se feito patrimônio dentro das leitoras com recordações permanentes que foram revividas no instante das imagens.

Sobre nossos patrimônios de imagens e este núcleo de infância e, também para estabelecer relações entre a escuta do texto literário na vivência de leitura com o grupo de professoras, destaco, a seguir, conceitos importantes para fenomenologia da leitura literária de Gaston Bachelard (1989) presentes na obra *A poética do espaço* e que muito dizem da experiência de leitura vivida.

### **3.1. Ressonância e repercussão: Bachelard e imaginação poética**

O par ressonância-repercussão, apontado por Bachelard (1989, p. 7) como “dois eixos de análise fenomenológica: um que leva às exuberâncias do espírito, outro que conduz às profundezas da alma”, nos ajudam a compreender e pensar fenomenologicamente a força imagética que emana de um poema por mobilizar estados de alma dos seus leitores. Uma força ou energia vital que contribui para acolher a densidade da experiência de leitura com as professoras, as quais, a cada semana, pelo caráter de uma imagem poética pôr em ação “toda a atividade linguística”, puderam se transportar à “origem do ser falante” (BACHELARD, 1989, p. 7).

Bachelard (1988) adverte que “para entrar nos tempos fabulosos, é preciso ser sério como uma criança sonhadora”, e o quanto “perdemos a linguagem do encantamento”, sugerindo que precisaríamos “substituir diante do mundo a percepção pela admiração. Admirar para receber os valores daquilo que se percebe. E, no próprio passado, admirar a lembrança” (p.113).

Assim, o convite que fiz às professoras, foi para admirar os textos percebidos em grupo, mas o que não tinha nenhuma clareza a respeito e deu-se nos momentos dos encontros, foi a possibilidade de, no passado – transportadas pelo texto-, juntas admirarmos lembranças. Como se, a partir dos textos, pequenos mundos fossem

devolvidos às leitoras, ao passo que Bachelard sustenta que “o mundo é constituído pelo conjunto de nossas admirações” (p.182). Recordações que não eram as mesmas, mas eram unidas pelo mesmo valor de imagem. As galinhas estavam nos “cânticos de ilusões” (p.114) de Bartolomeu Campos de Queiroz e ciscavam nas nossas memórias, aumentando nossos apetites de vida pelo “ardor das palavras” (1988, p.182).

É importante afirmar, como previne Bachelard (1988), que memória, quando mencionada, está junto da imaginação. “Para isso é necessário desembaraçar-nos da memória historiadora” (p.114), pois para o autor, a memória que segue à risca as datas, não demora-se suficientemente nos sítios da lembrança e a “memória imaginação” nos permite viver o que ele chamou de “essencialismo poético”, àquele que nos permite redescobrir nossos vínculos mais profundos com o mundo.

Em relação à admiração das lembranças permitida pelas imagens presentes nas obras dos escritores lidos pelo grupo, não foi por acaso a escolha da fenomenologia, corrente filosófica que não exclui essa admiração, a interlocução escolhida para compor esta escrita. Rezende (1990), nos ajudando a compreender a fenomenologia, a partir da obra de Paul Ricoeur, considera que

a fenomenologia nos convida a adotarmos a via longa de uma meditação sobre o ser-ao-mundo, sobre a estrutura complexa e rica do fenômeno, a partir do qual o conhecimento do mundo se torna conhecimento do homem, e o do homem conhecimento do mundo. A filosofia tem assim a chance de nascer como “admiração diante do mundo” (REZENDE, 1990, p.41).

Meu conhecimento de mundo a partir da experiência inicial dele, de quando, enquanto criança, me vinculava à vida e iniciava meu enraizamento, passa também nessa pesquisa, a ser admirado para ser compreendido. Não como um tratado megalomaniaco de supervalorização das minhas experiências, mas sim, como pesquisa educacional que não retira a inteireza das nossas relações com o mundo daquilo que quero pensar sobre a docência na educação das infâncias. Meu pensamento e a infância dele, passam pelo “amor lambido das vacas pelos bezerros, o crescimento das caixas de marimbondo na beira do telhado indicando fortuna” (QUEIRÓS, 2004, p.34).

Àquilo que, literariamente me tocou ao ler, por devolver-me sensações tão iniciais e profundas, quis dividir com quem possivelmente também tinha alguma referência deste “amor lambido”, narrado pelo escritor que, escrevendo e transmitindo

seu devaneio, nos permitiu “viver no nosso passado reimaginado” (BACHELARD, 1988, p.115). Bachelard (1989, p. 7) considerou que a “exuberância e a profundidade de um poema” devem-se sempre ao “par ressonância-repercussão”. Cabe aqui, com sua ajuda, entendermos quais operações estão em jogo quando estamos diante de uma imagem poética, e como ele entendia este par. Para Bachelard:

as ressonâncias dispersam-se nos diferentes planos da nossa vida no mundo; a repercussão convida-nos a um aprofundamento da nossa própria existência. Na ressonância ouvimos o poema; na repercussão o falamos, ele é nosso. A repercussão opera uma inversão do ser. Parece que o ser do poeta é nosso ser. A multiplicidade das ressonâncias sai então da unidade de ser da repercussão. (BACHELARD, 1989, p. 7).

Seria então da ordem da repercussão a sensação de arrebatamento, muitas vezes sentida pelo leitor apaixonado por poemas, ou mesmo do leitor que se depara com um fragmento literário que o toma de assalto. Assim, somos tomados pela imagem sugerida pelo poeta e, como Bachelard (1989, p. 7) escreveu: “É como se, com sua exuberância, o poema reanimasse profundezas em nosso ser”. A partir desse arrebatamento é que podemos sentir os efeitos, ou seja, repercussões; “as ressonâncias, repercussões sentimentais, recordações do nosso passado” (BACHELARD, 1989, p. 7).

Cabe destacar que estamos pensando na centralidade da questão da imagem poética na qual a cisão entre sujeito e objeto é matizada por suas inversões, e a imagem não tem necessidade de um saber, “é uma linguagem criança” e vem antes do pensamento. Aqui, alma e espírito não são sinônimos (BACHELARD, 1989, p. 4).

Nesse sentido, o par ressonância e repercussão permite ultrapassar sentimentalismos e intelectualizar a imagem poética.

Ao abordar a alma em sua obra, talvez um tema e uma palavra pouco encontrada em pesquisas educacionais, Bachelard (1989) provoca o leitor a pensar como a poesia é “mais que uma fenomenologia do espírito, uma fenomenologia da alma” (p.4), e destaca o quanto a palavra alma faz-se imortal, tornando-se em alguns poemas, “uma palavra do alento” (p.5). Devolvendo a alma e sua profundidade à educação, poderia dizer que ofereceríamos alento à tão castigada e essencial área? Assim, também pergunto, se, devolvendo às palavras de primeiros vínculos com o mundo, palavra que embala, que canta, às professoras e as crianças recém chegadas da Educação Infantil, chegamos ao que chamaria de uma educação almada?

Os caminhos deste estudam ensaiam que sim. Bachelard (1989, p.6) sustenta que tem sentido afirmar uma fenomenologia da alma e que “deve-se reconhecer que a poesia é um compromisso da alma”, pois na poesia manifestam-se forças que não dizem de saberes específicos, pois também dizem do devaneio, instâncias psíquicas distintas e “que muitas vezes se confunde com o sonho”. Fico pensando o quanto na infância, também se manifestam forças que não são das instâncias do saber, e que estudos das profundezas e por isso da alma, beneficiariam os fazeres da pedagogia para as infâncias. Uma pedagogia amparada numa cooperação ou complementaridade bem feita entre saber e sonhar, entre imagem e ideia, entre o que se mostra e o que se tem no fundo.

No que se diz e no que se conta e canta e que também é inútil. Não surpreende, portanto, a admiração de Jean (1989) pelas reflexões bachelardianas em seu esforço de aproxima-las de uma pedagogia que considere, com o filósofo da imaginação poética, a aparente contradição “de que, para conservar melhor o poder do devaneio da infância, convém não infantilizar a razão” (p. 16). Durante seus estudos na Sorbonne, Georges Jean frequentou o curso de Gaston Bachelard entre os anos de 1942 e 1943. Na obra, *Bachelard, a infância e a pedagogia*, Jean (1989, p.11) reflete sobre as contribuições do filósofo para compreender-se professor e para dar-lhe alguma resposta em relação às “contradições modernas da pedagogia e da cultura”.

No início do livro, e de forma muito sensível, Jean (1989, p.12) também interessado em estudar e pensar o fenômeno da voz, menciona a voz do professor Bachelard, numa lembrança sobre suas aulas: “A verdade é que entre a reflexão epistemológica e o ‘devaneio’ em voz alta mudariam muitas coisas. O público já não era mais o mesmo”. Na sequência, rememora:

Pouco a pouco sua voz, que havia conservado o sotaque da Champagne, me pareceu fascinante ao longo daqueles dois anos, igualmente e com a mesma intensidade com que eu tratava de compreender e com a qual acreditava captar de maneira espontânea (JEAN, 1989, p.12, tradução nossa).<sup>21</sup>

O autor destaca quanto, em suas pesquisas sobre a poesia e o ensino da linguística, encontrava-se numa constante “tensão entre o abandono ao devaneio, às divagações da imaginação e as exigências da racionalidade” (1989, p.14), e como

---

<sup>21</sup> *Poco a poco su voz, que había conservado el acento de Champaña, me pareció fascinante a lo largo de aquellos dos años, igualmente y con la misma intensidad por lo que yo trataba de comprender y por lo que creía captar de manera espontánea.*

Bachelard, que assumiu este duplo caminho em seu fazer filosófico, tornou-se por isso, um filósofo caro às suas reflexões. Em perspectivas diferentes ou nem tanto, e num caminho ainda bem inicial, julgo estar também compreendendo a importância do Bachelard para as minhas tensões cotidianas, ou seja, minha vontade de entrega aos devaneios e às divagações, em contraste com as exigências de um fazer pedagógico e racional na prática cotidiana da escola infantil, ou até mesmo as exigências racionais de uma pesquisa. Nessa tensão, o equilíbrio necessário entre a inteligência racionalizante e a imaginação, Jean encontrou em Bachelard algumas contribuições:

e deve reconhecer-se que todo docente que reflete um pouco sobre sua prática, assumirá dificilmente por si mesmo as funções de “professor do pensar” e as de provocador da imaginação (...) Por um lado, esclarece os mecanismos intelectuais do pensamento científico moderno e mostra que “saber como raciocina” o racionalismo moderno ensina a raciocinar melhor; por outra parte, “organiza” as necessárias aventuras da imaginação e mostra que também nesse caso se trata de uma conquista e não de um abandono ao azar e as circunstâncias (JEAN, 1989, p.14, tradução nossa).

Esta espécie de cooperação entre pensar e sonhar, presente na obra de Bachelard, e por ele revisitada, foi referida por Jean, para quem uma espécie de ponto chave da pedagogia bachelardiana reside na comprovação de que “para conservar melhor o poder do devaneio da infância, convém não infantilizar a razão”<sup>22</sup> (p.16).

Eis um desafio na escola de educação infantil: acolher a criança e os seus devaneios e não infantilizar sua razão. Buscar compreender o que Bachelard sustenta acerca do estar no mundo das crianças, que Jean (1989, p.17) destaca como: “A extrema atenção intelectual, assim como o abandono lúcido ao onirismo da imaginação, levam a criança e o adolescente a essa desobediência criadora que se apresenta como virtude!”<sup>23</sup>

Aqui, talvez resida a relação que persigo com a desrazão da literatura. A palavra que não quer controlar e que busca diálogo com um pensamento autônomo, que se lança pelos caminhos imaginantes e transgressores da ficção. A realidade aumentada em um tom, como escreve Bachelard.

A literatura e todas as possibilidades de uma língua também possibilita expansão do pensamento. Segundo Giani Rodari (1993, p.163), em sua *Gramática da*

---

<sup>22</sup> *Para conservar mejor el poder del ensueño de la infancia, conviene no infantilizar la razón.*

<sup>23</sup> *La extrema atención intelectual, así como el abandono lúcido al onirismo de la imaginación, llevan al niño y al adolescente a esa desobediencia “creadora” que se presenta como una virtude.*

*Fantasia*, “as fábulas servem à matemática como a matemática serve às fábulas”. O autor também aborda a “inutilidade” do literário ao falar sobre as histórias que

servem à poesia, à música, à utopia, à política: em suma, ao homem inteiro, e não só ao fabulista. Servem exatamente porque, na aparência, não servem para nada: como a poesia e a música, como o teatro e o esporte (caso não se tornem uma profissão) (RODARI, 1982, p.163).

Este estudo reafirma a importância do pensamento de Bachelard como educador, pois ao destacar a imaginação também para a expansão do pensamento, o filósofo nos provoca a olhar as coisas em um “estado de infância”, que não diz respeito a nos infantilizarmos, mas a olharmos as coisas com a profundidade da criança sonhadora, com a profundidade da alma.

Jean (1989), neste livro, faz uma espécie de passeio sobre a obra de Bachelard, destacando as contribuições do filósofo, em relação à imaginação, para uma pedagogia, principalmente para os começos linguageiros das crianças. Assim, busca, nas obras em que se dedicou a pensar a imaginação da matéria, algumas belezas do seu pensamento que demonstram as preocupações enquanto um educador que também pensa as formas pelas quais se aprende.

Ao abordar a obra *A água e os sonhos*, Jean (1989, p.58) destaca que Bachelard considerava a linguagem como uma experiência, mais que um conjunto de saberes, e a ideia do leite materno como “substância primeira” ou um primeiro significado da língua materna, o que marcou minha leitura, pois fiquei pensando na ausência dessa relação entre as preocupações das escolas infantis, ao menos, nas experiências que tenho acompanhado.

A provocação deu-se no sentido de pensar que, além de oferecermos palavras às crianças (temática que retomo no capítulo final), muitas vezes, a escola infantil tem corresponsabilidade na oferta deste primeiro “substantivo bucal” como também falou Bachelard, ao administrar as mamadeiras, muitas delas, com este fluido da vida, essa fonte inicial de histórias e vínculo que é o leite materno. Jean (1989, p. 58) lembra que, para o filósofo, a criança deve à mãe mais que a vida, lhe deve o leite, “o que nos dá força e poder: a imaginação”.

Essa pequena digressão levou-me a pensar o quanto Bachelard pode contribuir em estudos da educação das infâncias, por justamente apresentar imagetivamente nossos começos no mundo.

Em sua conclusão sobre o que chama de uma espécie de “filosofia pedagógica” de Bachelard, Jean (1989, p.179) destaca que sua essência reside no pedagogo “ter o espírito constantemente em alerta, aberto e desperto”. Um pedagogo que caminha com as crianças, as escutando, mas que também as observa, observando a si mesmo e que é “obrigatoriamente inquieto”. Acrescentaria que inquieto como a própria infância o é.

Neste estudo, tenho apresentado marcas de um passado leitor e interesse pelas falas das crianças, que se faz presentes no meu jeito de fazer pedagogia. Talvez, precisei recompor e imaginar essas memórias para compreender-me como pedagoga de caminhos formativos e profissionais híbridos, ou seja, inquietos.

No próximo capítulo, adentro no poço da infância e reflito sobre a experiência com as professoras, ressonâncias e repercussões.



## 4 O POÇO DO SER: A INFÂNCIA E SUAS IMAGENS PODEROSAS

Não há como esquecê-lo. Mesmo se tento prestar atenção ao meu trabalho, se escrevo com caneta vermelha ou azul, se passa uma formiga ou a sombra de um voo de pássaro, se olho as nuvens ou relâmpagos, se entro em capelas ou se passeio em parques, Antônio não me deixa. Não sei qual de nós tem mais medo ou qual de nós tem mais amor.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Indez* (2004, p. 95)

No decorrer da experiência de leitura com as quatro professoras, apresentada no capítulo anterior, foram recorrentes os momentos nos quais as infâncias reanimadas das educadoras iam sendo narradas a partir de algum fragmento literário presente nas obras levadas para o grupo de leitura que fomos constituindo.

Neste capítulo, me detenho nas exuberâncias e na profundidade da vocalização do texto literário para aproximar ressonância e repercussão bachelardiana à audição performativa abordada por Zumthor (2007). Uma aproximação envolvida pela leitura em voz alta como um “exercício de convivialidade” ou então como “estratégia de aproximação da vida” (BAJARD, 2014). O que dessa aproximação emerge é a possibilidade de compreender a infância como um núcleo permanente na alma humana. Um núcleo do qual a infância assume “a *profundeza de um arquétipo*” como afirma Bachelard (1988, p. 120 grifos do autor) a partir do pensamento de Carl Gustav Jung.

Em Bachelard (1988), leitor de Jung, a infância considerada desde seus valores de arquétipo, como um princípio de vida profunda, “determina uma superabundância de arquétipos fundamentais” (p. 119) que, quando revivificados por nossos devaneios voltados para a infância, estabelecem um acordo poético – um valor de alma – que nos vincula ao mundo por constituir a grande imagem da vida em seus começos, em suas possibilidades de recomeçar. Esse “grande arquétipo da vida que começa infunde em todo começo a energia psíquica que Jung reconheceu em todo arquétipo” (BACHELARD, 1988, p. 119). Esse “acordo poético dos arquétipos”, como nosso íntimo vínculo com o mundo, é salientado por Bachelard como “reservas de

entusiasmo” que permanecem em nós vivificadas pelas imagens literárias como “uma força de síntese para a existência humana” (BACHELARD, 1988, p. 119).

Para buscar uma compreensão dessa força de síntese existencial das nossas imagens fundantes, aquelas reanimadas na leitura literária, e pelos poetas ajudarem-nos a “afagar as nossas felicidades de *anima*” (BACHELARD, 1988, p. 100), considero esta escrita também sob a égide do devaneio – esse polo da *anima* que nos reconduz à infância, ao domínio das imagens amadas<sup>24</sup>.

Na perspectiva de uma descrição compreensiva, convido o leitor a adentrar, ao menos no que tange este estudo, na compreensão de Bachelard (1988, p. 109) da infância como “o poço do ser”. “Poço” ... uma palavra simultaneamente profunda e fresca. Uma palavra que não permite indiferença a quem com elas sonha, “dir-se-ia que é a própria palavra que fura, girando, a terra escura, até dar na água fresca” (BACHELARD, 1988, p. 109). Para o filósofo da imaginação poética, a palavra diz respeito à profundidade do tempo, aos devaneios da concretude temporal.

Quando, no fastígio da idade, no fim da idade, vislumbramos tais devaneios, recuamos um pouco porque reconhecemos que *a infância é o poço do ser*. Sonhando assim a infância insondável, que é um arquétipo, bem sei que sou tomado por um outro arquétipo, o poço é um arquétipo, uma das imagens mais graves da alma humana (BACHELARD, 1988, p. 109).

A água escura, ao fundo, permite alcançar a profundidade do tempo. Esse torna-se concretamente temporal. Uma tensão de infâncias habita o fundo de nosso ser e a imagem literária de um poeta pode reavivar nossas lembranças, pode nos levar a reimaginar nossas imagens “a partir de palavras bem reunidas! Porque a imagem de um poeta é uma imagem falada, e não uma imagem que os nossos olhos veem” (BACHELARD, 1988, p. 110). Na leitura do poema, basta o traço de uma palavra falada para resgatar do fundo do poço de nosso ser o eco de um passado desaparecido.

Entre as tendências psicanalíticas, Bachelard (1988, p. 55) considerava a de Jung aquela que permitia negar o inconsciente como um consciente recalcado repleto

---

<sup>24</sup> Bachelard (1988) destaca as imagens amadas, guardadas desde lembranças da infância feliz, como aquelas que permanecem num devaneio e numa meditação de *anima* e não de *animus*. “Muitas outras investigações seriam necessárias para esclarecer os dramas da infância, para mostrar sobretudo que esses dramas não se apagam, que podem renascer, que querem renascer. A cólera dura, as cóleras primitivas despertam infâncias adormecidas. Por vezes, na solidão, essas cóleras recalçadas alimentam projetos de vingança, planos criminosos. Trata-se de construções de *animus*, e não de devaneios de *anima*. Seria necessário um plano de pesquisa diferente do nosso para examiná-las” (BACHELARD, 1988, p. 21).

de lembranças esquecidas para afirmá-lo em seus poderes de androgenia como natureza primeira. Em *A poética do devaneio*, Bachelard (1988) destaca a feliz ideia de Jung em “colocar o masculino e o feminino das profundezas sob o duplo *anima e animus*. Dois substantivos para uma única alma são necessários a fim de se expressar a realidade do psiquismo humano” (p. 58, grifos do autor). O filósofo considera que ao descermos nas nossas profundezas:

Um homem e uma mulher falam na solidão de nosso ser. E, no livre devaneio, eles falam para se confessar mutuamente os seus desejos, para comungar na serenidade de uma dupla natureza bem entrosada. Nunca para se combater. Se esse homem e essa mulher guardam um vestígio de rivalidade é porque estão sonhando mal, é porque atribuem os nomes do dia-a-dia aos entes do devaneio intemporal. Quanto mais se desce nas profundezas do *ser falante*, mais simplesmente a alteridade de todo o ser falante se designa como alteridade do masculino e do feminino. (BACHELARD, 1988, p. 55).

Assim, Bachelard (1988, p.63) chama a atenção para o fato de que ao descermos em nossa profundidade, descobrimos os valores de anima e que é anima que “sonha e canta”, destacando que o devaneio seria a “expressão de qualquer anima”. Bachelard ainda sugere que os escritos literários, os cantos dos poetas, são escritos com os devaneios da anima. Talvez por isso nos levam justamente aos nossos poços, caso leiamos sob estado de anima.

Para pensar na imagem do poço e nos devaneios voltados para a infância, volto ao que Jung chamava de arquétipos, os conteúdos do inconsciente coletivo, “imagens universais que existiram desde os tempos mais remotos” (JUNG, 1990, p. 16). No livro *Os arquétipos e o Inconsciente Coletivo* (1990), ele apresenta as origens do conceito de arquétipo, sustentando que elas são presentes desde o pensamento de Platão e aborda-o como “imagens primordiais”, nas suas palavras:

Tais imagens são ‘imagens primordiais’, uma vez que são peculiares à espécie, e se alguma vez foram “criadas”, a sua criação coincide no mínimo com o início da espécie. O típico humano do homem é a forma especificamente humana de suas atividades. O típico específico já está contido no germe. A ideia de que ele não é herdado, mas criado de novo em cada ser humano, seria tão absurda quanto a concepção primitiva de que o Sol que nasce pela manhã é diferente daquele que se põe na véspera. (JUNG, 1990, p. 90).

A novidade que os estudos de Jung trouxeram para a abordagem dos arquétipos, foi considerar que estes não se espalham simplesmente pela linguagem como tradição, “mas ressurgem espontaneamente em qualquer tempo e lugar, sem a influência de uma transmissão externa” (JUNG, 1990, p. 90). Dessa forma, Jung

afirmou em seus estudos que há uma presença “em cada psique, de disposições vivas inconscientes, nem por isso menos ativas, de formas ou ideias em sentido platônico que institivamente pré-formam e influenciam seu pensar, sentir e agir” (JUNG, 1990, p. 90).

Bachelard (1988), que foi leitor de Jung, ao falar dos devaneios voltados para a infância, na sua obra *A poética do devaneio*, abordou os arquétipos como: “Tudo o que acolhe a infância tem uma virtude de origem. E os arquétipos permanecerão sempre como origens de imagens poderosas” (p.120). Sendo os arquétipos entendidos como origem, podemos compreendê-los como próprias infâncias do ser? O nosso ser primal e profundo passa a ser reduto de imagens valoradas, arquetípicas?

Bachelard (1988, p. 118) nos ajuda a ler a própria infância como arquétipo, apresentando-a como um “arquétipo da felicidade simples”, e escreveu ainda o quanto nós temos um “centro de imagens que atraem as imagens felizes e repelem as experiências do infortúnio” (p. 119). Me pergunto se seria assim, o professor de infâncias, um buscador de felicidades simples? Aquele que repele os infortúnios da vida adulta? Essas são provocações suscitadas pelo texto do filósofo que adotou a fenomenologia como percurso ou método para compor sua obra. Visto que me coloco numa pesquisa que ensaia uma escrita ao adotar uma interlocução com essa “determinação fenomenológica das imagens” (BACHELARD, 1989, p. 3), opto por lançar as questões que emergem no exercício de pensar e escrever sobre o vivido, também com os textos. Bachelard (1988) escreveu a respeito do “valor de alma” que têm os nossos devaneios voltados para a infância e a possibilidade de recomeço que sempre estará relacionado à infância, pois “tudo o que começa em nós na nitidez de um começo é uma loucura da vida” (p. 119).

O filósofo, como já mencionado, solicita atenção à ideia de “superabundância de arquétipos fundamentais” determinados pela infância, para sublinhar que arquétipos como água, fogo, luz, todos “ligam o homem ao mundo, que estabelecem um acordo poético entre o homem e o universo” (BACHELARD, 1988, p. 119). Interessa-me este acordo poético e a possibilidade de, com a palavra literária, amarmos as belezas do mundo com nossa infância latente, e buscar com as professoras a compreensão de que os poetas nos despertam este acordo, além de despertarem toda a “cosmicidade da infância” (BACHELARD, 1988, p. 121).

Sob a raiz da infância, entendida como grande arquétipo, temos todas as possibilidades de recomeçar. Por constituir uma abertura para o mundo, um poder

revivificar nossas imagens como acordos poéticos, numa busca em convívio de grupo, por compreender as crianças em suas vivências de cosmicidade, de comunhão com o mundo. Cabe aqui, reafirmar a ideia bachelardiana da poesia como uma verdadeira “força de síntese” para a existência humana, na qual os arquétipos são nossas “reservas de entusiasmo que ajudam a acreditar no mundo, a amar o mundo, a criar o nosso mundo” (BACHELARD, 1988, p. 119).

Em artigo<sup>25</sup> que traça relações entre o arquétipo da infância presente na obra de Gaston Bachelard com o clássico Peter Pan, de James Barrie, os autores Luzia Batista de Oliveira Silva, Ivone Oliveira Tavernard e Junior Tavernard (2019, p. 249) afirmam que este arquétipo da infância primeira, “reside fundamentalmente, em cada ser humano e no seu anonimato, como foco de resistência da vida primeira, que há em cada ser”. Sustentam ainda, que para o autor, este arquétipo tem um valor de alma, pois essa infância reside em nós por toda a vida.

Na apresentação do livro *A terra e os devaneios da vontade*, Bachelard (1991) expõe porque se restringe a considerar a imaginação literária para abordar filosoficamente o fenômeno da imaginação em seu caráter de renovação da linguagem pela imagem literária. É lendo “em lenta leitura os livros *linha por linha*” que podemos habitar as imagens novas, as imagens que “renovam os arquétipos inconscientes” (BACHELARD, 1991, p. 4).

Assim, compreendo que a literatura opera no terreno de imagens fundantes do humano, pois porta sempre a novidade como potência criadora da imaginação em sua capacidade de jogar com novas luzes no real. Para o filósofo, “reanimar uma linguagem criando novas imagens, esta é a função da literatura e da poesia” (BACHELARD, 1991, p. 5). Ele ainda provoca em relação ao sentido de utilizarmos a palavra análise para falarmos da infância, que, teria mais sentido, analisarmos uma infância por meio de poemas, literatura, do que a partir de lembranças, a partir de devaneios do que por fatos :“Existe um sentido, acreditamos, em falar de análise poética do homem. Os psicólogos não sabem tudo. Os poetas trazem outras luzes a respeito do homem” (BACHELARD, 1988, p.120).

---

<sup>25</sup> O artigo *Os arquétipos da Infância em Bachelard e Barrie e o voo na Terra do Nunca* está inserido na obra comemorativa Bachelard, um livro: Homenagem aos 135 anos de nascimento do filósofo, organizado por Gabriel Kafure da Rocha e publicado pela Editora Philllos.

De certa forma, essa foi a aposta, viver uma experiência educacional, formadora no sentido bachelardiano de formação<sup>26</sup>, deixando um pouco de lado os explicadores e dando voz à potência da imaginação a partir das luzes de escritores sobre a infância. Tão deles e tão nossa.

Retomo a experiência dos encontros de leitura literária com as professoras comentando as passagens sobre as *galinhas legornes* da narrativa de Bartolomeu Campos de Queirós (2004). As ressonâncias e repercussões que emergiram dessa leitura foram as lembranças das professoras em relação a essas galinhas nas suas infâncias. As imagens do autor repercutiram na alma e as transportaram à “origem do ser falante” (BACHELARD, 1989, p. 7) de modo a se darem conta do quanto poderiam falar, e até dar risadas sobre os animais presentes em seus começos.

Assim, algo tão presente e tão profundo nas experiências infantis das professoras voltou com força total, trazido pelo poeta que devolveu-lhes as galinhas legornes aos seus presentes, ressoando na novidade da linguagem como “bailarinas de prata” (QUEIRÓS, 2004, p. 50) e promovendo uma repercussão – uma condução às profundezas da alma como aprofundamento existencial – ao colocar o grupo numa atividade de falar e pondo em “ação toda uma atividade linguística” (BACHELARD, 1989, p. 7). É preciso, então embelezar para restituir ecos do passado. Aqui, cabe destacar a admiração com a imagem sugerida pelo escritor. Uma das professoras pôs-se a comentar a beleza de poder enxergar uma galinha branca que se equilibra em um pé só, como uma bailarina. Também neste instante, comentou o quanto as crianças costumam fazer apontamentos semelhantes em relação às coisas do cotidiano, a desrazão poética das crianças!

O espanto do grupo ao comentarem e se questionarem sobre os motivos pelos quais ficaram tanto tempo a falar destes animais, demonstrando até certo pudor diante de mim, mostra talvez, o quanto elas presumiam que uma atividade de leitura devesse manter certa rigidez ou “seriedade”, e o quanto se permitir rir e evocar lembranças,

---

<sup>26</sup> Conforme Richter (2005), a obra bachelardiana, voltada tanto para a formação das imagens na leitura poética como para a formação dos conceitos em seu movimento de retificações, tanto para a epistemologia científica como para a imaginação criadora, pode ser abarcada em sua visão de invenção científica e novidade poética através da perspectiva da formação: o mistério temporal da formação lenta e contínua. Nesse sentido, para Bachelard, é a formação, e não a forma, que permanece misteriosa. Essa perspectiva de formação como conquista gradual – como reforma do pensamento, ou seja, como o esforço de sua formação – exige uma pedagogia na qual os dois vetores (subjetivação e objetivação) se contradizem na experiência de iniciação a uma dupla relação de si consigo mesmo e de si com o mundo.

narrando-as animadamente às colegas, se contrapõe a uma ideia de atividade formativa ou reflexiva. Como o corpo que ri, a alma que acolhe lembranças que ressoam e repercutem de uma leitura divergem de uma ideia de escola que restringe experiências de abertura ao ato de maravilhar-se. Por simples que seja a evocação, desperta em nós o arquétipo da infância.

Jung (1990, p. 59) chama atenção para a dificuldade de falar sobre a simplicidade dessas evocações, pois “possuem uma base arquetípica, essas coisas são “plus fort que vous” [mais fortes do que a gente]. Esses contextos são tão óbvios que nem percebemos a sua existência”. Para o autor, os arquétipos “são o que há de mais óbvio” (JUNG, 1990, p. 59).

Essa imprevisibilidade experimentada na ação de ler no grupo pode ter-nos colocado numa experiência de aprendizagem pela liberdade? Questão que emerge a partir da pergunta de Bachelard a respeito da imprevisibilidade da palavra poética:

[...] um grande verso pode ter grande influência na alma de uma língua. Ele desperta imagens apagadas. E ao mesmo tempo sanciona a imprevisibilidade da palavra. Tornar imprevisível a palavra não será uma aprendizagem da liberdade?” (BACHELARD, 1989, p. 11).

Considerar essa imprevisibilidade nos momentos de conversas com as professoras a partir das imagens da literatura é também considerar seus corpos sensíveis e suas almas que não precisam ser apagadas pelo cotidiano. Talvez não tenha sido propriamente um exercício de aprendizagem pela liberdade, e sim pelo amor às palavras... uma possibilidade de reviver o acordo poético com o mundo.

E é nesse considerar os corpos das professoras envolvidas na ação que se coaduna a leitura em voz alta, afinal, estes corpos carregados de memórias, devaneios infantis e histórias que emergiram nos encontros, só emergiram, porque ressoaram, e só ressoaram porque escutaram vozes que atualizaram os textos vocalmente. Na busca por essa compreensão de corpo sensível que sente e *significa* o mundo, e para reconsiderar o tema da voz e da vocalidade - rapidamente evocado no capítulo anterior-, me valho novamente do pensamento de Zumthor (2007, p. 78), para com ele destacar que é pelo corpo “que o sentido é aí percebido”. Para o autor,

O mundo tal como existe fora de mim não é em si mesmo intocável, ele é sempre, de maneira primordial, da ordem do sensível: do visível, do audível, do tangível. O mundo que me significa o texto poético é necessariamente dessa ordem; ele é muito mais do que o objeto de um discurso informativo. (ZUMTHOR, 2007, p. 78).

Bachelard (1989, p. 185), meditando sobre a voz, menciona-a também como “frágil e efêmero”, e que “pode testemunhar as mais fortes realidades”. Ele mesmo provoca que antes de falar é necessário ouvir, indagando também: “[...] em que altura do ser devem abrir-se os ouvidos que escutam?” (p. 185). Zumthor, por sua vez, destaca o fato de termos dois ouvidos, lembrando que uma voz que fala, implica que dois pares de ouvidos “estão em presença um do outro, o daquele que fala e do ouvinte” (ZUMTHOR, 2007, p. 86).

Em relação à escuta, também há o silêncio que está no “entre” de uma conversação, principalmente, o que uma obra literária porta com os seus não-ditos. Sobre estes não-ditos de uma obra-prima, o filósofo japonês Kakuso Okakura (2017), escreveu na sua reconhecida obra *O livro do chá* que:

ao deixar algo não dito, é concedida ao observador a oportunidade de completar a ideia; desse modo, uma grande obra-prima prende sua atenção até você ter a impressão de ser realmente parte da obra. O vácuo está ali para que você possa entrar e preenchê-lo completamente com sua emoção estética. (p. 60-61).

No capítulo que Okakura (2017) dedica à apreciação da arte, ele também apresenta a ideia de imortalidade dos mestres, como ele chama os artistas que realizam obras-primas. Afinal, seriam essas obras constantemente revividas aos serem sentidas por seus apreciadores. Amores e medos que são revividos em nós repetidas vezes. Nesse sentido, qual o arquétipo correspondente a um obra-prima? Uma criação artística porta sentimentos antigos e constantemente são renovados ao encontrar novos olhares? Para o pensador japonês:

o que nos atrai é muito mais a alma que a mão, o homem que a técnica – e quanto mais humano for o apelo, mais profunda será a nossa resposta. É por causa deste secreto entendimento entre o mestre e nós mesmos que sofremos e nos regozijamos com o herói ou a heroína da poesia ou do romance. (OKAKURA, 2007, p. 86-87).

Na leitura em grupo de *Indez*, pude perceber este “secreto entendimento” citado por Okakura (2017), pois, ao adentrarmos em sua história, não houve comentários sobre forma, técnica narrativa etc., e sim, um tanto de ansiedade pelas agruras na hora da dor e regozijos com os momentos felizes da personagem principal. Não se trata de, por parâmetros bem pessoais, enquadrar o texto do autor mineiro sob o selo de uma obra-prima, a partir do filósofo japonês, e sim, de buscar compreender que, ao tocar em dramas essencialmente humanos com dada beleza no trabalho com a



linguagem, tenhamos respondido ao texto de Bartolomeu, com a entrega que fizemos. Outra repercussão provocada na leitura de *Indez* que penso ser válida destacar e que certa forma já anunciei no texto, diz da despedida de Antônio de sua primeira casa e, de certa forma, também da primeira infância. Aqui, importa “dizer e redizer” (REZENDE, 1990, p.26), tendo em vista a recursividade da escrita que se ensaia fenomenológica.

Entremos no livro novamente:

O tempo não perdoou Antônio. Depois de presenciar muitas partidas, chegou também a sua hora. Alguns dias antes, a mãe passou a separar suas roupas. Fazia pequenos cerzidos, ajustava botões, reforçava bainha das calças – agora compridas, reparava meias com ovo de madeira. Depois, com linha fina, bordou em cada peça a letra A (QUEIRÓS, 2004, p.91).

É com Bachelard (1989), na obra *A poética do espaço*, que podemos compreender a centralidade da imagem da casa. Ao analisar um poema de Jean Caubère<sup>27</sup>, o filósofo, traz a casa como uma “grande imagem das intimidades perdidas” (1989, p.112), dizendo o que o poeta soube evocar na alma dos seus leitores. Nas palavras de Bachelard: “dos encantos que nos chamam de volta à velha casa, à primeira morada” (1989, p.112).

No caso do texto de Bartolomeu, o capítulo final, apresentando o início da vida adulta de Antônio, que causou no grupo a vontade de falar e voltar a primeira casa. Assim, despedidas das primeiras casas foram narradas pelas participantes com tanto empenho quanto ao momento de falar das galinhas.

As descrições da casa do personagem foram dadas por Bartolomeu, também, no momento da partida e justamente essas coisas que foram ficando para trás na vida de Antônio, foram colocadas no centro da conversa do penúltimo encontro de leitura do livro; “Sentiu o cheiro das lamparinas se apagando, pios de pássaros perdidos, galo acordando a madrugada. Enrolado em sua cama, pensou em desnascer, lentamente, para não causar pesares” (QUEIRÓS, 2004, p.92)

O que deixamos na primeira morada? Quais as coisas que dormem encostadas nas paredes das casas da criança já um tanto sumida que fomos?

---

<sup>27</sup> “O ninho tépido e calmo  
Onde canta o pássaro  
Lembra as canções, os encantos  
O umbral puro  
Da velha casa.

Ao meditar sobre a criança que fomos, para além de toda história de família, após haver ultrapassado a zona dos pesares, após haver dispersado todas as miragens da nostalgia, atingimos uma infância anônima, puro foco de vida, vida primeira, vida humana primeira. E essa vida está em nós\_ sublinhemo-lo ainda uma vez\_, permanece em nós. (...) O arquétipo está ali, imutável, imóvel sob a memória, imóvel sob os sonhos. E, quando se faz reviver, pelos sonhos, o poder de arquétipo da infância, todos os grandes arquétipos das potências paternas, das potências maternas retomam a sua ação. O pai está ali, também ele, imóvel. A mãe está ali, também ela, imóvel. Ambos escampam ao tempo. (BACHELARD, 1988, p.120).

Enquanto Antônio tinha desejo de desnascer nas nossas vozes leitoras, as imagens de primeiras moradas passaram a renascer e, por justamente serem narráveis, as infâncias nas primeiras casas foram compartilhadas. Suspendendo a leitura como também numa espécie de movimento para adiarmos o fim do livro e por conseguinte, dos encontros, pudemos entrar um pouco na casa ou nos quintais das colegas de leitura, pois como escreveu Bachelard (1988, p.121) “basta a palavra de um poeta, a imagem nova mas arquetipicamente verdadeira, para reencontrarmos os universos da infância”.

O sentimento de alegria por ser escolhida pela avó para buscar os ovos, sem esquecer àquele que precisa marcar o ninho foi algo presente na vida de três das leitoras, incluindo a mim. Esse sentimento, trazido na lembrança, foi narrado por uma professora e mesmo, a sua experiência, tendo sido diferente da minha, nos permitiu compartilhar, naquele momento, a cumplicidade de quem vai cheio de importâncias, fazer a tarefa da avó.

No rápido devaneio que tive, pude refazer o trajeto até o ninho, passando por objetos esquecidos pelo avô, mas lembrados pelo chão. O avô com problemas de memória voltou e, comunicado às colegas de leitura, também trouxe as doenças que as infâncias delas haviam presenciado. Bartolomeu tocou em pontos com seu lirismo e nos emocionou, possibilitando meditarmos sobre nossas infâncias. Aqui, as sempre certezas dos professores, deram lugar àquilo que Bachelard (1988, p.121) chamou de um “cogito”, que, para ele, é algo que “sai da sombra, que guarda uma franja de sombra, que é talvez, o cogito de uma sombra”.

Essa possibilidade de revermos fragmentos de nossas infâncias, tanto felizes, como carregados de melancolia ou tristeza, foi trazendo ideias para o grupo. Não acredito que tenham realizado os projetos que passaram a desenhar no final de cada encontro, mas somente por terem pensado, entendo como potência. Um exemplo disso, foi a vontade de duas das participantes, de realizarem a leitura de *Indez* para

suas mães, idosas na faixa de 80 anos. Sugeriram que as imagens suscitadas no livro teriam ainda mais eco nas infâncias das idosas, por serem ainda mais enraizadas em experiências da terra. O desejo de partilha com a ancestralidade foi algo que julgo tocante. Para Bachelard,

considerada na perspectiva dos seus valores de arquétipo, recolocada no cosmos dos grandes arquétipos que estão na base da alma humana, a infância meditada é mais que a soma das nossas lembranças (BACHELARD, 1988, p.121).

Estes movimentos das leitoras, que partiram do coração, considerando com Hillman (2010) como o órgão da percepção estética, foram possíveis também pela ação imaginante nesse ler e sentir em grupo, pois como escreveu o autor, “para sentir intensamente, devemos imaginar, e, para imaginar com precisão, devemos sentir” (HILLMAN, 2010, p.94).

A busca por uma pedagogia com o coração ou ainda, uma pedagogia almada, também supõe considerar a boa convivência, a conversa feliz que afeta este órgão da percepção entre os momentos formativos. Porém, nesses momentos vigoram a opção apenas pelos estudos de textos mais lógicos e científicos, orientados por ideias, ou seja, pelo domínio do *animus* em detrimento do domínio da *anima* “que sonha e canta. Sonhar e cantar, tal é o trabalho de sua solidão. O devaneio – e não o sonho noturno – é a livre expressão de qualquer *anima*” (BACHELARD, 1988, 63) Aqui, o fenomenólogo da imaginação poética aponta, com Jung<sup>28</sup>, dois movimentos “antiparalelos”, no qual “o *animus* se ilumina e reina num crescimento psíquico, ao passo que a *anima* se aprofunda e reina à medida que desce ao subterrâneo do ser” (, p. 63). Ao destacar essa dualidade do espírito-*animus* e da alma-*anima*, Bachelard contribui para compreendermos a possibilidade de coexistirem dois tipos de leitura: a leitura em *animus* e a leitura em *anima*.

Não sou o mesmo homem quando leio um livro de ideias, em que o *animus* deve ficar vigilante, pronto para a crítica, pronto para a réplica, ou um livro de poeta, em que as imagens devem ser recebidas numa espécie de acolhimento transcendental dos dons. [...]. O *animus* lê pouco; a *anima* muito. [...] Ler, ler sempre, melíflua paixão da *anima*. Mas quando, depois de haver lido tudo, entregamo-nos à tarefa, com devaneios, de fazer um livro, o esforço cabe ao *animus* (BACHELARD, 1988, p. 61).

---

<sup>28</sup> Bachelard (1988, p. 58) reconhece que essa dupla determinação nem sempre é mantida em sua simetria na extensa obra de Jung, porém considera muito útil sua referência para abordar traços psicológicos pouco visíveis mas intensamente ativos nos devaneios.

Como conhecer a criança se não a imaginamos? Talvez, a responsabilidade educacional, no movimento de formação docente, seja não somente buscar decifrar a criança em busca de significados para o trabalho cotidiano na creche e pré-escola, mas acolher nos adultos professores suas possibilidades de imaginar o mundo e ampliar o humano em seus modos de sonhar as crianças. “Essa exigência imaginativa de atenção indica um mundo alçado. Mais – nosso reconhecimento imaginativo, o ato infantil de imaginar o mundo, anima o mundo e o devolve à alma” (HILLMAN, 2010, p.90). Continuando o diálogo com o autor, penso ser possível também afirmar que nos momentos de leitura e devaneios a partir dos textos, estivemos sob o que ele chamou de “perspectiva imaginal”, trazendo na leitura em voz alta, a fantasia e o avivamento de devaneios. Assim,

tudo é transformado em imagens de significância, e com esta visão vemos-nos à nós mesmos diferentemente; vemos que nós mesmos também somos, em última instância, uma composição de imagens, nossa pessoa como a personificação da vida das imagens da alma (HILLMAN, 2010, p.112).

Talvez, já pensando num início de conversa que se estenderá no próximo capítulo, seja pertinente interrogar quais imagens dormem encostadas nas paredes do poço da criança que fomos. E, nessa criança que fomos, quais gestos pedagógicos possibilitaram aberturas de mundos para constituir nossas reservas de entusiasmo? O que deixamos na primeira escola? O que guardamos e o que repelimos das primeiras experiências e que, talvez, diante das interrogações das crianças pequenas, acabamos por reproduzir neste exercício de convivialidade?

O que pode uma voz na pedagogia dos começos? Ao menos no que tange as contribuições de Zumthor (2007), já compreendo que, ao oferecermos às crianças a palavra, elas já não estão sozinhas no mundo. Com Okakura, também podemos pensar nos não ditos que alcançamos às crianças. Se a linguagem na escola opera fortemente ancorada na ordem do imperativo com seus “faça isso”, “venha pra cá”, “entre na fila”, o poético concede as possibilidades de habermos a linguagem de outras maneiras. Como imaginar na escola de Educação Infantil?

Para encerrar este capítulo, compartilho que ao deixarmos a casa de Antônio na leitura de *Indez*, alegres combinamos a despedida dos encontros com comidas de festejos juninos, pois nossa experiência acabou no início de julho. Assim, no último encontro, repercussões das leituras ainda foram saboreadas junto do sabor do interior. “Era um tempo vestido de chita, remendos, chapéus e esperanças de encontros,

certeza da proteção do Santo. O resto do mês era de São João, São Pedro, Santana. Julho chegava trazendo as férias, pequenas visitas aos padrinhos, noites de dormir mais tarde” (QUEIRÓS, 2004, p.68).

Uma das participantes foi vestida a caráter pois ainda tinha a vontade de brincar. Um tempo depois, mandou recado para que voltássemos a ler juntas

## 5 IMAGINAÇÃO POÉTICA ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS: GESTO PEDAGÓGICO DAS PALAVRAS

Solar  
 Minha mãe cozinhava exatamente: arroz,  
 feijão-roxinho, molho de batatinhas.  
 Mas cantava.

(PRADO, Adélia. 2001, p. 153)

No livro *Na escola da poesia*, Georges Jean (1999) destaca e mostra de várias maneiras como a linguagem poética pode potencializar as experiências de mundo exploradas e vividas pelas crianças. Em Zumthor (2005) a poesia é “pulsão do ser na linguagem”, ser que aspira “fazer brotar séries de palavras que escapam misteriosamente, tanto ao desgaste do tempo, como à dispersão no espaço: parece que existe no fundo dessa pulsão uma nostalgia da voz viva” (p. 69). Nessa compreensão,

Toda palavra poética aspira a dizer-se, a ser ouvida, a passar por essas vias corporais que são as mesmas pelas quais se absorvem – e eu volto a isso, porque é uma analogia profunda – a alimentação, a bebida: como meu pão e digo meu poema, e você escuta meu poema, da mesma forma que escuta ruídos da natureza. E essas palavras que minha voz leva entre nós são táteis. Eu insisto na palavra. Quando falamos cara a cara diante dessa mesa, temos em relação um ao outro um sentimento muito forte de proximidade, sentimos, percebemos o volume de carne e de vida de onde emana nossa voz. (ZUMTHOR, 2005, p. 69).

Ambos, Jean e Zumthor, reunidos a Bachelard, Bajard, Jung e Hillman, sustentam meus esforços em buscar argumentos que permitam afirmar a importância de, na escola de educação infantil, as crianças pequenas também serem recebidas pelas palavras como local privilegiado de presença de vozes, de palavras vocalizadas que recebem e embalam em ritmos os recém-chegados ao mundo, que, para Hanna Arendt (1999), são os que chegam ao mundo na condição de estranhos.

A imagem sugerida pela poeta Adélia Prado (2001), na epígrafe do presente capítulo, nos mostra uma evocação a um passado preenchido de um ritmo poético evidenciado por um “mas cantava”, que nos surpreende em meio a uma imagem que descrevia uma cena tão banal de um dado cotidiano: uma comida caseira que está sendo preparada por uma mãe. Interessa-me este “mas”, num exercício de pensá-lo no tempo e no espaço escolar da primeira infância e os ritmos que podem estar presentes no convívio entre crianças e adultos nas instituições de educação infantil. A

pesquisadora Claudia Greco (2008), amparada nas teorias sobre o “amadurecimento pessoal” de Winnicott, analisa em sua tese de doutoramento a escola infantil como um ambiente “suficientemente bom” e propício em condições favoráveis para o crescimento em processo integrado das crianças. A autora escreve algumas considerações que são caras à minha proposta de estudo, afinal, quero falar também sobre a escola como este ambiente favorável aos acontecimentos em palavras, encontros com a palavra com suas possibilidades de ritmo, que tão bem entendem o corpo infantil.

Em quase dez anos de atuação na educação infantil, e, gostando muito de observar e ouvir o que fazem e falam as crianças, já coleciono algumas histórias e frases delas em contextos escolares. Vez ou outra, tomo notas para compartilhar nos momentos de reflexão com as colegas que também atuam na educação das infâncias. A que conto a seguir aconteceu num grupo de crianças de dezoito meses, em uma instituição da rede privada de Porto Alegre. Para mim, ela evoca muito da relação entre palavras, crianças pequenas e os adultos que as acompanham...

Durante três dias, adentrei o espaço do grupo chamado de “Mini maternal”, para ajudar uma colega no momento do “Soninho”, ou seja, momento do meio-dia, no qual, nessa instituição, as crianças são convidadas a dormir para descansarem entre o turno da manhã e o da tarde. No primeiro e segundo dia, cantei uma música que recém aprendera, de cuja melodia gostava muito. A letra da canção<sup>29</sup> dizia mais ou menos assim: “Chegou, chegou, chegou, o caminhão do sono, pegou, pegou, pegou, pegou, o meu querido bebê”. Durante a cantiga, Lucas me olhava, sorria e entoava um balúcio com um ritmo muito próximo da canção. No terceiro dia que adentrei o espaço, comecei a cantar outra cantiga e Lucas chorou. Perguntei se ele não queria a canção e ele fez o sinal negativo com a cabeça. Deitou-se no seu colchonete e balbuciou alguma coisa. Insisti na cantiga que havia escolhido e ele reclamou outra vez.

De chupeta na boca, ele levantou-se, atravessando a sala, indo até a caixa de brinquedos. De dentro da caixa, retirou um caminhão e, caminhando até mim, colocou o brinquedo no meu colo. Deitando-se no colchonete, balbuciou no ritmo próximo ao

---

<sup>29</sup> A canção *Caminhão do Sono* é do Livro/CD *Cuidado que ronca* do grupo Cuidado que Mancha. Editado pela Editora Projeto, este uma produção do grupo que trabalha com músicas e radioteatro. O trabalho *Cuidado que ronca* foi lançado no ano de 2014 e é considerado o primeiro trabalho para bebês deste grupo musical.

da cantiga *Caminhão do Sono*. Nosso começo de relação estava marcado por essa situação de expressão da língua e sempre que eu visitava a turma, Lucas me mostrava o brinquedo que o fazia lembrar da imagem poética “caminhão do sono” ou, simplesmente, do ritmo da canção que usei naqueles dias para embalar seus momentos de descanso na escola.

Jean (1989, p. 111) aponta que a canção de ninar, a cantilena e os poemas “existem para manter viva – para sempre – a primeira língua infantil”, talvez porque a primeira língua da criança, sem toda a estruturação que a aprendizagem das palavras lhe fornece, seja a língua do ritmo, do embalo intrauterino, depois a dos colos e também a das *lalações* e balbucios que lançam os bebês no mundo e na linguagem. O mesmo autor escreveu que as crianças procuram na poesia sobretudo estes ritmos, “um ritmo de linguagem que desencadeia geralmente, como no caso da cantilena, uma ritmicidade ligada ao corpo” (JEAN, 1989, p. 19).

Jean (1989) ainda dedica um capítulo para abordar como a poesia encanta as crianças e contribui para encontrar o que o autor chamou de “linguagem primitiva”, da linguagem anterior à própria língua, e que prefiro denominar de linguagem primal pelo sentido pejorativo que o termo “primitivo” carrega, e que depreendo não ser a intenção do autor. Ele sustenta que especialmente os psicanalistas compreenderam características importantes da linguagem não funcional dos bebês; “Os psicanalistas, em particular, compreenderam que estas *lalações* representavam muito mais do que uma musiquinha agradável para o ouvido” (JEAN, 1989, p. 100). Ele desenvolve que as chamadas *lalações* já desempenham para o bebê, funções de imaginação, e que a partir delas ele já pode fantasiar a ausência da mãe ou de outra referência. Nesse sentido, o autor aponta que a poesia, por conservar ritmos e algo da função “pré-semiótica”, faz-se muito útil para a criança manter essa linguagem anterior à língua: “[...] porque é importante que, em certas situações da vida, a estrutura rítmica e melódica suplante a mensagem ideológica” (JEAN, 1989, p. 101).

Atentando para o fato de que em grande parte o trabalho do profissional que atua no Berçário é de acolher o bebê no momento em que ele se separa da mãe para que, na maioria das vezes, ela retorne ao trabalho, é também dizer que este trabalho inclui receber um bebê que precisa de experiências melódicas e rítmicas. Além dos cuidados básicos de atenção pessoal que este bebê vai precisar na passagem das horas na escola, me atrevo a afirmar que também vai precisar de poesia.



Em relação ao estar em palavras com as crianças pequenas, a escritora e psicanalista Ninfa Parreiras (2012) chama a atenção para a importância do cantar como uma ótima aproximação entre adultos e os bebês.

Ao cantar com a criança no colo, o adulto a envolve, a abraça, a embala. O ruído, a respiração, o ritmo de quem canta podem deixar a criança serena, segura para dormir. O que importa não é tanto o conteúdo das cantigas. Muitas vezes são depreciativos ou ameaçadores. Como exemplo, o “Boi da cara-preta” e “Atirei o pau no gato”. No entanto, o bebê e a criança ainda não entendem e decodificam os conteúdos. Eles sentem a melodia, o calor do momento. Ou escutam a voz e se sentem acolhidos por ela, pelo ritmo, pelo embalo de quem canta”. (p. 85-86).

A autora ainda tece comentários sobre a voz do adulto que vai ficando familiar às crianças de que cuida. A voz que vai trazer um ritmo, uma melodia, e vai apresentando às crianças um mundo de tantos barulhos e silêncios.

O adulto que atua com grupos de crianças, muitas vezes se vê em uma situação na qual não pode dar um colo, justamente pelo número de bebês que precisa atender. Assim, não são raros os momentos nos quais precisa oferecer um conforto verbal, talvez um conforto rítmico ao bebê que está demandando.

Uma voz acolhedora que, mesmo a uma certa distância, ampara e dá um colinho. Lançar mão (ou voz) de algumas canções neste momento também ajuda a este conforto que é sonoro e carinhoso, e diz respeito a um ambiente no qual o bebê está inserido na escola. Aqui, utilizei o termo ambiente, tendo em vista as contribuições do psicanalista já mencionado Winnicott. A pesquisadora Claudia Greco destaca no texto de sua tese que:

Winnicott afirma que existe uma tendência ao amadurecimento emocional no ser humano, mas é o ambiente que fornece as condições necessárias a ele. O autor parte do pressuposto de que o bebê e o ambiente formam um todo, desde o início, inseparáveis e que se constituem mutuamente. Ele afirma que “o todo forma uma unidade”, ou seja, o homem e o ambiente são indissociáveis e que se fala do homem juntamente com as suas experiências culturais. (GRECO, 2008, p. 12).

Cabe lembrar que este estranho, este bebê que chega na escola no colo de sua mãe, seu pai, ou a pessoa que exerça a tarefa de cuidador na família, traz consigo na maioria das vezes, o que é muito humano, inseguranças, medos e demais sentimentos que são da sua família. É como se na sua mochila que chega na instituição, além da agenda para registros das educadoras, também tenha guardado uma porção de sentimentos e expectativas. Assim, o ambiente da escola acolhe a criança e um turbilhão de emoções.

É necessário considerar estes aspectos sensíveis e emocionais que adentram o ambiente escolar da primeiríssima infância e transformá-los, na medida do possível, também em palavras ditas. Seja nas cantigas e suas melodias, seja na boa conversa olhos nos olhos que uma troca de fraldas permite, seja na mediação de leitura que o professor dos bebês pode fazer entre o bebê e os livros. Aliás, há livros maravilhosos para leitores da mais tenra idade, mas ao profissional que está no ambiente escolar do bebê é fundamental acreditar na relação entre os livros e os bebês:

se o bebê já engatinha ou dá os primeiros passos, enquanto ele se move, você poderá continuar a ler ou contar a história. A voz de um adulto afetuoso é como uma companhia para a criança pequena. É um aconchego. (PARREIRAS, 2012, p. 87).

Não me detive nesta escrita a apontar títulos potentes para essa relação entre crianças, adultos e livros, por entender que já existem bons projetos editoriais e de pesquisa nesse sentido. A ideia apresentada neste estudo considera a importância da experiência poética da linguagem literária e as palavras como constituidoras deste ambiente “suficientemente bom” para as crianças pequenas.

Em suas considerações em relação aos ambientes e os bebês, Winnicott abordou a escola maternal como uma primeira extensão da casa, e Greco (2008) contribui com o seu estudo, trazendo as reflexões do psicanalista em relação a escola infantil:

é na relação entre pessoas que o amadurecimento se dá ou não e Winnicott pensa o ambiente da escola maternal como uma primeira extensão do lar, do ambiente familiar. A escola maternal, diz o autor, é a primeira saída do ‘cercado’, cercado proporcionado pelos pais e, mais inicialmente, pelos braços da mãe. (GRECO, 2008, p. 13).

Essa primeira saída do “cercado” carrega a escola infantil de responsabilidades para com o emocional das crianças que nela ingressam. Inclusive, ao pensarmos que se o primeiro ambiente do bebê, no caso, seu ambiente familiar, falhar, a escola será a alternativa de ambiente que favorecerá seu amadurecimento.

No que tange à abordagem deste estudo, se o primeiro ambiente do bebê for preenchido de silêncios, e aqui falo de um silêncio controlador e prejudicial pela ausência de fala e escuta, não o silêncio grávido de sentidos, a escola e os educadores serão aqueles que poderão favorecer um ambiente que dá carinho em voz, que fornecerá o material simbólico das palavras para o bebê se constituir como sujeito e construir suas pontes imaginárias para superar possíveis ausências. Além

ainda, de ao “dar” palavras, fornecer o patrimônio da cultura na qual a criança está inserida.

Destaquei aqui os bebês por considerar essa entrada na escola, ou “saída do cercado”, de extrema relevância pelos argumentos acima expostos. Mas, para além da relação dos bebês com as palavras, torna-se importante considerar toda a etapa da educação infantil em relação à presença das vozes literárias que os professores podem alcançar às crianças neste ambiente entendido como favorecedor ou fornecedor de condições para elas crescerem: a escola de educação infantil.

Quando menciono essa presença em vozes, tema que permeia todo o estudo, não afasto a ideia de uma presença que também escuta. Sobre *estar a escuta* com crianças pequenas, Lino e Richter (2019) em diálogo com Nancy, destacam a abertura de quem está a escuta, no caso, o professor estar aberto à ele mesmo e ao seu redor; é estar no “fora e no dentro”, uma “singularidade sensível, a qual vale também aos outros sentidos e modos de sentir justamente por constituírem um conjunto entrecruzado em sua complementariedade e incompatibilidade” (RICHTER, LINO, 2019, p11).

Diria que narrar, dar corpo a uma história para crianças pequenas é também um movimento de “estar a escuta”, de reagir às suas reações, repercutindo às suas repercussões, dado ao que Fronckowiak (2013), chama de “organicidade da ação poética”, que para a autora, “congrega a história e o acontecimento da imagem que ela inaugura no encontro entre o corpo que a dá e o que aceita como dádiva também se dando” (p.82).

De Yolanda Reyes (2016), também trago a ideia da literatura para as crianças como refúgios em si mesmos, pensando no tanto de estímulos que a atualidade nelas despeja e como chaves para a leitura do mundo simbólico, a autora contribui ao afirmar que

nossos meninos, meninas e jovens estão imersos em uma cultura de pressa e azáfama que os iguala a todos e lhes impede refugiar-se, em algum momento do dia ou, mesmo, de sua vida, no profundo de si mesmos. Daí a experiência do texto literário e o encontro com esses livros reveladores que não se leem somente com os olhos ou com a razão, mas com o coração e o desejo, sejam hoje mais necessários que nunca como alternativas para ir construindo essas casas interiores. Em meio a avalanche de estímulos externos, a experiência literária brinda ao leitor, coordenadas para serem

nomeados e lidos esses mundos simbólicos que outros seres humanos construíram. (REYES, 2016, p. 32, tradução nossa)<sup>30</sup>.

Em diálogo com a imagem de “refúgio” sugerida pela autora, penso que oferecer as palavras literárias em grupos de leitura em voz alta com os professores dessa primeira infância, como exposto nos capítulos anteriores, pode constituir oportunidades de saída dos refúgios, ou seja, a partir das imagens literárias, os educadores podem explorar fragilidades, receios e potências de vida que, no cotidiano, acabam se refugiando no dentro de cada um. Já para Bárcena (2012, p.78), a leitura é “um falso refúgio”, pois apresenta-se como um tipo de suspensão da própria vida, “substituição de um tempo (o tempo que há para viver-se) por outro (o tempo fictício da leitura)”<sup>31</sup>.

As ressonâncias entre os autores que selecionei, ou como escreveu Bachelard, (1988, p.96), os “poetas da infância” e as professoras leitoras, “por intermédio da infância que dura em nós”, foi a ponte para amarmos “as crianças como se fôssemos os seus iguais numa vida primeira”, sensações permitidas pela imaginação que nos colocou a amarmos o mundo novamente como infância sonhadora.

Em tempos, onde o já denunciado pelo filósofo, “vício da ocularidade” intermedia todas as situações, emerge uma questão: Como defender a imaginação como um valor pedagógico essencial na escola, especialmente na escola pensada para a primeira infância? Imaginação que para Jean (1989, p.103), a partir de Bachelard, “nos arrasta muito além da percepção”.<sup>32</sup>

Talvez tenhamos um caminho longo para abordar o valor da imaginação, pois é muito forte a ideia de que todas as crianças imaginam espontaneamente, o tempo todo, e de que basta o ambiente ter crianças para que seja rico para imaginar. Uma ideia que permanece muito próxima de um abandono, ancorada em práticas cristalizadas como o “brincar livre”, o “desenho livre”, “livre criatividade”, que dividem

---

<sup>30</sup> *Nuestros niños, niñas y jóvenes están inmersos en una cultura de prisa y bulicio que los iguala a todos y que les impede refugiarse, en algún momento del día o, incluso, de su vida, en lo profundo de sí mismos. De ahí que la experiencia del texto literario y el encuentro con esos libros reveladores que no se leen solo con los ojos o con la razón, sino con el corazón y el deseo, sean hoy más necesarios que nunca como alternativas para ir constuyendo esas casas interiores. En medio de la avalancha de estímulos externos, la experiencia literaria brinda al lector unas coordenadas para nombrarse y leerse en esos mundos simbólicos que han construido otros seres humanos.*

<sup>31</sup> Sustitución de un tiempo (el tiempo que há de vivirse) por outro (el tiempo fictício de la lectura).

<sup>32</sup> *La imaginación nos arrasta mucho más allá de la percepción.*

espaço com as atividades dirigidas e centralizadas no adulto, ou seja, quando não sufocada, a infância abandonada...

### 5.1 Ponto final como recomeço

A ideia é reafirmar o gesto pedagógico das palavras e defender que faz parte da docência na Educação Infantil forjar encontros entre a criança e a literatura, na função sugerida por Bachelard, do professor como um provocador da imaginação. Aqui, faz-se importante explicitar que não se trata de uma pedagogização da literatura, mas da busca por uma literaturização da pedagogia na primeira infância.

Perspectiva que defende o convívio das crianças com os adultos e a ludicidade das palavras. Um convívio que acolhe o jeito *palavreiro* das crianças que repetem, que, ao tatearem a língua, produzem deslocamentos, mudando sentidos das palavras, reinventando a linguagem. Convívio que exige dos docentes da educação infantil aquilo que Richter e Lino (2019, p.6) dizem ser a “tarefa lúdica de imaginarem e serem brincantes das distintas dimensões da linguagem para provocarem a imaginação e desafiar o raciocínio brincante das crianças”, neste compartilhar do mundo e da vida.

Em Bárcena (2012), também encontro a defesa da mediação na educação, entre o leitor e a literatura ou outra obra estética, que é pertinente ao estudo. Essa mediação é pelo autor considerada como mais importantes que as explicações e os “instrutores da realidade”<sup>33</sup> (p.96). Bárcena prossegue falando dessa noção de mediação que não é uma substituição, ou seja, que

a literatura nos permite que outro aprenda o que não podemos dizer-lhe com um discurso direto e impaciente. A pedagogia é impaciente, necessita ver resultados imediatamente. Não suporta a espera. Pois bem, o ponto de vista literário é indireto, intuitivo, paciente; leva seu ritmo. E nos dá tempo” (BÁRCENA, 2012, p.96).

Tornar a pedagogia dos começos mais literária parece-me apresentar-se como uma ideia necessária para oferecermos aos recém-chegados espaços mais preenchidos de paciência, espaços e pessoas que não queiram apressadamente,

---

<sup>33</sup> *Em educación nes son fundamentales, mucho más que las explicaciones y que los instructores de la realidad.*

explicar o mundo e buscar resultados. Jean (1989, p.20) já atentava para o fato de as crianças serem vítimas daquilo que Bachelard chama de “enfermidades da dispersão”, e o quanto o pensamento pedagógico do filósofo enfatiza que “a concentração e a focalização de atenção neste ou naquele problema requer imaginação para não mantê-lo fixo na superfície das imagens”.

Compreender a pedagogia e a docência na Educação Infantil mais literárias no sentido de permitir e acolher o ritmo de cada criança e considerar o seu pensamento imagético. Uma docência que adota as palavras que não visam a explicar o mundo e o humano, mas apresentam o mundo e o humano.

Penso que negar o aprisionamento das crianças na superfície das imagens, modelo de escola que se mantém na história, requer um mergulho em nossos primeiros gestos poéticos. Timidamente, entendo que essa pesquisa fez este movimento, que julgo ter sido pedagógico.

Mas destaco que não vislumbro essa experiência que afirmo ter sido pedagógica como útil para ensinar algo. Aqui, é importante reafirmar que a potência da experiência não reside na assimilação de algum conteúdo pelo grupo leitor voluntário. A infância narrável – e, por isso, comunicável - das professoras nos colocou numa emergência de linguagem. Gosto de pensar com Bachelard (1989, p.100) que “a verificação faz as ideias morrerem”, e que não nos pusemos a fazer análises de nossas lembranças, não para extrairmos explicações etc. “Imaginar sempre será maior do que viver”.

Talvez o trabalho pedagógico vivido com o grupo, tenha sido oferecer as imagens sonhadoras dos escritores para vivermos essa emergência de linguagem. Em relação à ação pedagógica com a literatura, Bárcena (2012, p.92) defende que o melhor deste trabalho reside em “não em dar a ler para mudar o outro, se não que em oferecer certa alteridade, como uma oportunidade para seguir pensando e pensar de outra maneira”. Também possibilitar a abertura para sonhar a partir das imagens sugeridas pelos escritores, como tem sido reafirmado no decorrer dessa escrita. A compreensão de que para a imaginação sempre haverá enigmas e novidades, e que a natureza do imaginar é “sondar a vida pelo encantamento”, como afirma Piorski (2016, p.64), a partir de seus estudos sobre Bachelard.

Em *O ato de criação*, palestra proferida em 1987 para estudantes de cinema, Gilles Deleuze (1999) apresenta a ideia de contrainformação e aborda a obra de arte como não-comunicação. Assim, estabeleço nessa dissertação uma relação com a

formação de professoras e de professores de crianças pequenas a partir da resistência à tendência de priorizar a informação sobre o mundo em detrimento de viver a existência no e com o mundo. Deleuze (1999, p. 5) aponta esta tendência como um “sistema controlado das palavras de ordem”, ao passo que a ideia de contrainformação, para o filósofo, pode tornar-se um ato de resistência. Giorgio Agamben (2018), no livro *O fogo e o relato*, comenta esse pensamento de Deleuze ao escrever que

Deleuze definia o ato de criação como um ‘ato de resistência’. Resistência a morte, antes de tudo, mas também resistência ao paradigma da informação, por meio do qual o poder é exercido naquelas que o filósofo chama de ‘sociedade de controle’, para distingui-las das sociedades de disciplina analisadas por Foucault. Cada ato de criação resiste a algo: por exemplo – diz Deleuze –, a música de Bach é um ato de resistência à separação entre o sagrado e o profano. (AGAMBEN, 2018, p. 61).

Dessa forma, concebo os encontros entre leitura literária e as professoras de bebês e crianças pequenas na Educação Infantil para leituras em voz alta como resistência às palavras de ordem, principalmente, no que tange à literatura com todo o seu não servir para nada (e, ao mesmo tempo, para tudo!), uma resistência ao tempo e ao espaço formativo de crianças, jovens e adultos como espaço e tempo ditatorial baseado no utilitarismo das informações – utilitarismo a que Nuccio Ordine<sup>34</sup>, em conferência na aula inaugural da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, mar. 2016), deu a forma de um martelo. Nessa aula magna, Ordine nos interroga como uma experiência estética pode modificar a percepção de nós mesmos e da realidade que estamos imersos para discorrer sobre os “saberes inúteis” e sublinhar sua relevância em tornar o mundo mais humano.

Apesar do tanto de ingenuidade que possa parecer, a presente dissertação propôs pensar o “inútil” da palavra literária na formação de professoras de crianças pequenas e a possível experiência de formação/transformação da experiência de estesia<sup>35</sup> que vivemos. Aqui, compartilho com Richter (2016b) a importância de buscarmos o princípio do antigo termo grego *aesthesis*, pois

o princípio de uma palavra não é apenas a origem do seu surgimento, mas o sentido que nela permanece e lhe confere sua especificidade. E o que desse

---

<sup>34</sup> Em Aula Magna por ele proferida no Salão de Atos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 10 mar. 2016.

<sup>35</sup> Cfe. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, o termo “estésica (estesia)” significa sensibilidade ou capacidade de perceber sensações e/ou o sentimento da beleza enquanto o termo “estética” significa refletir filosoficamente sobre a beleza sensível e o fenômeno artístico ou dimensão filosófica do juízo da beleza.

termo antigo permanece se traduz por sensação, sensibilidade, ou então pelo que habitualmente chamamos aquilo que é percebido pelos cinco sentidos: visão, audição, tato, olfato e paladar. É por eles que o mundo nos toca e temos a possibilidade da percepção das coisas que vão compor nosso mundo, aquilo que nos faz pertencer ao mundo. (RICHTER, 2016b, p. 23).

Nessa compreensão, a opção pelo termo estesia em detrimento do termo estética, comumente utilizado, emergiu como resistência ao esquecimento da atenção estética que promove a integração entre imaginação e razão, aquela que emerge na inseparabilidade entre corpo, linguagem e mundo. Impõe assumir a palavra encarnada como modo de reafirmar o sentido e o significado educacional da relação entre experiência de leitura literária e corpo sensível situado no mundo.

Nessas palavras que se apresentam para encerrar a escrita, penso ser importante destacar o quanto foi difícil seguir em alguns momentos, pela delicada situação política que estamos vivendo, por estar defendendo uma educação sensível, de novos acordos poéticos com o mundo, com a infância e a docência, no momento em que tudo isso passou a ser cruelmente atacado em nosso país. James Hillman (201, p.59), a partir de leituras de Hanna Arendt e dos romancistas William Styron e George Orwell, chama a atenção para o fato de que nos regimes totalitários o mal que os faz funcionar é justamente suas formalidades, suas “formas sem brilho, sem a presença do corpo”, e que o “genérico e o uniforme acontecem no pensamento quando perdemos o contato com nossos reflexos estéticos, o coração que não é mais tocado”

Em tempos de exclusão de clássicos da literatura de listas de compras de governo, apreensão de livros de bibliotecas, exclusão do Ministério da Cultura e de programas que visavam a recuperar patrimônios históricos, além dos ataques à nossa ancestralidade com a liberação para atividades como mineração em terras indígenas, diria que o que está em curso no país é, antes de tudo, um golpe ao coração do povo brasileiro.

Pelo exposto, foi muito importante a leitura de Paul Ricoeur (2002, p.66), que admite ter sua esperança na linguagem! A “esperança de que haverá sempre poetas, de que haverá sempre pessoas para refletir sobre eles e pessoas para querer politicamente que essa palavra, que essa filosofia da poesia, produza uma política”.



Reafirmo com o autor essa esperança na linguagem e acrescento minha aposta também nas crianças que, por portarem toda a novidade do mundo, necessitam ser recebidas na novidade da linguagem, pela literatura que mundifica<sup>36</sup> o homem.

Assim, diferente do esmorecimento do “meio do caminho”, o final faz-se recomeço pleno de esperas, cheio de esperança pela possibilidade de continuar a pensar e a interrogar. Expectativa tão vital quanto irreversível após a experiência desse estudo e dessa escrita.

---

<sup>36</sup> Expressão utilizada por Bachelard na obra *A poética do espaço* (1989, p.116). “(...) uma página que me ajuda a sustentar o axioma que ‘mundifica’ o ninho (...)”.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: Notas de literatura I. Trad. e apres. de Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003, p. 15-45. Disponível em: <<https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2015/02/ADORNO-Theodor-Notas-de-Literatura-I.pdf>> Acesso em 12 fev. 2020.

AGAMBEN, Giorgio. **O fogo e o relato**: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros. Tradução de Andrea Santurbano, Patricia Peterle. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

BACHELARD, Gaston. Os devaneios voltados para a infância. In: BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988. p. 93-137.

BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. Tradução de José Américo Motta Pessanha. São Paulo: DIFEL, 1985.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BACHELARD, Gaston. **A chama de uma vela**. Tradução Glória de Carvalho Lins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989b.

BACHELARD, Gaston. **Fragmentos de uma poética do fogo**. Organização e notas de Suzanne Bachelard. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. Tradução de Paulo Neves da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACHELARD, Gaston. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BACHELARD, Gaston. **A água e o sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

BAJARD, Élie. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 2014.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BARBOSA, Elyana. **Gaston Bachelard**: o arauto da pós-modernidade. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1996.

BÁRCENA, Fernando. **El alma del lector**: la educación como gesto literario. Bogotá: Babel Livros, 2012.

BARROS, Manoel de. **Livro de pré-coisas**, São Paulo: Philobiblion, 1985.

CANTON, Katia. **Minimaginário de Andersen**. Apresentação e adaptação de Katia Canton. Ilustrações de Salmo Dansa. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2014.

CHAUÍ, M. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos R. (org) **O educador**: vida e morte. Ensaio sobre uma espécie em perigo. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982, p.51-70.

CHAUÍ, Marilena. **Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo**: Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty. São Paulo: Brasiliense, 1999.

COLASANTI, Marina. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. 12. ed. São Paulo: Global Editora, 2006.

DELEUZE, Gilles. "O ato de criação". Tradução de José Marcos Macedo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 jun. 1999. Caderno Mais!, p. 4-5.

ESCOUBAS, Eliana. Alguns temas da estética francesa contemporânea. **O que nos faz pensar**. Cadernos do Departamento de Filosofia PUC-Rio, v. 16, n. 21, p. 213-226, julho 2007.

FRANZ, Marie Louise von. **A interpretação dos contos de fadas**. Tradução Maria Elci Barbosa. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

FRONCKOWIAK, Angela Cogo. **Com a palavra a palavra**: escutar crianças e adultos em convívio poético. 2013. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2005.

GRECO, Claudia. **A escola de educação infantil como ambiente "suficientemente bom"**. 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

HILLMAN, James. **Cidade & alma**. Tradução Gustavo Barcellos e Lúcia Rosenberg. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

HILLMAN, James. **O pensamento do coração e a alma do mundo**. Tradução Gustavo Barcellos. Campinas: Verus, 2010.

HILLMAN, James. **Re-vendo a psicologia**. Tradução de Gustavo Barcellos. Petrópolis: Vozes, 2010.

HILLMAN, James. **Uma investigação sobre a imagem**. Tradução de Gustavo Barcellos. Petrópolis: Vozes, 2018.

HINTERHOLZ, Beatran; RICHTER, Sandra R. S. Devaneios voltados para uma infância com o barro. **childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, jan.-abr. 2017, pp. 49-68.

JEAN, Georges. **Bachelard, la infancia y la pedagogía**. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

JEAN, Georges. **Na escola da poesia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1989.

JEAN, Georges. **Los senderos de la imaginación infantil**: los cuentos, los poemas, la realidad. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1990.

JEAN, Georges. **Leitura em voz alta**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

JUNG, Carl Gustav. **Memória, sonhos, reflexões**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **Alea**: Estudos Neolatinos, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216-226, jul./dez. 2015.

LARROSA, Jorge. Lenguaje y educación. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 16, p. 68-80, jan./abr. 2001.

LAROSSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2003.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LARROSA, Jorge. **Tremores**. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MACHADO, Regina. Venha ver o pôr do sol: considerações sobre a experiência do silêncio na formação artística. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 66, p. 36-42, jan./jun. 2014.

MAE, VALTER HUGO. As mais belas coisas do mundo. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2019.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Organização de Cristina Magro, Miriam Graciano, Nelson Vaz. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política**. 4. ed. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MILANO, Luiza. O sertão em voz alta. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v.42, n.74, maio 2017. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/8677>>. Acesso em: 13 de março de 2020.

OKAKURA, Kakuzo. **O livro do chá**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.

ONDJAKI. O convidador de pirilampos. Rio de Janeiro: Pallas, 2018

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PARREIRAS, Ninfa. **O brinquedo na literatura infantil**: uma leitura psicanalítica. São Paulo: Biruta, 2008.

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

PASTORELLO, Lucila Maria. **Leitura em voz alta e produção da subjetividade**: um caminho para a apropriação da escrita. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

PAZOS, Federico. **Na floresta**: Contos de fadas dos irmãos Grimm em quadrinhos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. 10. ed. São Paulo: Siciliano, 2001.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Indez**. São Paulo: Global, 2004.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**: literatura, escrita e educação. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

REYES, Yolanda. **La poética de la infância**. Bogotá: Luna Libros, 2016.

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. **A dimensão ficcional da arte na educação da infância**. 2005. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 90-106, jul./dez 2016a.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Docência e formação cultural. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016b. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil, Caderno 1, v. 2). p. 13-54.

RICHTER, Sandra R.S.; KOPP, Felipe A. **Kínesis**, Vol. XI, nº 30, dezembro 2019, p.38-61. Disponível em <<http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/9620>> Acesso em 20 jan. 2020.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BERLE, Simone. Pedagogia como gesto poético de linguagem. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1027-1043, out./dez. 2015.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Experiência poética e docência na educação básica: linguagem, intercorporalidade e mundo**. Projeto de pesquisa. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Departamento de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul. Fevereiro 2019, 25 p. (mimeo).

RICHTER, Sandra Regina Simonis; LINO, Dulcimarta Lemos. Estar à escuta: música e docência na educação infantil. **Childhood & philosophy: international council for inquiry with children**. Rio de Janeiro. Vol. 15, (out. 2019), p. 1-24, 2019.

RICOEUR, Paul. **O único e o singular**. Tradução Maria Leonor F. R. Loureiro. – São Paulo: Editora UNESP; Belém, PA: Editora da Universidade Estadual do Pará, 2002.

ROCHA, Gabriel Kafure da. **Bachelard, um livro vivo: homenagem aos 35 anos de nascimento do filósofo**. Goiânia: Editora Phillos, 2019.

RODARI, Giane. **Gramática da fantasia**. Tradução de Antônio Negrini: São Paulo: Summus, 1982.

RODRIGUES, Camila. **Dicionários infantis de Pedro Boch: compêndios sobre a graciosa sabedoria da criança**. Revista história, São Paulo, n.178, a 00118, 2019.

RODRIGUES, Camila. **Escrevendo a lápis de cor**: Infância e História na escritura de Guimarães Rosa. Tese (Doutorado em História Social), Universidade de São Paulo, 2014.

TRINDADE, Talula Montiel; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Corpos leitores: infância e escola. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, set./dez. 2018, p. 595-607.

ZUMTHOR, Paul. **Escritura e nomadismo**: entrevistas e ensaios. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Sonia Queiroz. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.